

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

1/2019

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Адольф, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

Е. А. Александрова, доктор педагогических наук, профессор, Саратов

Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

V. A. Adolph, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk

E. A. Alexandrova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Saratov

N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

Р. О. Агавелин, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

Т. Азатян, кандидат педагогических наук, доцент, Ереван (Армения)

С. В. Алехина, кандидат психологических наук, доцент, Москва

Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск

Э. В. Галазгинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

Кепплер Кристоф, доктор психологии, профессор, Дортмунд (Германия)

А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома

А. Н. Кошербаева, доктор педагогических наук, про-

N. P. Abaskalova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

R. O. Agavelyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk

T. Azatyan, Cand. Sci. (Pedag.), Associate professor, Jerewan (Armenien)

S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow

R. I. Aizman, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk

S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk

E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

A. D. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk

Kaeppler Christoph, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Dortmund, (Germany)

A. G. Kirpichnik, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

A. N. Kosherbayeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor,

фессор, академик МАНПО, Алматы (Казахстан)
А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)
М. Лейно, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск

В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)

В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Новосибирск

Т. В. Склярлова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Т. В. Цырлина-Спэди, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)

М. Чернова, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)

М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж

Academician, Almaty (Kazakhstan)

A. K. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

M. Leino, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

A. V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. Ya. Nain, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Full Member of the RAE, Novosibirsk

T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

T. V. Tsyrlina-Spady, PhD, Professor, Seattle (USA)

M. Chernova, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)

M. V. Shakurova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Voronezh

Учредитель: ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации
ПИ №77-16812 от 20.11.2003
ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу
«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2019

© Сибирский педагогический журнал, 2019

Founder: FSБEE HE

“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration
PI №77-16812 on 20.11.2003
PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory
“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2019

© Siberian Pedagogical Journal, 2019

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Бужкова К. И., Малкова И. Ю.** Возможности и проблемы развития надпрофессиональных компетенций молодежи в волонтерской деятельности на базе некоммерческих организаций 7
- Кретова Л. Н., Громов А. Г.** Психолого-педагогические условия реализации модели повышения мотивации к изучению иностранного языка у студентов колледжа 14
- Махинин А. Н.** Поддержка социальных инициатив как фактор формирования гражданской идентичности студентов 23
- Жуланова В. П., Кириухина Т. Л., Фомичев Р. С.** Организация образовательной деятельности обучающихся с целью формирования навыков безопасного поиска информации на уроках информатики 29
- Шабанов А. Г.** Выявление и анализ основных проблем современного студенчества средствами общественных организаций 39

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Домбровская М. Г., Кузьмин А. М.** Становление готовности учителя к патриотическому воспитанию подростков в системе внутришкольного повышения квалификации 45
- Дьячков А. В.** Выбор доминанты перевода как проявление индивидуально-психологических особенностей переводчика 53
- Максимова Е. А.** Антропологическая составляющая компетентностно ориентированного профессионального образования 63
- Малышев В. С.** Анализ содержания понятия «информационная образовательная среда вуза» 70
- Течиева В. З.** Новые формы организации практико-ориентированного обучения в условиях педагогического вуза 82

CONTENTS

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Buyakova K. I., Malkova I. Y.** Opportunities and Problems of Key Competences Development of Youth in Volunteers Activities at Non-Profit Organisation 7
- Kretova L. N., Gromov A. G.** Psychological and Pedagogical Conditions for the Implementation of a Model for Increasing the Motivation to Learn a Foreign Language from College Students 14
- Makhinin A. N.** Support of Social Initiatives as a Factor of Formation of Civil Identity of the Students 23
- Zhulanova V. P., Kiryukhina T. L., Fomichev R. S.** Organization of Educational Activity of Trainers Aimed for Forming the Skills of Safe Information Search in Informatics Lessons 29
- Shabanov A. G.** Identification and analysis of the main problems of today's students by means of public organizations 39

PROFESSIONAL TRAINING

- Dombrovskaya M. G., Kuzmin A. M.** Teacher's Willingness to Patriotic Education Among Teenagers in the System of Intraschool Further Training 45
- Dyachkov A. V.** The Choice of the Dominant Idea of a Translation, as a Manifestation of the Individual and Psychological Characteristics of the Interpreter 53
- Maksimova E. A.** Anthropological Component of the Competence Oriented Professional Education 63
- Malyshev V. S.** The Analysis of the Notion of Information Educational Environment of the University 70
- Techieva V. Z.** New Forms of Organization of Practice-oriented Training in the Conditions of Pedagogical University 82

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Волкова А. А. Сравнительный анализ подготовки психологов в России и в зарубежных странах 91

Грасс Т. П., Петрищев В. И. Формирование компетенции «предприимчивость» у старшеклассников как структурный элемент экономической культуры (на материале России и зарубежных стран) 99

Ипатенкова Ю. А. Сущность понятия «сравнение» в сравнительной педагогике 109

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Ткаченко Е. С., Печух О. П. Педагогические аспекты проблемы классификации интонационных характеристик голоса 115

Поляков А. В. Диагностика социально-педагогической среды коллектива сотрудников исправительного учреждения 121

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ**

Александрова Н. А., Черняева Т. Н. Исследование внимания обучающихся в ситуации информационно-технологического прорыва в образовании 130

Исмаилова Х. Ю., Султанов М. Б. Изучение особенностей личностных характеристик и маркеров темперамента у юношей различной психологической типологии 139

**ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ.
БЕЗОПАСНОСТЬ**

Иванова О. Г., Казин Э. М., Красношлыкова О. Г., Абаскалова Н. П. Актуализация и наращивание здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы дошкольного образования 148

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Мирзабоев З. З. Из истории морального и эстетического воспитания в культурных центрах Центральной Азии 159

НАШИ ЮБИЛЕИ

Кравцов Ю. В. К юбилею Инги Анатольевны Прошиной 165

COMPARATIVE PEDAGOGY

Volkova A. A. A Comparative Analysis of Training Psychologists in Russia and Abroad 91

Grass T. P., Petrishchev V. I. The Formation of the Competence “Entrepreneurship” for Senior School Students as a Structural Element of the Economic Culture (Based on the Material of Russia and Foreign Countries) 99

Ipatenkova Y. A. The Essence of the Concept «Comparison» in Comparative Pedagogy 109

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

Agavelyan O. K., Agavelyan R. O., Tkachenko E. S., Pecuh O. P. Pedagogical Aspects of the Problem of Classifying Intonational Characteristics of a Voice 115

Polyakov A. V. Diagnostics of Social and Pedagogical Environment Collective of Employees of the Corrective Institution 121

**PSYCHOLOGICAL
RESEARCHES**

Aleksandrova N. A., Chernyaeva T. N. Study Attention of Students in a Situation of Information-A Technological Breakthrough in Education 130

Ismailova K. Y., Sultanov M. B. Studying of Peculiarities of Personal Traits and Markers of Temperament of Youth Population with Different Psychological Type 139

**EDUCATION. HEALTH.
SAFETY**

Ivanova O. G., Kazin E. M., Krasnoslykova O. G., Abaskalova N. P. Updating and Building of Health-Saving Capacity of the Municipal Pre-school Education System 148

REFLECTIONS, DISCUSSIONS

Mirzaboev Z. Z. From the History of Moral and Aesthetic Education in the Cultural Centers of Central Asia 159

OUR ANNIVERSARIES

Kravtsov Y. W. For the Anniversary of Inga Anatolevna. Poroshina 165

DOI: 10.15293/1813-4718.1901.01

УДК 374.1: 37.068

Буякова Кристина Игоревна

Аспирант кафедры управления образованием, Томский государственный университет, buyakovachristina@mail.tsu.ru, ORCID 0000-0001-7877-408X, Томск

Малкова Ирина Юрьевна

Доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой управления образования, Томский государственный университет, malkovoi@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2888-1578, Томск

ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МОЛОДЕЖИ В ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА БАЗЕ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье приводится актуальность добровольческой (волонтерской) деятельности молодежи в России и мире. Добровольчество как общественно полезная деятельность, осуществляемая безвозмездно на основе свободного выбора в пользу третьих лиц, рассматривается в контексте неформального образования как ресурс для развития надпрофессиональных компетенций волонтера.

Цель работы – обосновать актуальность разработки образовательных программ сопровождения обучающихся для развития надпрофессиональных компетенций, в частности их волонтерской деятельности в некоммерческих организациях.

Приводится сравнительная характеристика технологий педагогического сопровождения развития надпрофессиональных компетенций волонтеров в некоммерческих организациях в рамках программы «European Solidarity Corps» (ESC) и программы Национального исследовательского Томского государственного университета «Волонтерские практики». Рассматриваются группы надпрофессиональных компетенций, на развитие которых направлены программы «European Solidarity Corps» и «Волонтерские практики» ТГУ. Исследование опирается на компетентностный подход к работе, рассматривающие волонтерскую деятельность в контексте ее образовательного потенциала. В заключение описываются трудности в организации педагогического сопровождения обучающихся на основе анализа результатов программы «Волонтерские практики» ТГУ. Приводится практическая значимость для университета поддержки образовательных программ сопровождения добровольческой деятельности обучающихся в некоммерческих организациях местного сообщества.

Ключевые слова: молодежное добровольчество, молодежное волонтерство, надпрофессиональные компетенции, некоммерческая организация.

Введение в проблему. По данным всемирного индекса благотворительности (CAF World Giving Index) в 2018 г. тренд волонтерства сохраняется. Молодежь в мире (15–29 лет) поддерживает свой уровень вовлеченности в добровольческую деятельность с 2013 г., в отличие от других возрастных групп, где наблюдается

относительное снижение этого показателя (30–49 лет и 50+) [10].

Последние несколько десятилетий в мире, а также последние годы в России, происходит переосмысление роли и сущности феномена добровольчества (англ. *volunteerism*). Современное мировое общество подразумевает под доброволь-

ческой деятельностью основу для построения гражданского общества, инструмент для наращивания его благосостояния, социального капитала и экономического роста.

По определению, добровольческая деятельность – это общественно полезная деятельность (индивидуальная или коллективная), осуществляемая людьми безвозмездно на основе доброй воли и свободного выбора в пользу третьих лиц или общества в целом. Согласно новой редакции ФЗ от 11.08.1995 (ред. от 05.02.2018) «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» под добровольческой (волонтерской) деятельностью понимается добровольная деятельность в форме безвозмездного выполнения работ или оказания услуг в целях, указанных в пункте 1 статьи 2 настоящего Федерального закона [7]. В нашей статье мы будем использовать добровольчество и волонтерство как синонимичные понятия.

Ключевым принципом добровольчества, признанным глобальным сообществом [3; 11; 12], является положение о том, что пользу от добровольческой деятельности получают и люди, которым адресована помощь волонтеров, и сами волонтеры. Реальное добровольческое служение как общедоступная форма практики института социального служения способствует осознанию людьми того факта, что участие в жизни и делах общества приносит не только пользу нуждающимся в помощи, но и удовлетворение самому добровольцу, перспективу его личного совершенствования и самореализации. При организации волонтерской деятельности, согласно этому принципу, добровольчество для молодого человека становится эффективным способом построения социальных отноше-

ний, получения новых знаний и навыков и приносит чувство морального удовлетворения.

Организованная добровольческая деятельность как неформальная образовательная практика является важной частью образовательного процесса молодежи в рамках учебных учреждений разного уровня. В частности, в системе высшего образования она способствует формированию надпрофессиональных компетенций обучающихся, представляющих собой совокупность универсальных знаний, умений, личностных качеств, которые позволяют достигать положительных результатов как в профессиональной, так и в других сферах жизни. Этому находят подтверждение практики волонтерских объединений / центров / организаций, действующих в образовательных учреждениях в России, а также сама тенденция государственной поддержки волонтерских центров и организаций при учреждениях высшего образования, направленных на развитие, в том числе, профессиональных компетенций студентов, т. е. поддержка социально-профессионального волонтерства [1; 2; 5; 7].

Теоретическое исследование. Надпрофессиональные компетенции, формируемые в рамках добровольческой деятельности, такие как коммуникативные (*общение на родном и иностранном языках, умение проявлять и понимать разные точки зрения и мнения и т. д.*); социально-гражданские (*умение проявлять толерантность, способность осознать социальную значимость своей будущей профессии*); учебно-познавательные (*способность к самообразовательной деятельности*); информационные или цифровые (*способность критически анализировать информацию, использовать цифровые технологии*) и др., согласно компетентностному подходу в педагогике, позволяют обучающемуся сформировать целостное представление об окружающем его мире, спо-

¹ Социальная поддержка и защита граждан, оказание помощи пострадавшим в результате стихийных бедствий, содействие укреплению мира, дружбы и согласия между народами и т. д. по списку.

способность учиться в течение всей жизни и самостоятельно решать проблемы, основываясь на своем социальном опыте. В литературе (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, Г. И. Ибрагимов, А. В. Хуторской и др.) надпрофессиональные компетенции также называют метапредметными, ключевыми, базовыми, общекультурными или гибкими (*soft skills*). Большое количество определений компетенций и их видов в компетентностном подходе к образованию свидетельствует, как отмечается многими исследователями, о сложности их измерения и оценивания (В. И. Байденко, Л. Н. Боголюбов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Г. И. Ибрагимов, Б. Оскарссон, К. Скала, В. Хутмахер, А. В. Хуторский и др.).

Одним из самых распространенных среди молодежи типов добровольчества является волонтерская деятельность в некоммерческих организациях (НКО), где под НКО понимается организация, не имеющая извлечение прибыли в качестве основной цели своей деятельности и не распределяющая полученную прибыль между участниками [7]. Благодаря большому количеству разнообразных объектов деятельности НКО добровольцы при организации могут помогать оказывать очень широкий спектр социально значимых услуг.

Наиболее масштабным примером взаимодействия волонтеров и некоммерческих организаций является программа Европейского Корпуса Солидарности (англ. *European Solidarity Corps, ESC*), программа, более известная как «Европейская Волонтерская Служба» (англ. *European Voluntary Service, EVS*). Программа позволяет молодым людям от 17 до 30 лет получать практический опыт через долгосрочное участие в деятельности некоммерческой организации в качестве волонтера. Эта программа реализовывалась при Европейской комиссии и являлась частью «Erasmus+» – программы по обучению молодежи, направленной на личностное и профессиональное развитие молодых лю-

дей посредством неформального образования. Кроме этого, «Erasmus+» ставит перед собой задачи по развитию партнерских отношений между странами и популяризации толерантности и гражданской активности молодежи [9]. В настоящий момент ESC является отдельной самостоятельной программой.

Являясь программой неформального образования, в проектах «Европейского Корпуса Солидарности» педагогическое сопровождение волонтера занимает одну из ведущих ролей. Главный постулат программы – «обучение через деятельность», согласно разработанному Дж. Дьюи принципом *«learning by DOI: 10.15293/1813-4718.1901.01ng»*, предполагающим построение обучения на активной основе, через целесообразную деятельность обучающегося.

Волонтерство в контексте программы понимается как социальное служение, которое поможет молодому человеку применить свои знания на практике, а также развить ряд компетенций через погружение в новую среду. Так, Европейской комиссией выделяются 8 групп надпрофессиональных или ключевых компетенций обучения на протяжении всей жизни, необходимых для любой сферы деятельности человека. Эти компетенции отражены в специальном сертификате *Youthpass*, который заполняется молодым человеком на основе рефлексивной оценки своего опыта участия в проекте «Европейской волонтерской службы» [13]:

- 1) общение на родном языке;
- 2) общение на иностранном языке;
- 3) математические компетенции и базовые компетенции в науке и технологиях;
- 4) технологические компетенции;
- 5) способность к обучению;
- 6) социальные и гражданские компетенции;
- 7) инициативность и предприимчивость;
- 8) культурное сознание и самовыражение.

В волонтерских проектах программы ESC действуют два основных субъекта,

отвечающих за педагогическое сопровождение волонтера. Во-первых, это Национальное агентство (НА) страны, в которой реализуется проект. Главными образовательными инструментами, за которые отвечает НА, являются тренинги для волонтеров. В период проекта каждый участник обязуется посетить два образовательных мероприятия: тренинг «по прибытию» (англ. *on-arrival training*) и тренинг «середины проекта» (англ. *mid-term training*). Тренинг «по прибытию» ставит перед собой цель познакомить волонтеров друг с другом, со страной и ее культурой, а самое главное – определиться с целями своего проекта. Следующий тренинг направлен на планирование инициативного проекта волонтера, который он может реализовать в рамках НКО. Целью этих тренингов является рефлексия волонтером формируемых компетенций из списка 8 групп ключевых компетенций программы.

Во-вторых, педагогическое сопровождение в течение проекта оказывает сама принимающая организация, в которой предстоит работать волонтеру. Главным субъектом педагогического сопровождения со стороны организации выступает тьютор, в задачу которого входит поддержка добровольца в вопросах, касающихся его деятельности в организации. Формами взаимодействия тьютора и волонтера могут выступать регулярные беседы, совместное ведение дневника, обсуждение совещаний сотрудников, благодаря которым волонтер может отразить полученный опыт, определить вектор деятельности в организации и необходимые для этого навыки и компетенции. Вместе с тьютором волонтер занимается заполнением *YouthPass*, формулированием и отражением приобретенных им компетенций. Педагогическое сопровождение, направленное на помощь волонтерам в рефлексии полученного ими практического опыта, является важной частью взаимодействия волонтера и организации в программе «Евро-

пейского Корпуса Солидарности».

Многие отечественные вузы, реализуя собственную социальную миссию или «третью роль» – участие в развитии местного сообщества, выстраивают взаимодействие с некоммерческими организациями своего региона. Реализация компетентного подхода зависит от общей образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается обучающийся [6, с. 14]. Осуществление волонтерской деятельности на базе НКО для студента-волонтера может стать не только значимым социальным, но и первым профессиональной опытом.

Одним из примеров является программа «Волонтерских практик» [2; 8], реализуемая центром социально-профессионального волонтерства при Томском государственном университете с 2016 г. Волонтерскую практику можно определить как вид системной добровольческой деятельности на базе некоммерческой организации, направленной на практическую подготовку студентов и призванную повысить социальную и гражданскую активность студентов на основе оказания безвозмездной помощи в реализации мероприятий, нацеленных на решение актуальных социальных проблем [8]. В свою очередь, волонтерские практики являются ресурсом для НКО: квалифицированная помощь заинтересованного волонтера, новые идеи оптимизации и развития деятельности организации, партнерские отношения с университетским сообществом.

Волонтерская практика является практическим этапом образовательного факультативного курса, посвященного изучению феномена добровольчества: студенты знакомятся с видами и историей волонтерства, методами организации волонтерской деятельности и некоммерческими организациями региона. По итогам курса студенты выбирают НКО для прохождения внеучебной практики. Педагогическое сопровождение студента в рамках волонтер-

ской деятельности направлено на развитие его надпрофессиональных навыков и осуществляется центром волонтерства вуза согласно следующим принципам:

– ориентация на личные и профессиональные интересы (выбор организации осуществляется студентом на основе его интересов и направления подготовки);

– включенность в практическую деятельность (студент погружается в деятельность организации и имеет консультационную поддержку со стороны вуза в процессе практики);

– целенаправленность (волонтерская практика направлена на развитие надпрофессиональных навыков и последующую саморефлексию студента);

– добровольность (волонтерская практика отличается от учебной практики добровольным характером);

– долгосрочность (сроки волонтерской практики варьируются от двух – трех недель до двух – трех месяцев и зависят от возможностей студента).

По итогам прохождения волонтерской практики студент готовит аналитический отчет, включающий описание деятельности в организации, анализ личных успехов, достижений, дефицитов в работе и приобретенных / развитых надпрофессиональных компетенций.

В ходе реализации программы волонтерских практик центром волонтерства ТГУ была выделена ключевая трудность,

включающаяся в педагогическом обеспечении развития надпрофессиональных компетенций. С одной стороны, НКО заинтересованы в краткосрочной помощи волонтеров, а также в поддержании работы своей постоянной команды волонтеров, но с другой стороны, проявляет низкую степень готовности к включению волонтера в повседневную деятельность НКО и его организационному и педагогическому сопровождению. НКО также имеет дефицит человеческих ресурсов в обучении волонтеров и поддержании их мотивации к регулярной добровольческой деятельности в организации. В условиях этой специфики взаимодействия НКО с волонтерами ключевым посредником между ними может стать вуз как носитель ценностей волонтерства и субъект педагогического сопровождения обучающихся в процессе их волонтерской деятельности.

Университет заинтересован, с одной стороны, в развитии надпрофессиональных компетенций студентов, участвуя в неформальном образовании обучающихся, и, с другой стороны, в партнерских отношениях с некоммерческим сектором местного сообщества, реализуя свою социальную, «третью» миссию, в связи с чем актуальным остается проблема организации педагогического сопровождения обучающихся для развития надпрофессиональных компетенций, в частности их волонтерской деятельности в некоммерческих организациях.

Библиографический список

1. *Волонтерская* организация «Здоровые университеты» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ssmu.ru/ru/soc_rabota/student/volontery/ (дата обращения: 07.10.2018).

2. *Волонтерские* практики центра социально-профессионального волонтерства ТГУ «UNIVOL» [Электронный ресурс]. – URL: <http://univol.tsu.ru/practices/> (дата обращения: 07.10.2018).

3. *Добровольцы* Организации Объединенных Наций. Стратегическая рамочная програм-

ма ДООН на 2018–2021 годы [Электронный ресурс] // Организация объединенных наций. – URL: <http://undocs.org/ru/DP/2018/6> (дата обращения: 09.09.2018).

4. *Единая* социально-профессиональная компетентность выпускника университета: понятие, подходы к формированию и оценке: раздаточный материал для проведения занятий / сост. И. А. Зимняя. – М.: МИСИС, 2008. – 24 с.

5. *Лучшие* волонтерские практики Томского государственного университета [Элек-

тронный ресурс] / авт.-сост. Е. Г. Сырякина, Т. Б. Румянцева, К. И. Угольниковы и др.; дизайн У. И. Гилева; ред. Е. В. Лукина; вступ. ст. Э. В. Галажинского. – Томск: [б. и.], 2016. – URL: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000554515> (дата обращения: 09.09.2018).

6. Малкова И. Ю., Абакумова Н. Н. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика. – Томск: ТГУ, 2007. – 368 с.

7. О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства): Федер. закон от 05.02.2018 № 15-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?do_cbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102460002 (дата обращения: 15.05.2018).

8. Омарова А. М. Инновации в образовании: внедрение системы социальных практик в учебный процесс вуза // Инноватика – 2015: сборник материалов XI Международной школы-конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, 21–23 мая 2015 г. – Томск: ТГУ, 2015. – С. 572–577.

9. *About Erasmus +* // European Commission

[Электронный ресурс]. – 2018. – URL: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en (дата обращения: 12.06.2018).

10. *CAF World giving index 2017* [Электронный ресурс]. – P. 24–26. – URL: <https://www.cafonline.org/about-us/publications/2017-publications/caf-world-giving-index-2017> (дата обращения: 02.06.2018).

11. *Programming volunteerism for development: Guidance Note* [Электронный ресурс]. – 2009. – URL: http://www.undp.org/content/dam/samoa/docs/Guidance_Note_on_volunteerism_for_development.pdf (дата обращения: 17.09.2018).

12. *The Universal Declaration on Volunteering* [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.iave.org/iavewp/wp-content/uploads/2015/10/universal-declaration-on-volunteering.pdf> (дата обращения: 27.09.2018).

13. *Youthpass Guide* [Электронный ресурс] // European Commission. – 2017. – URL: <https://www.youthpass.eu/downloads/13-62-64/Youthpass%20Guide%2018-10-2011.pdf> (дата обращения: 22.04.2018).

Поступила в редакцию 18.12.2018

Buyakova Kristina Igorevna

PhD student of Tomsk State University, buyakovachristina@mail.tsu.ru, ORCID 0000-0001-7877-408X, Tomsk

Malkova Irina Yurievna

Dr. Sci. (Pedag.), Head of Department of Management of Education Tomsk State University, malkovoi@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2888-1578, Tomsk

OPPORTUNITIES AND PROBLEMS OF KEY COMPETENCES DEVELOPMENT OF YOUTH IN VOLUNTERS ACTIVITIES AT NON-PROFIT ORGANISATION

Abstract. In the article the relevance of youth volunteering in Russia and in the world is provided. Volunteering is socially beneficial activity carried out free of charge on the basis of free choice in favor of third parties. Volunteer activities as a type of non-formal education and a resource for the development of key competencies of a volunteer was discussed. The aim of the study is to justify a relevance of the educational programs supporting students and their key competences developing, particular volunteering activities in non-profit organizations, was substantiated in the article.

Pedagogical support technologies of the volunteers key competencies development in non-profit organizations comparative description in “European Solidarity Corps (ESC)” and the National Research Tomsk State University “Volunteer Practices” programs terms were given.

The groups of key competencies in “European Solidarity Corps” and “Volunteer Practices” of TSU programs were considered. The study is based on the competence approach and papers that considers volunteering in the context of its educational potential. The conclusion the difficulties in organization of pedagogical support for students based on the “Volunteer Practices program of the TSU” results analysis were described. The practical significance of educational programs for the volunteering activities support of students in the local community non-profit organizations for the university were given.

Keywords: youth volunteerism, youth, key competences, non-profit organization.

References

1. Volunteer organization “Healthy Universities”. Siberian State Medical University [online]. Available at: http://www.ssmu.ru/ru/soc_rabota/student/volontery/ (accessed: 07.10.2018). (In Russ.)
2. Volunteer practices of the center of social and professional volunteering at TSU “UNIVOL”. [online]. Available at: <http://univol.tsu.ru/practices/> (accessed: 07.10. 2018). (In Russ.)
3. United Nations Volunteers UNV Strategic Framework, 2018–2021. United Nations. [online]. Available at: <http://undocs.org/ru/DP/2018/6> (accessed: 09.09.2018). (In Russ.)
4. Zimnyaya, I. A., 2008. The uniform social and professional competence of the graduate: the concept, approaches to the formation and evaluation. Moscow: MISIS Publ., p 24. (In Russ.)
5. Syryamkina, E. G., Rumyantseva, T. B., Ugolnikova, K. I. and others., 2016. Best volunteer practices of Tomsk State University. Tomsk: [b. i.] Publ. [online]. Available at: <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000554515> (accessed: 09.09.2018). (In Russ.)
6. Malkova, I. Yu., Abakumova, N. N., 2007. Competence approach in education: organization and diagnostics. Tomsk: Tomsk State University Publ., 368 p. (In Russ.)
7. About changes to certain legislative acts of the Russian Federation on volunteering issues. RF Federal Law dated 05 February 2018, No 15-FZ. [online]. Available at: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102460002> (accessed: 15.05.2018). (In Russ.)
8. Omarova, A. M., 2015. The innovations in education: the introduction of social practices system into the university’s educational process. Innovation-2015: Proc. of XI-th International school conference of students, graduate students and young scientists. Tomsk: Tomsk State University Publ., pp. 572–577. (In Russ.)
9. About Erasmus +, 2018. European Commission [online]. Available at: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en (accessed: 12.06.2018). (In Eng.)
10. CAF World giving index 2017, pp. 24–26. [online]. Available at: <https://www.cafonline.org/about-us/publications/2017-publications/caf-world-giving-index-2017> (accessed: 02.06.2018). (In Eng.)
11. Programming volunteerism for development: Guidance Note, 2009. [online]. Available at: http://www.undp.org/content/dam/samoa/docs/Guidance_Note_on_volunteerism_for_development.pdf (accessed: 17.09.2018). (In Eng.)
12. The Universal Declaration on Volunteering. [online]. Available at: <https://www.iave.org/iavewp/wp-content/uploads/2015/10/universal-delcaration-on-volunteering.pdf> (accessed: 27.09.2018). (In Eng.)
13. Youthpass Guide, 2017. European Commission. [online]. Available at: <https://www.youthpass.eu/downloads/13-62-64/Youthpass%20Guide%2018-10-2011.pdf> (accessed: 22.04.2018). (In Eng.)

Submitted 18.12.2018

DOI: 10.15293/1813-4718.1901.02
УДК 372.016:811.111+ 811.111'342

Кретова Лариса Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, kretlarisa@mail.ru, ORCID 0000-0001-5257-7416, Новосибирск

Громов Артем Глебович

Преподаватель английского языка, Уральский государственный колледж им. И. И. Ползунова, art11k66@mail.ru, Екатеринбург

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы мотивации, приводятся существующие подходы к трактовке понятий «мотив», «мотивация», «мотивационная сфера», к пониманию движущих сил деятельности и формированию новых мотивов. Целью статьи является апробация педагогической модели повышения мотивации к изучению английского языка у студентов средних специальных учебных заведений в процессе внеурочной деятельности и организационно-педагогические условия ее эффективной реализации.

Методологической основой исследования являются идеи Л. С. Выготского о структуре сознания, А. Н. Леонтьева о личностном смысле деятельности и смыслообразующей функции мотива, а также исследования структуры мотивационной сферы, основных компонентов и характера связей между ними, классификация мотивов, представления о познавательном интересе и способах его формирования; исследования о влиянии инновационных педагогических технологий, методов, подходов на повышение мотивации и др.

Авторы дают характеристику основным особенностям мотивационной сферы старших подростков и предлагают пути повышения мотивации к изучению английского языка у студентов средних профессиональных учебных заведений.

В процессе работы проводился эксперимент, состоящий из трех этапов, в результате которого были выявлены наиболее эффективные способы повышения мотивации обучающихся к изучению английского языка в условиях средних профессиональных учебных заведений, рассмотрена эффективность внедрения модели, созданной на основе интегрированного подхода, апробирована модель функционирования «Английского клуба» и ее роль в процессе повышения мотивации к изучению английского языка.

Ключевые слова: мотив, мотивация, обучение студентов колледжей, английский язык, мотивационная сфера подростков, повышение мотивации.

В современном обществе в связи с глобализацией мировых экономических, социальных и культурных процессов значительно возрастает роль английского языка. Инновационно-технологическое развитие промышленности, использование зарубежных технологий, необходимость эксплуатации импортных машин и оборудования в профессиональной деятельности обусловили востребованность рабочих кадров

и специалистов среднего звена, владеющих английским языком.

Однако при обучении английскому языку студентов колледжей возникают проблемы, связанные с отсутствием у них мотивации к его изучению, что существенно снижает качество иноязычного образования. Такая ситуация требует от преподавателя английского языка в профессиональных образовательных учреж-

дениях применения комплекса методов, приемов и средств, способствующих повышению мотивации студентов к его изучению, для чего необходимо понимание проблемы на теоретическом уровне.

Актуальность выбранной темы статьи заключается в отсутствии единого подхода к пониманию сущности таких понятий, как «мотив» и «мотивация», их движущих сил, что значительно затрудняет конструирование занятий, способствующих повышению мотивации.

Мотивация является одной из самых актуальных тем, рассматриваемых в отечественной и зарубежной педагогике и психологии в различных аспектах.

Проблема мотивации рассматривалась различными школами и направлениями исследований. В настоящее время разработан целый ряд различных теорий мотивации (К. Альдерфер, Ф. Герцберг, Д. Макклеланд, А. Маслоу и др.).

Цель настоящей статьи – апробировать педагогическую модель повышения мотивации к изучению английского языка у студентов средних специальных учебных заведений в процессе внеурочной деятельности и организационно-педагогические условия её эффективной реализации. Указанная цель достигается решением следующих задач: уточнить и разграничить основополагающие понятия исследования проблемы повышения мотивации; спроектировать модель повышения познавательной мотивации студентов средних профессиональных учебных заведений (колледжей) к изучению английского языка в процессе внеурочной деятельности; проверить эффективность спроектированной модели и выявленных организационно-педагогических условий с помощью экспериментальной работы.

Методологическая основа работы. Основой исследования являются идеи Л. С. Выготского о *структуре* сознания как о «динамической смысловой систе-

ме», находящейся в единстве аффективных, волевых и интеллектуальных процессов; представления А. Н. Леонтьева о личностном смысле деятельности и смыслообразующей функции мотива; исследования структуры мотивационной сферы, основных компонентов и характера связей между ними; классификация мотивов (В. Г. Асеев, В. И. Ковалев, Ю. Н. Кулюткин, Б. Ф. Ломов и др.); развитие представлений о мотивации учебной и познавательной деятельности (Т. О. Гордеева, Е. С. Бабаева, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова и др.); представления о познавательном интересе и способах его формирования (Н. Г. Морозова, Г. И. Щукина); идеи о поэтапном формировании мотивации от возникновения потребности до осознания мотива (Е. П. Ильин, В. И. Ковалев и др.); исследования особенностей мотивационной сферы подростков (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Е. П. Ильин, Е. А. Ларина, С. В. Солнышкина, и др.); исследования о влиянии инновационных педагогических технологий, методов, подходов на повышение мотивации (Н. В. Антонова, О. Ю. Афанасьева, Е. В. Блохина, Н. В. Матвеева, Ж. Н. Шмелева и др.).

Содержание и этапы исследования. На первом этапе исследования проведен теоретический анализ состояния проблемы; определены подходы на общенаучном, конкретно-научном и методико-технологическом уровне; сформулированы цель, задачи и гипотеза исследования; выбраны методы исследования; сконструирована модель; проведен опрос студентов, выявляющий их интересы, предпочтения, на основании которого разработана программа, подобраны проектные задания, отобран языковой и культуроведческий материал для опытно-экспериментальной работы; сформированы контрольные и экспериментальные группы; подобран диагностический инструментарий, выявлен и зафиксирован исходный уровень развития мотивации студентов к изучению ан-

глийского языка.

В отечественной педагогике и психологии эта проблема рассматривалась в работах В. Г. Асеева, Е. П. Ильина, В. И. Ковалева, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, А. Г. Маклакова, А. К. Марковой, С. Л. Рубинштейна, Г. И. Щукиной и др. В своих работах большинство авторов рассматривают мотивацию как сложную динамическую систему, оказывающую влияние на поведение человека, имеющую иерархическое строение и изменяющуюся в процессе онтогенеза.

Наиболее интересным нам представляется определение, сформулированное И. Зимней, в котором мотивация трактуется как «... «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность» [2].

А. Г. Маклаков выделяет взаимосвязанные внутреннюю (диспозиционную) и внешнюю (ситуационную) мотивации [5, с. 513]. При этом одним из структурообразующих мотивов автор называет социальную среду, в которой находится человек.

В качестве мотива исследователями называются самые различные психологические феномены: стремление удовлетворить инстинкты (З. Фрейд); потребности, установки (А. Маслоу); предмет потребности, удовлетворенность (А. Н. Леонтьев); внутренняя позиция личности (Л. И. Божович); стремление индивида к достижению цели и избеганию неудач (Дж. Аткинсон); повышение социального статуса (Е. П. Ильин); подражание более успешным, богатым, значимым людям (Н. А. Низовских) и т. д.

Многие исследователи (Е. П. Ильин, Т. О. Гордеева, В. Н. Мясищев и др.) сходятся во мнении о необходимости рассмотрения мотива не как одного отдельного фактора, а как совокупности взаимосвя-

занных факторов и отмечают его сложное внутреннее строение и закономерную организацию.

Анализ теоретических источников позволяет понимать под мотивом интегральное психологическое образование, имеющее сложное внутреннее строение и состоящее из системы компонентов (потребности, «внутренний фильтр», цель), между которыми могут устанавливаться устойчивые и временные связи. Мотивы отличаются у различных людей не только по сути, но и по силе, а также могут изменяться и угасать. Дополнительные мотивы человек может извлекать из книг, кинофильмов, общения со значимыми для него людьми и т. д. [7, с. 113].

Существует также большое количество трактовок понятия «мотивационная сфера».

По мнению Р. С. Немова, мотивационная сфера личности включает в себя всю совокупность мотивационных образований: мотивов, влечений, потребностей, целей, интересов и т. д., имеющихся у данного человека [6].

Большинство исследователей определяют мотивационную сферу личности как сложное, многостороннее, многоуровневое психическое образование, представляющее собой иерархизированную, динамическую систему, в которой взаимосвязаны и взаимообусловлены потребности, мотивы и цели.

В контексте определения движущих сил деятельности приведем высказывание С. Л. Рубинштейна: «Именно то, что особенно значимо для человека, выступает, в конечном счете, в качестве мотивов и целей его деятельности и определяет подлинный стержень личности» [8, с. 542].

А. Н. Леонтьевым описан механизм превращения цели в мотив, получивший название «механизм сдвига мотива на цель», суть которого состоит в том, что мотив, сформированный какой-либо потребностью, вызывает стремление к достижению цели. Со временем цель сама становится

наущной потребностью.

Применительно к английскому языку этот механизм может быть описан следующим образом: студент испытывает потребность в общении с иностранными сверстниками на английском языке, либо в переводе песен, фильмов, технической литературы, паспортов на импортное оборудование и т. д. Эта потребность формирует мотив для изучения английского языка и стремление студента к цели – владеть им на достаточном для удовлетворения данной потребности уровне. В процессе дальнейшего погружения в его изучение уже владение английским языком становится насущной потребностью.

В контексте понимания сущности учебно-познавательной мотивации нами разделяется точка зрения Ю. Н. Кулюткина, который рассматривает ее как «...соотнесение целей обучения с потребностями и интересами учащихся на разных этапах их возрастного развития» [4, с. 43].

Мотивация находится в постоянном движении, развитии как входящих в нее компонентов, так и их соотношений, изменяется в онтогенезе, а также испытывает давление «извне» [1, с. 15].

В исследованиях Н. М. Симонова [9], К. Солдатенко [10], Е. В. Тимофеевой [11], Ж. С. Фрицко [12], С. С. Юрковской [13] и др. рассмотрены механизмы формирования мотивации у студентов в процессе изучения иностранных языков, в частности, с применением информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку [11] и с применением проектной деятельности по иностранному языку [12].

В работах зарубежных исследователей последних пяти лет понятие «мотивация» связано с ее развитием в ситуации академического образования [14] и оптимизацией мотивации в процессе использования тестирования как инструмента контроля знаний [15].

На втором этапе проведен формирую-

щий эксперимент по реализации сконструированной модели и предложенных организационно-педагогических условий.

Теоретико-методологической основой модели повышения мотивации студентов средних специальных учебных заведений к изучению английского языка выступает интеграция деятельностного (общенаучный уровень), культурологического (конкретно-научный уровень) и технологического (методико-технологический уровень) подходов. Интеграция данных подходов обеспечивает методологическую многоуровневость и иерархический характер благодаря структурной взаимосвязи и концептуальному единству.

Структурно-содержательная модель повышения мотивации студентов СПО к изучению английского языка базируется на следующих педагогических принципах: дидактических (принцип активности); лингвистических (принцип концентризма); психологических (принцип мотивации, принцип учета возрастных психологических особенностей); собственно-методических (принцип коммуникативности).

Разработанная структурно-содержательная модель повышения мотивации студентов к изучению английского языка представляет собой единство и взаимообусловленность мотивационно-целевого, содержательного, технологического, оценочно-результативного блоков, последовательно расположенных и составляющих целостный процесс формирования, развития и повышения познавательной мотивации.

Организационно-педагогическими условиями эффективного функционирования структурно-содержательной модели повышения мотивации студентов колледжей к изучению английского языка являются: организация внеурочной деятельности студентов в форме «Английского клуба» на основе общности интересов; вовлечение студентов в деятельность путем применения современных технологий и организационных форм обучения, наиболее эффективно

способствующих достижению поставленной цели – повышению мотивации к изучению английского языка; создание благоприятной эмоционально-психологической среды на занятиях, важная роль в создании которой отводится подбору интересующей старших подростков тематики занятий, организации творческой деятельности, а также педагогическому стилю и личностным качествам педагога.

Третий (контрольный) этап позволяет проанализировать результаты исследования, сформулированы окончательные выводы, оформлены результаты исследования.

В старшем подростковом возрасте появляются новые интересы к общественной жизни, к жизни знаменитых людей, к общению с другими людьми (в т. ч. в социальных сетях), вырабатывается точка зрения по вопросам морали, мировоззрения и психологии людей, появляются личные увлечения (спортивные, профессиональные и др.) и стремление занять более самостоятельную, более «взрослую» позицию в жизни.

Формирующиеся в данном возрастном периоде мотивы имеют все большую социальную направленность, а соотношение основных мотивационных тенденций изменяется в сторону коммуникационных.

Владение теоретическими аспектами проблемы мотивации, исследование интересов, предпочтений, увлечений студентов колледжа позволит педагогу построить процесс обучения английскому языку, способствующий повышению мотивации к его изучению.

При разработке тематического плана занятий следует включать темы, которые увлекают студентов, вызывают интерес, «затягивают». Тогда образовательный процесс не будет казаться навязанным «извне», а студенты будут обучаться с удовольствием. Повышению мотивации также способствует работа в группах по поиску решений выхода из проблемных ситуаций, которые могут возникнуть в дальнейшей профессиональной деятельности; приме-

нение на занятиях гейминга с использованием виртуальных тренажеров для расширения словарного запаса и закрепления грамматики; проведение различных конкурсов, викторин, мероприятий, связанных с праздниками, событиями в жизни группы, города и т. д.

Одним из способов повышения мотивации, на наш взгляд, является стимулирование студентов к работе с текстами на английском и русском языках, что возможно в процессе обращения к оригинальным и переводным текстам. В частности, установление этимологии ряда компонентов англоязычных и русскоязычных текстов, работа с парадигматикой текста, установление мифопоэтической семантики компонентов текста [3] позволит выйти на качественно иной уровень анализа произведения и обеспечить формирование устойчивого интереса и устойчивой мотивации обучающихся к изучению языка.

К сожалению, это не всегда удается сделать в аудиторные часы в силу малого количества времени, предусмотренного программой обучения. Поэтому в целях повышения мотивации к изучению английского языка у студентов неязыковых колледжей целесообразна организация внеаудиторной деятельности студентов.

Необходимо также уделять особое внимание системе отношений, в которую попадает студент, обучаясь в колледже, учитывать и специфический набор установок и принципов, который он уже получил от своих сверстников – значимых Других.

Проведенная экспериментальная работа подтвердила наши предположения: повышение мотивации студентов колледжа к изучению английского языка будет эффективным, если мероприятия по ее развитию осуществляются в рамках предложенной педагогической модели, основанной на интеграции деятельностного, культурологического и технологического подходов, включающей мотивационно-целевой, содержательный, технологический и оце-

ночно-результативный компоненты, а также выполняется комплекс предложенных организационно-педагогических условий:

а) организация внеурочной деятельности студентов в форме «Английского клуба» на основе общности интересов;

б) вовлечение студентов в деятельность путем применения современных технологий и организационных форм обучения;

в) создание благоприятной эмоционально-психологической среды на занятиях.

Итоговый анализ результатов, полученных на контрольном этапе исследовательской работы, показал, что в экспериментальной группе, где внедрялась предложенная модель повышения мотивации к изучению английского языка при создании совокупности отобранных научно обоснованных организационно-педагогических условий, развитие мотивации происходило более эффективно по сравнению с участниками контрольной группы. Количество студентов с 1-м (высоким) уровнем мотивации в ЭГ увеличилось на 28 %, в КГ – на 6 %; со 2-м уровнем мотивации в ЭГ уменьшилось на 22 %, в КГ – на 5 %; с 3-м уровнем мотивации в ЭГ уменьшилось на 6 %, в КГ – на 1 %.

Реализация предложенной модели и организационно-педагогических условий позволила повысить уровень мотивации студентов ЭГ к изучению английского языка, что обусловило повышение качества иноязычного образования, рост активности

и стремления к участию во внеаудиторных мероприятиях.

Заключение. Таким образом, повышению мотивации к изучению английского языка студентов колледжей будет способствовать создание благоприятного эмоционального климата на занятиях; формирование атмосферы доверия между педагогом и студентом; конструирование занятий с учетом интересов старших подростков, для чего необходимо понимание теоретических аспектов проблемы мотивации.

В то же время проверка эффективности созданной модели и подобранных организационно-педагогических условий требует дальнейшего апробирования на большем количестве студентов. Для этого во внеурочную деятельность в форме «Английского клуба» должно быть вовлечено большее количество студентов из других групп, что обусловило цель и задачи дальнейшей работы по повышению уровня мотивации студентов СПО к изучению английского языка.

По итогам исследования открываются и другие возможности повышения мотивации к изучению английского языка в рамках внеурочной деятельности, например, такие как создание клуба любителей английской поэзии; киноклуба, в котором можно посмотреть и обсудить фильмы на английском языке; киностудии, в которой студенты сами снимают короткометражные фильмы и ролики на английском языке и т. д.

Библиографический список

1. *Бакшаева Н. А.* Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 26 с.

2. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология [Электронный ресурс]: учеб. пособие. – URL: <http://cinref.ru/razdel/04500psihologia/23/378450.htm> (дата обращения: 05.12.2018).

3. *Кртова Л. Н.* Антропоцентрическая мифопоэтическая парадигма в стихотворении

Н. А. Заболоцкого «Форвард» и особенности перевода текста стихотворения на английский язык // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 5. – С. 115–122.

4. *Кулюткин Ю. Н.* Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения [Электронный ресурс] // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 41–44. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/845/845041.htm> (дата обращения:

23.10.2018).

5. *Маклаков А. Г.* Общая психология. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.

6. *Немов Р. С.* Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 688 с.

7. *Низовских Н. А.* Мотивация саморазвития человека [Электронный ресурс] // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2008. – № 1. – С. 113–119. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-samorazvitiya-cheloveka> (дата обращения: 06.10.2018).

8. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

9. *Симонова Н. М.* Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2017. – 25 с.

10. *Солдатенко К.* Диагностика коммуникативной компетенции в процессе иноязычного образования [Электронный ресурс] // Научный поиск. – URL: http://dovosp.ru/j_dv/wak/diagnostika-kommunikativnoj-kompetentnosti-u-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-processe-rannego-inoazychnogo-obrazovaniya (дата обращения: 08.06.2018).

11. *Тимофеева Е. В.* Использование ин-

формационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку // Известия Алтайского государственного университета. – 2014. – № 4. – С. 77–80.

12. *Фрицко Ж. С.* Проектная деятельность студентов педагогического колледжа при обучении иностранному языку как средство формирования методических умений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 28 с.

13. *Юрковская С. С.* Формирование мотивации аффилиации и мотивации достижения у студентов в процессе обучения иностранному языку [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2004. – 28 с. – URL: <http://www.disserscat.com/content/formirovanie-motivatsii-affiliatsii-i-motivatsii-dostizheniya-u-studentov-v-protseesse-obuche> (дата обращения: 06.01.2018).

14. *Ross M., Perkins H., Bodey K.* Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know // Library & Information Science Research. – 2016. – № 38, 1. – P. 2–9.

15. *Deci E. L., Ryan R. M.* Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A selfdetermination theory perspective // Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory. – Springer Singapore, 2016. – P. 9–29

Поступила в редакцию 12.12.2018

Kretova Larisa Nikolaevna

Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. of the Department of English, Novosibirsk State Pedagogical University, kretlarisa@mail.ru, ORCID 0000-0001-5257-7416, Novosibirsk

Gromov Artem Glebovich

English teacher of I. I. Polzunov Ural State College, art11k66@mail.ru, Ekaterinburg

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS
FOR THE IMPLEMENTATION OF A MODEL
FOR INCREASING THE MOTIVATION TO LEARN
A FOREIGN LANGUAGE FROM COLLEGE STUDENTS**

Abstract. The article presents theoretical aspects of the problem of motivation, provides existing approaches to the interpretation of the concepts of «motive», «motivation», «motivational sphere», to understanding the driving forces of activity and the formation of new motives. The purpose of the article is to test the pedagogical model of increasing the students' motivation for

learning English at secondary special educational institutions in the process of extracurricular activities and its effective implementation in organizational and pedagogical conditions.

The methodological basis of the research is the ideas of L. S. Vygotsky about the structure of consciousness, the ideas of A. N. Leontyev about the personality's sense of activity and the meaning-forming function of motive, as well as studies of the structure of the motivational sphere, the main components and the nature of the connections between them, the classification of motives, ideas about cognitive interest and methods of its formation; studies on the impact of innovative educational technologies, methods, approaches to the motivation increase, etc.

The authors describe the main features of the motivational sphere of older adolescents and offer some ways of the motivation increase in learning English by students at secondary vocational schools.

In the course of work, there was an experiment consisting of three stages, which revealed the most effective ways of increasing students' motivation for learning English at secondary vocational schools and the effectiveness of the introduction of the model created on the basis of an integrated approach was considered, the «English Club» functioning model was tested as well as its role in the process of increasing motivation for learning English.

Keywords: motive, motivation, teaching college students, English, the motivational sphere of adolescents, increasing motivation.

References

1. Bakshaeva, N. A., 1997. The development of cognitive and vocational motivation of students of a pedagogical university in context-based learning. Moscow, 26 p. (In Russ.)
2. Zimnyaya, I. A. Pedagogical psychology: studies. Manual. [online]. Available at: <http://cinref.ru/razdel/04500psihologia/23/378450.htm> (accessed: 05.12.2018). (In Russ.)
3. Kretova, L. N., 2012. The anthropocentric mythopoetic paradigm in N. A. Zabolotsky «Forward» and features of the translation of the text of the poem into English. Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University, 5, pp. 115–122. (In Russ.)
4. Kulyutkin, Yu. N., 1984. Personal factors of the development of cognitive activity of students in the learning process. Questions of psychology, 5, pp. 41–44. [online]. Available at: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/845/845041.htm> (accessed: 23.10.2018). (In Russ.)
5. Maklakov, A. G., 2001. General psychology. St. Petersburg: Peter Publ., 592 p. (In Russ.)
6. Nemov, R. S., 1997. Psychology: studies. for students of higher. ped. studies. institutions. In 3 vols. Vol. 1. General principles of psychology. Moscow: VLADOS Publ., 688 p. (In Russ.)
7. Nizovskikh, N. A., 2008. Motivation of human self-development. Bulletin of the Vyatka State Humanitarian University, 1, pp. 113–119. [online]. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-samorazvitiya-cheloveka> (accessed: 05.10.2018). (In Russ.)
8. Rubinstein, S., 2000. Basics of General Psychology. St. Petersburg: Peter Publ., 712 p. (In Russ.)
9. Simonova, N. M., 2017. Experimental study of the structure of motivation in the assimilation of a foreign language in high school. Moscow, 25 p. (In Russ.)
10. Soldatenko, K., 2017. Diagnostics of communicative competence in the process of foreign language education. Scientific search. [online]. Available at: http://dovosp.ru/j_dv/wak/diagnostika-kommunikativnoj-kompetentnosti-u-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-processe-rannego-inoyazychnogo-obrazovaniya (accessed: 08.06.2018). (In Russ.)
11. Timofeeva, Ye. V., 2014. Using Information and Communication Technologies in Teaching a Foreign Language. News of the Altai State University, 4, pp. 77–80 (In Russ.)
12. Fritzko, Zh. S., 2006. Project activity of students of a pedagogical college in teaching a foreign language as a means of forming methodological skills. Ekaterinburg, 28 p. (In Russ.)
13. Yurkovskaya, S. S., 2004. Formation

of the motivation of affiliation and motivation to achieve students in the process of learning a foreign language. Kaliningrad, 28 p. [online]. Available at: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-motivatsii-affiliatsii-i-motivatsii-dostizheniya-u-studentov-v-protsesse-obuche> (accessed: 06.01.2018). (In Russ.)

14. Ross, M., Perkins, H., Bodey, K., 2016. Academic motivation and information literacy self-ef-

ficacy: The importance of a simple desire to know. *Library & Information Science Research*, 38, 1, pp. 2–9. (In Eng.)

15. Deci E. L., Ryan R. M., 2016. Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A selfdetermination theory perspective. In: *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory*. Springer Singapore, pp. 9–29. (In Eng.)

Submitted 12.12.2018

Махинин Александр Николаевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, alex-makhinin@yandex.ru, Воронеж

ПОДДЕРЖКА СОЦИАЛЬНЫХ ИНИЦИАТИВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ*

Аннотация. По мнению автора, современное пространство социально-экзистенциального позиционирования личности и группы, утрачивая свою прежнюю ценностную и нормативную определенность, может рассматриваться как объект для конструирования как со стороны самих себя, так и со стороны внешних для них субъектов. Поэтому очевидно, что современная социокультурная и образовательная ситуация актуализировала установку к всемерному содействию социализации личности студента, формированию его гражданской идентичности, ответственной и активной позиции в социальных преобразованиях, которые происходят в родных для него вузе, городе, стране, формированию у него здоровых духовно-нравственных качеств. Одним из возможных направлений реализации указанных задач представляется практика организации и поддержки студенческих социальных инициатив, что, в свою очередь, может рассматриваться как выражение меры их социальной продуктивности и развития социальности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, социальная инициатива, студенты.

Постановка задачи. Современные динамичные изменения социокультурной ситуации развития российского общества, которые во многом носят кризисный характер, поскольку все чаще вынуждают субъекта «пересобрать» самого себя, меняя точку отсчета в виде ценностей и принципов, с которыми он себя соотносит. Следует признать также необходимость подготовки социально активного и инициативного типа личности, который способен самостоятельно принимать решения в ситуациях выбора за счет рецепции гражданских ценностей и чувства ответственности за будущее страны. Это актуализирует задачу для многих современных авторов исследовать поведенческие и деятельностные аспекты индивидуального и коллективного бытия личности, когда в центре внимания оказываются вопросы перехода социального в индивидуальное, реалистичности образов «Я» и их воплощения, значения выбора

и субъектной позиции; подвижность всех характеристик личности.

Все это позволяет нам утверждать, что в современном социокультурном пространстве производство и поддержание разного рода различий сделалось необычайно востребованным, а собственная уникальная идентичность стала представлять уникальный и ценный ресурс, достойный защиты и охранения. При этом сегодня для молодого человека объективно происходит увеличение доли самостоятельного выбора сценариев и сюжетов собственной жизнедеятельности, когда «традиционное наследование (социальное, профессиональное и т. п.) все чаще подменяется поисковой активностью, опорой на референтов, моделированием себя и своей жизни. Социализация все увереннее противостоит воспитательным практикам, в силу чего последние, к сожалению, переходят в разряд симулякров. Система образования, не

* Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект 18-013-00613 А(ф) «Социально-педагогические детерминанты формирования интегративных свойств воспитательных систем».

обеспокоенная политикой идентичности, использующая механизмы навязывания, а не обеспечения выбора, уступающая иным социальным институтам в значимости для конкретной личности, фактически отказывает личности в реальном социально-педагогическом сопровождении развивающейся у нее социокультурной и личностной идентичности» [8].

Особую противоречивость процессов социализации настоящего момента вынуждена ощущать на себе и переживать именно студенческая молодежь, для которой процесс обретения идентичности (как личностной, так и как социальной) в целом синхронизирован с процессом социализации, поскольку поиски собственной уникальности и самоидентичности (т. е. идентичности) непосредственным образом являются связанными с рефлексией жизненных планов, целей и путей самоопределения. Потому для нас является константной точка зрения, согласно которой, реализуясь в социально-значимой деятельности, студент предопределяет свое социальное поведение и выражает свою позицию как социальный субъект, свои возможности к самореализации в различных сферах общественной жизни [1].

Исследовательская часть. Студенчество как социальную группу традиционно отличает высокий уровень социальной мобильности, повышенный интерес к практическому участию в жизни общества, что позволяет создавать в вузах России условия для развития социальных и общественных инициатив студентов как выражения их социальной продуктивности и меры развития социальности в целях получения ими опыта социально значимой деятельности [7]. Ряд исследователей отмечает, что сегодня молодежь все больше стремится к осознанию своей гражданской роли и деятельностному участию в системе общественных отношений [2].

В этой связи полагаем, что одной из со-

циально и педагогически значимых формой, способствующей успешной интеграции личности студентов и достижению ими позитивной гражданской идентичности, является практика участия студентов в общественных инициативах и социально-значимой деятельности. Однако, как справедливо считает Ю. М. Резник, «действовать в интересах других людей или ради их общего блага еще не значит быть гражданским субъектом. Гражданское действие призвано поддерживать и укреплять целостность всего человеческого рода даже в тех случаях, когда субъект находится в локальной жизненной ситуации» [4]. Иначе говоря, даже «эпизодическое включение студента в пространство гражданского действия в своей основе предполагает актуализацию свойственной ему моральной позиции. Для этого <...> студент должен осознать ситуацию как требующую морального выбора и иметь достаточную мотивацию защищать сопряженные с моралью гражданские ценности. Если же ситуация не рассматривается им как морально релевантная и если индивид не видит в ней угрозы для реализации разделяемых им гражданских ценностей, то связь нормативоприятия с гражданскими ценностями не будет актуализирована» [5].

Таким образом, мы убеждены, что, принимая участие в социально-значимой деятельности, студенты получают возможность действовать в соответствии с гражданскими ценностями и социальными нормами, что выражается в поведении адекватном содержанию явления «гражданин». Только в этом случае гражданская идентичность достигает подлинной наполненности. При этом следует подчеркнуть, что современная гражданская социализация представлена различными моделями и практиками с все более возрастающей ролью в них «скрытых программ», самостоятельный выбор которых становится прерогативой самих молодых людей. Растет и число агентов социализации,

поскольку современные средства коммуникации позволяют студенчеству выбирать себе «значимых других» из предельно широкого, можно сказать, глобального числа индивидов. Разнообразие векторов и траекторий социализации способствует как межгрупповой, так внутригрупповой вариативности показателей развития гражданской идентичности и присвоения нравственных нормативов» [7].

Очевидно, что именно вследствие указанных обстоятельств неизбежно возникает методическая проблема отбора адекватного набора образцов и ценностных ориентиров позитивной гражданской идентичности студентов (с учетом возрастных особенностей молодых людей и их социокультурной принадлежности) и педагогически эффективных способов организации, практик реализации и трансляции социальных инициатив студенчества в целях достижения студентами этого вида идентичности.

В целом инициативу можно определить «как любое первоначальное действие человека, выполняемое им в оригинальной, нетрадиционной форме или преследующее принципиально новые для личности и для общества цели и задачи» [3]. Но подобно-го рода трактовка инициативы является, на наш взгляд, односторонней, поскольку в этом случае она указывает всего лишь на начальный этап какой-либо деятельности, понимается как одномоментное, фактическое состояние, что не дает понимания процессуальности инициативы.

С нашей точки зрения, инициативу можно рассматривать в трех проявлениях:

- инициатива-предложение,
- инициатива-действие,
- инициатива-позиция.

Именно при таком подходе можно говорить о процессуально-деятельностной сущности инициативы, что необходимо для педагогической интерпретации рассматриваемой дефиниции, ибо тогда с учетом идей о взаимосвязи внутренней

и внешней активности человека мы имеем возможность изучать процессуальные и деятельностные аспекты инициативы в контексте результата «перехода внутренней активности субъекта во внешнюю, как своего рода «презентацию» этой активности» [2], что принципиально для психолого-педагогических и социально-педагогических исследований.

Все это позволяет нам согласиться с точкой зрения, в соответствии с которой инициатива может быть интерпретирована «как личностное свойство, объединяющее познавательные и мотивационные факторы, выраженное в продолжении мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, как новаторское предложение личности, а также деятельность личности по реализации этого предложения с целью авторского изменения окружающей действительности и себя в ней» [10]. Учитывая четкую целевую направленность, стабильность деятельностного проявления, позитивных результатов воздействия редкие, эпизодические и неструктурированные инициативные акции студента способны пробудить стимульное личностное начало, положив, таким образом, основу для оформления инициативности как личностного качества студента.

С учетом вышеуказанных идей о переходе внутренней активности и ее репрезентации на основе стабильного инициативного импульса студент способен «заряжать» собственной инициативностью других и привлекать к разработке и реализации инициатив максимально возможное количество других субъектов (студентов, преподавателей, общественности и пр.), конечно с учетом того, что предлагаемые инициативы преследуют личностно и социально значимые цели.

Следовательно, социальную (общественную) инициативу можно охарактеризовать «как способность к осознанному, целенаправленному, активному социальному действиям; форма выражения социокультур-

турных потребностей личности; субъективно возможная и общественно-значимая основа самореализации личности и ее инициативной деятельности» [9].

Особенность же педагогического подхода к проблеме анализа социальной инициативы в контексте формирования гражданской идентичности студентов заключается в необходимости учета ее организационно-деятельностного аспекта, формирования мотивов социально-инициативного творчества студентов, «поскольку их наличие и определяет успешность развития инициативы и позволяет включить их в инициативную деятельность, что позволяет осознать смысл понятия личности как развивающейся системы отношений человека к миру и с миром, к самому себе и с самим собой» [8]. Полагаем, что именно система высшего образования призвана помочь в формировании у студенческой молодежи навыков социального, в том числе гражданского, взаимодействия, в получении студентами опыта реализации и развития социально значимых инициатив и решений, значимых для развития общества, что в целом соответствует «государственной социальной политике, направленной на реализацию демократических идей, прав человека и социальной справедливости» [6]. Это особенно актуально в рамках объявленного в соответствии с Указом Президента РФ № 583 от 06.12.2017 г. 2018 года годом добровольца (волонтера)

При этом мы соглашаемся с точкой зрения о том, что эффективность влияния развития социальных инициатив в практиках социального взаимодействия на формирование идентичности личности определяется, с одной стороны, мерой субъектности (активности, инициативы во взаимодействии) личности в этом взаимодействии. С другой стороны, необходимо иметь ввиду и возможные сдерживающие характеристики самого взаимодействия (так, например, достаточно большое количество ситуаций по социальному взаимодействию

отличаются эпизодичностью и кратковременностью воздействия или, наоборот, более или менее продолжительная социальная коммуникация далеко не всегда может быть интерпретирована в категориях развивающегося процессуального характера). Важно и то, что идентичность личности формируется в результате участия в любом референтном акте взаимодействия, в том числе и «неразвивающемся», но характеристики идентичности при этом будут различны (частым следствием подобного взаимодействия становится формирование идентичности «от противоположного» (не быть таким, как те, кто является субъектами этого взаимодействия)).

Таким образом, в логике педагогической работы в образовательной практике вуза мы полагаем возможным выделить следующие основные направления реализации студенческих общественных инициатив, которые будут направлены на достижение студентами позитивной гражданской идентичности и навыков организации, участия и репрезентации себя в социально значимой деятельности:

1) *поддержка и развитие общественных объединений вуза на основе социальных инициатив студентов* (волонтерских и педагогических отрядов, студенческих советов и пр.);

2) *поддержка и развитие социальных инициатив в рамках системы внутренних и внешних конкурсов и грантов;*

3) *обучение студентов основам социального проектирования;*

4) *поддержка и развитие лидерских качеств студентов;*

5) *создание для студентов возможностей участвовать в реализации проектов общенационального значения в составе студенческих и научно-исследовательских коллективов;*

6) *привлечение студентов к общественно-профессиональной экспертизе качества образования;*

7) *содействие организации эффектив-*

ного учебного процесса в образовательном учреждении.

Результаты исследования. Выше сказанное дает нам основание считать, что общественная инициатива соответствует потребностям студенчества как социальной группы в становлении индивидуальности, в выборе социальной роли и способов ее исполнения, в продуктивном социальном взаимодействии посредством проявления социальной активности. Это согласуется с представлениями о гражданской идентичности как мере субъектности

(активности, инициативы во взаимодействии) личности в таком взаимодействии. В этом случае внутренняя активность студентов является значимым стимулом для развития гражданской идентичности, их собственной активности в направлении продуктивного саморазвития. Это вполне согласуется с представлениями о возможности использования таких инициатив, как фактор формирования гражданской идентичности студентов, поскольку идентичность носит процессуальный характер.

Библиографический список

1. Мудрик А. В. Социальная психология воспитания. – М.: МПСУ, 2008. – 440 с.
2. Никовская Л. И., Якимец В. Н., Молокова М. А. Гражданские инициативы и модернизация России: сб. статей. – М.: Ключ-С, 2011. – 336 с.
3. Папкина Л. Н. Социально-культурные условия воспитания инициативности участников молодежных общественных организаций: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГУКиИ, 2010. – 22 с.
4. Резник Ю. М. Человек в гражданском обществе: проблема идентичности // Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования. – М.: ИФ РАН, 2007. – 232 с.
5. Савельева Е. А. Гражданская активность молодежи: варианты концептуализации понятия // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2013. – № 2. – С. 23–33.
6. О проведении в Российской Федерации Года добровольца (волонтера) [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 06.12.2017 № 583. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/42573> (дата обращения: 12.12.2018).
7. Филоненко В. И. Современное российское студенчество в транзитивном обществе: противоречия и парадоксы социализации: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Тюмень: ЮФУ, 2009. – 48 с.
8. Шакурова М. В. Российская идентичность как личностный результат: опыт размышления // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 7. – С. 23–26.
9. Шурухина Г. А. Основные направления исследования инициативности в современной психологии // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2013. – № 4. – С. 23–28.
10. Onorato R. S., Turner J. C. Fluidity in the self-concept: the shift from personal to social identity // European Journal of Social Psychology. – 2004. – Vol. 34. – P. 257–278.

Поступила в редакцию 01.12.2018

Makhinin Alexander Nikolaevich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of the General and Social Pedagogics, Voronezh State Pedagogical University, alex-makhinin@yandex.ru, Voronezh

SUPPORT OF SOCIAL INITIATIVES AS A FACTOR OF FORMATION OF CIVIL IDENTITY OF THE STUDENTS

Abstract. According to the author, modern space of social and existential positioning of the personality and group, losing the former valuable and standard definiteness, can be considered

as an object for designing, both from itself, and from subjects, external for them. Therefore it is obvious that the modern sociocultural and educational situation updated installation to every possible assistance of socialization of the identity of the student, formation of its civil identity, a responsible and active position in social transformations which happen in the family for it higher education institution, the city, the country, to formation at it healthy spiritual and moral qualities. Practice of the organization and support of student's social initiatives is represented to some of the possible directions of realization of the specified tasks that, in turn, can be considered as expression of a measure of their social efficiency and development of sociality.

Keywords: civic identity, social initiative, students.

References

1. Mudrik, A. V., 2008. Social psychology of education. Moskow: MPSU Publ., 440 p. (In Russ.)
2. Nikovskaya, L. I., Yakimets, V. N., Molokova, M. A., 2011. Citizens' initiatives and modernization of Russia. Moskow: Klyuch-S. Publ., 336 p. (In Russ.)
3. Pashkina, L. N., 2010. Social and cultural conditions of education of initiative of participants of youth public organizations. Moskow, 22 p. (In Russ.)
4. Reznik, Y. M., 2007. Man in civil society: the problem of identity. Man yesterday and today: interdisciplinary research. Moskow: IF RAN Publ., 232 p. (In Russ.)
5. Savelyeva, E. A., 2013. Civil activity of young people: options for conceptualization of the concept. Bulletin RUDN. Series: Sociology, 2, pp. 23–33. (In Russ., abstract in Eng.)
6. About carrying out in the Russian Federation year of the volunteer (volunteer). The decree of the President of the Russian Federation dated 06 December 2017, № 583. [online]. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/42573> (accessed: 12.12.2018). (In Russ.)
7. Filonenko, V. I., 2009. Modern Russian students in a transitive society: contradictions and paradoxes of socialization. Tyumen, 48 p. (In Russ.)
8. Shakurova, M. V., 2013. Russian identity as a personal result: the experience of reflection. News of Volgograd state pedagogical University, 7, pp. 23–26. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Shurukhina, G. A., 2013. The main directions of the research of initiative in modern psychology. Bulletin RUDN. Series: Psychology and pedagogy, 4, pp. 23–28. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Onorato, R. S., Turner, J. C., 2004. Fluidity in the self-concept: the shift from personal to social identity. European Journal of Social Psychology, Vol. 34, pp. 257–278. (In Germ., abstract in Eng.)

Submitted 01.12.2018

Жуланова Валентина Павловна

Кандидат химических наук, доцент кафедры информационных технологий, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, zhulanova51@gmail.com, ORCID 0000-0002-5827-6670, Кемерово

Кирюхина Татьяна Леонидовна

Старший преподаватель кафедры информационных технологий, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, kiruhinat1@gmail.com, ORCID 0000-0002-2078-2797 Кемерово

Фомичев Роман Сергеевич

Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой информационных технологий, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, rf87@mail.ru, ORCID 0000-0003-2257-4972, Кемерово

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЦЕЛЮ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОИСКА ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

Аннотация. Проблема. Формирование навыков безопасного поиска информации в сети Интернет является одним из основных требований к метапредметным результатам обучения на всех уровнях общего образования при изучении всех школьных дисциплин. В статье отмечается проблема отсутствия у обучающихся целенаправленного развития навыков поиска информации в глобальной сети.

Цель статьи: акцентировать внимание на данной проблеме и предложить методику организации образовательной деятельности обучающихся основной школы по освоению теоретических знаний и практических навыков по поиску информации.

Методология. Теоретическими основаниями для предлагаемой методики формирования навыков поиска информации служат исследования сути понятия «информационный поиск», сложившихся в исследовательской практике методов и принципов поиска и отбора информации. В статье обосновывается необходимость освоения методов коллективной работы по поиску научной информации и методов поиска информации в социальных системах, представлены способы и условия организации безопасного поиска обучающимися информации в сети Интернет. По итогам исследования предлагается технологическая карта урока информатики в игровой форме по теме «Поиск информации в сети Интернет». Предлагаются практические задания и ресурсы для организации образовательной деятельности. Дается обзор ресурсов для организации родительского контроля деятельности детей в интернете.

Ключевые слова: поиск информации, безопасность детей в Интернете, универсальные учебные действия, информационная культура, технологическая карта урока.

Постановка задачи. Умение организовать безопасный поиск информации в сети Интернет является обязательным элементом профессиональной и образовательной деятельности, необходимым умением в жизни большинства граждан современ-

ного общества, элементом информационной культуры.

Навыки безопасного поиска информации в сети Интернет входят в перечень универсальных учебных действий [5], формируемых при изучении большинства

школьных дисциплин. В действительности же значительная часть школьников не владеет знаниями о существующих различных способах организации поиска информации и навыками релевантного поиска, обеспечивающего соответствие результатов поиска поставленной в запросе задаче. Чаще всего школьники используют поиск по ключевым словам, не владея при этом навыками их подбора. В связи с этим очевидно, что при изучении информатики (и других учебных дисциплин) следует организовывать целенаправленную деятельность по формированию и развитию этих навыков. Базовые основы для формирования навыков безопасного поиска информации закладываются при изучении определенных тем курса «Информатика» и достижении соответствующих предметных результатов.

В примерной программе по информатике [5] и в учебниках этой проблеме уделяется недостаточно внимания; отсутствует единый подход к формированию предметных результатов по поиску информации. В Примерной основной образовательной программе основного общего образования [5] обучение поиску информации запланировано при изучении темы «Базы данных. Поиск информации»; в УМК Л. Л. Босовой [1] – при изучении темы «Коммуникационные технологии», предметный результат – умение составить запрос. В УМК Н. Д. Угриновича [7] умение поиска информации не выделяется как предметный результат обучения, откуда можно сделать вывод, что целенаправленного изучения способов организации поиска информации не запланировано и этот навык будет формироваться при выполнении практических заданий по разным темам. Этот подход авторов УМК не акцентирует внимание учителя на необходимость подробного практико-ориентированного изучения способов безопасного поиска информации. Несмотря на то что в учебниках присутствует материал по синтаксису поисковых запросов,

обучающиеся воспринимают правила синтаксиса как теоретический материал, но не как руководство по поиску информации. Анализ возможностей различных поисковых систем практически не используется.

Цель статьи – предложить методику организации образовательной деятельности обучающихся основной школы по освоению теоретических знаний, необходимых для релевантного поиска информации в сети Интернет, и навыков практического применения этих знаний.

Научная экспозиция, введение в проблему. Впервые понятие «информационный поиск» ввел в 1948 г. американский математик Кельвин Муэрс, специалист нового в то время направления обработки информации при помощи компьютера. В специализированной общедоступной литературе он стал применяться только после 1950 г. [11]. В современном понимании «информационный поиск» – междисциплинарная область науки, стоящая на пересечении когнитивной психологии, информатики, информационного дизайна, лингвистики, семиотики и библиотечного дела. Сюда включается поиск документов и поиск информации в документах, получение метаданных о документах, поиск различных видов информации, поиск в глобальных и локальных информационных системах и базах данных. Каждое из этих направлений поиска обладает собственными методиками. В зависимости от постановки задачи на поиск выделяют следующие методы: адресный поиск – по конкретному адресу, семантический поиск – по содержанию документа, документальный поиск – поиск документов и метаданных о документах, фактографический поиск – поиск конкретных фактов.

Интенсивно развивающееся сейчас направление обработки больших данных требует четкого построения алгоритмов поиска, выделения и обработки информации, который можно представить кратко следующими действиями:

- определение информационной потребности;
- формулировка запроса;
- определение комплекса возможных источников информации;
- выделение нужной информации из найденных источников;
- анализ найденной информации на релевантность, достоверность;
- преобразование информации в наиболее обзримую форму.

Наиболее важным свойством найденной информации является ее достоверность. Считается, что наиболее достоверными источниками информации являются научные исследования, практические эксперименты и научно-популярные размышления. Выделяют следующие принципы отбора информации: наглядность, научность, актуальность, систематичность, доступность, избыточность [4].

В связи с увеличением объема информации, усложняющимися производственными задачами во всех сферах деятельности человека большое внимание уделяется

умению коллективной творческой работы, в том числе совместного поиска информации, что требует также определенной организации деятельности [9]. Широкое развитие социальных сетей также требует знания особенностей поиска определенной информации в социальных сетях – социального поиска [10].

Все это актуализирует проблему обучения школьников различным методам поиска и обработки информации.

Исследовательская часть

На рисунке 1 представлена схема организации поиска информации в сети Интернет, выделены те аспекты, которые необходимо учитывать для проведения релевантного поиска информации, выбора материалов из найденных источников, организации их хранения:

- знание целевой аудитории, для которой проводится поиск информации, позволяет включить в запрос ключевые слова, ограничивающие список найденных источников;
- планирование вида искомой инфор-

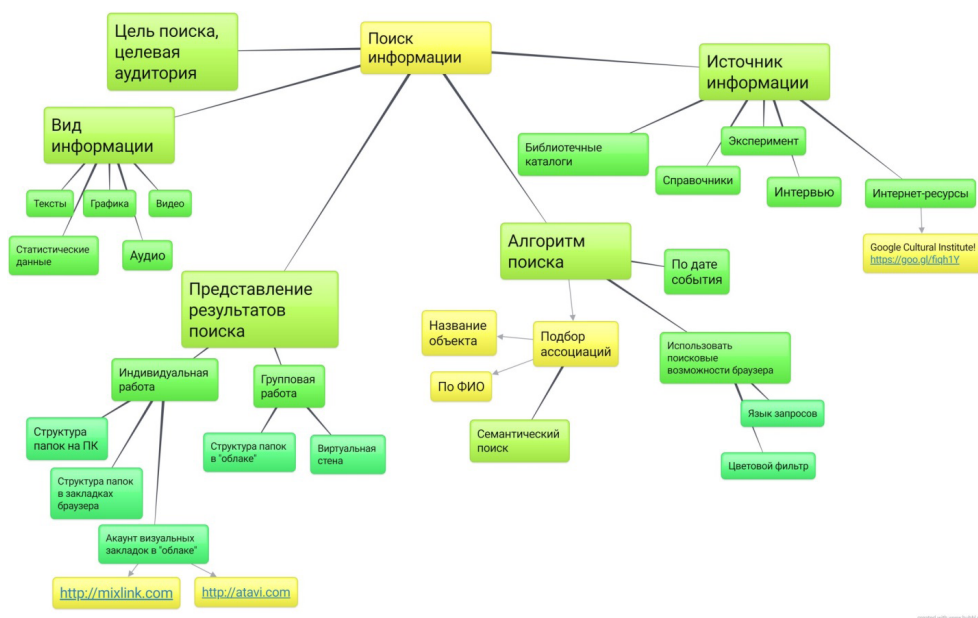


Рис. 1. Организация поиска информации в сети Интернет

мации позволит определить ресурсы, где предпочтительнее организовать поиск, или использовать возможности браузера для поиска определенного вида информации (рис. 1, рис. 2);

– примерное содержание искомой информации позволит определить ресурсы-источники: библиотеки, блоги, электронные СМИ, архивы, музеи, спе-

циализированные ресурсы Интернета и др.;

– составление алгоритма поиска, определение ключевых слов и алгоритма сохранения найденной информации позволяет с меньшими временными затратами провести поиск и организовать дальнейшую индивидуальную или коллективную деятельность с найденным материалом.

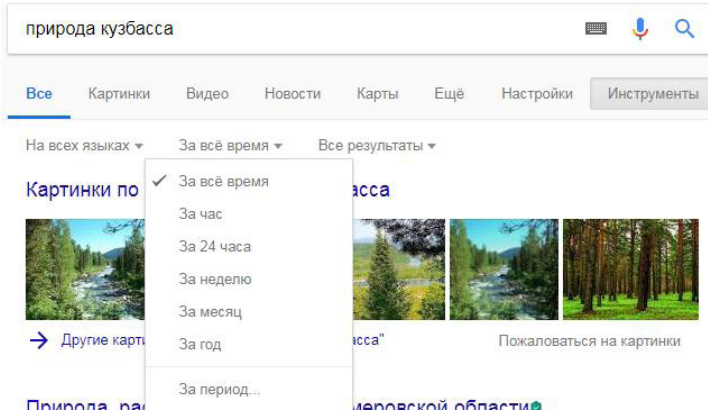


Рис. 2. Возможности браузера Chrome для выбора вида или указания временного интервала размещения искомой информации

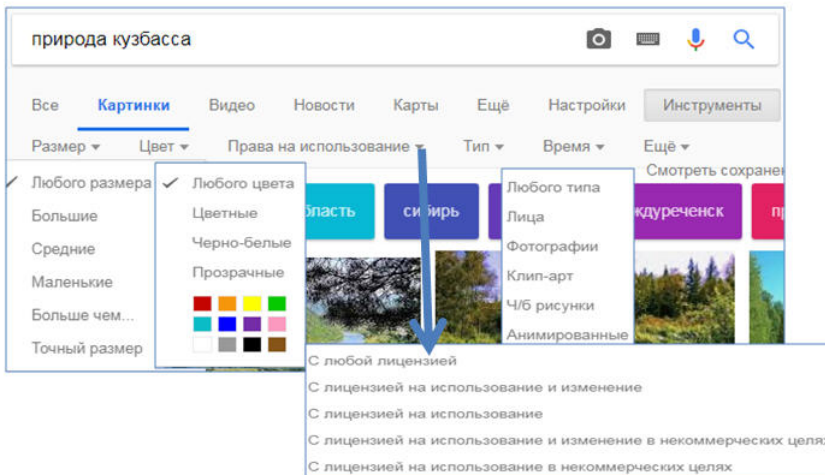


Рис. 3. Возможности браузера Chrome для указания параметров искомого изображения

Для знакомства обучающихся с алгоритмами подбора ассоциаций целесообразно воспользоваться планировщиком ключевых слов для поисковой системы *Google* или сервисом подбора ключевых слов для поисковой системы *Яндекс*.

Ниже представлен пример урока, направленного на формирование навыков безопасного поиска информации.

Технологическая карта урока по теме «Поиск информации в сети Интернет»

Предмет: информатика, 8 класс.

Тема урока: поиск информации в сети Интернет.

Тип урока: урок общеметодологической направленности; урок – игра.

Цель урока: сформировать навыки целенаправленного поиска информации в сети Интернет.

Задачи урока:

образовательные: научить проводить безопасный релевантный поиск информации в сети Интернет.

развивающие:

- развивать навыки структурирования найденной информации,
- развивать навыки организации образовательной деятельности в группе;

воспитательные: воспитывать этические нормы работы с информацией.

Предметные результаты:

знать: синтаксис составления запросов поиска информации в сети Интернет,

уметь: строить и использовать алгоритм поиска информации.

Оборудование и ресурсы: компьютерный класс, мультимедийный проектор, интерактивная доска, система для голосования (например, VOTUM), карточки с заданиями, памятка по правилам оформления источников информации, виртуальная стена для размещения информации, вопросы для оценивания выполненных заданий с использованием VOTUM.

Комментарий к уроку. Игровая ситуация. Обучающиеся являются научными сотрудниками виртуального художественного музея. Поступил заказ на подготовку выставки малоизвестных картин русских художников для учащихся художественной школы возраста 12–13 лет. В экспозиции следует представить картины и информацию, включающую:

- ФИО художника, биографические сведения о нем;
- сведения о творческой деятельности художника (в каком жанре писал, какая цветовая гамма преобладает в его картинах, творческая судьба художника);
- сведения о картине (когда написана, в каком жанре, в каком музее хранится, когда и где участвовала в экспозициях);
- ссылки на источники информации, указание поисковой системы, в которой проводился поиск.

Представление итогов работы групп проводится в форме заседания Научно-методического совета. Группа представляет свои экспонаты с использованием интерактивной доски. Члены Совета оценивают представляемые для выставки работы с помощью системы для голосования. Использование интерактивной доски позволяет перейти во время представления картин к источнику информации и к системе голосования для оценивания экспоната каждым учащимся и вывода на экран итогов оценивания.

Примеры заданий: Провести поиск трех малоизвестных картин по заданию в карточке, разместить картины и информационное сообщение на виртуальной стене. Представить алгоритм безопасного поиска информации, применявшийся для выполнения задания. Указать источники информации, оформленные по ГОСТ.

Группа 1. Представить картины русских художников-портретистов.

Группа 2. Представить картины русских художников-пейзажистов, посвященные осени и выполненные в желтых тонах.

Группа 3. Представить картины русских художников, посвященные церковной тематике.

Группа 4. Представить картины русских художников, написанные в XVIII веке

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Этап урока	Цель, деятельность		Формируемые УУД
	педагога	обучающихся	
1	2	3	4
Мотивация	<p><i>Цель:</i> сформировать представление об алгоритме безопасного поиска информации.</p> <p><i>Деятельность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – провести беседу об алгоритме безопасного поиска информации в сети Интернет и синтаксисе языка запросов; – организовать игровую ситуацию для выполнения задания, сформировать группы 	<p><i>Цель:</i> понять построение алгоритма безопасного поиска информации.</p> <p><i>Деятельность:</i></p> <p>участвовать во фронтальной беседе, обсудить в группе задание, представленное на карточке, распределить обязанности</p>	<p><i>Регулятивные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – принимать решение в учебной ситуации и нести за него ответственность. <p><i>Коммуникативные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – организовывать учебное взаимодействие в группе
Актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном учебном действии	<p><i>Цель:</i> формировать навыки поиска информации, анализа и систематизации знаний.</p> <p><i>Деятельность:</i> наблюдение за работой групп, консультирование, помощь</p>	<p><i>Цель:</i> научиться строить алгоритм поиска информации с учетом заданных критериев.</p> <p><i>Деятельность в группе:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – построить алгоритм поиска информации в соответствии с заданием, – провести поиск по составленному алгоритму, – фиксировать затруднения и неточности алгоритма 	<p><i>Познавательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – определять необходимые ключевые поисковые слова и запросы; – находить в тексте требуемую информацию; – излагать полученную информацию, интерпретируя ее в контексте решаемой задачи. <p><i>Регулятивные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – определять необходимые действия в соответствии с учебной задачей и составлять алгоритм их выполнения; – определять затруднения при решении учебной задачи и находить средства для их устранения; – сверять свои действия с целью и исправлять ошибки самостоятельно. <p><i>Коммуникативные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – целенаправленно искать и использовать информационные ресурсы; – выделять общую точку зрения в дискуссии; – корректно и аргументированно отстаивать свою точку зрения
Закрепление с проговариванием во внешней речи	<p><i>Цель:</i> сформировать навыки анализа учебных затруднений.</p> <p><i>Деятельность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – организовать обсуждение в группах выполнения задания; – наблюдение за работой групп, консультирование, помощь 	<p><i>Цель:</i> научиться проводить обсуждение в группе, выявляя неточности разработанного алгоритма и предлагая изменения и дополнения.</p> <p><i>Деятельность:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – обсудить полноту найденной информации и соответствие заданным критериям, – представить информацию на виртуальной стене, 	<p><i>Познавательные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – указывать на информацию, нуждающуюся в проверке, предлагать и применять способ проверки. <p><i>Регулятивные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – определять критерии правильности выполнения учебной задачи; – систематизировать критерии и оценки результатов деятельности; – осуществлять самоконтроль.

1	2	3	4
		– обсудить алгоритм поиска, внести коррективы	<i>Коммуникативные:</i> – договариваться о вопросах для обсуждения в соответствии с поставленной задачей; – выбирать, строить и использовать адекватную информационную модель для передачи своих мыслей в соответствии с условиями коммуникации; – использовать информацию с учетом этических и правовых норм; – создавать информационные ресурсы разного типа и для разных аудиторий
Включение изученного материала в систему знаний. Рефлексия учебной деятельности на уроке	<i>Цель:</i> научить анализировать, оценивать и презентовать публично результаты образовательной деятельности. <i>Деятельность:</i> – организовать презентацию результатов выполнения заданий с использованием интерактивной доски и их оценивание с использованием системы интерактивного голосования	<i>Цель:</i> научиться представлять результаты деятельности группы, проведя фрагмент экскурсии. Научиться оценивать результаты деятельности в соответствии с критериями. <i>Деятельность:</i> рассказать о картинах, подготовленных для выставки. Представить разработанный алгоритм поиска информации. Принять участие в оценивании экспонатов выставки и сделать вывод о готовности экспозиции	<i>Познавательные:</i> – излагать полученную информацию, интерпретируя ее в контексте решаемой задачи; – делать вывод на основе критического анализа разных точек зрения, подтверждать вывод собственной аргументацией; – анализировать результат выполнения задания на основе поставленной цели и заданных критериев оценки. <i>Регулятивные:</i> – оценивать свою деятельность; – оценивать продукт своей деятельности по заданным критериям в соответствии с целью <i>Коммуникативные:</i> – представлять в устной форме развернутый план собственной деятельности; – соблюдать нормы публичной речи в соответствии с целью коммуникации

Обосновывая необходимость развития у обучающихся навыков безопасного поиска информации, следует отметить, что согласно результатам последних исследований [2] средний возраст детей, начинающих активно использовать возможности сети Интернет, составляет 9 лет; среднее время нахождения в сети подростков составляет более трех часов в день. Задача государства, учителей и родителей [3] создать условия безопасной работы в глобальной сети, исключая доступ детей к источникам «запрещенного контента», и научить их организовывать для себя безопас-

ный поиск. В соответствии с Федеральным законом «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [8], «запрещенным контентом» является информация, содержащая: призывы к совершению действий, представляющих угрозу жизни и здоровью, рекламу наркотических средств, психотропной и другой одурманивающей продукции; оправдания допустимости насилия и жестокости по отношению к людям и животным, нецензурную брань, материалы порнографического характера и др.

Для фильтрации запрещенного контента

обучающиеся должны уметь пользоваться в процессе поиска соответствующими возможностями браузеров (например, функция *Безопасный поиск в Google Chrome*) или настроить постоянную фильтрацию отображаемых результатов, изменив настройки браузера.

Для обучающихся младшего школьного возраста родители могут повысить уровень безопасности работы детей в браузере *Яндекс*, выбрав уровень фильтрации *Семейный поиск*, в *Google Chrome* – установив дополнительные бесплатные расширения [6]. Использование приложений «*Родительский контроль*» позволяет не только ограничивать просмотр запрещенного контента, но и обеспечивать контроль непрерывного времени работы в сети.

Приложение «*Родительский контроль*» входит в состав ранних версий операционной системы *Windows*, для ОС *Windows 10*, ОС *Android* приложения «*Родительский контроль*» можно скачать с соответствующих официальных сайтов производителя.

Комплексный подход к проблеме обеспечения информационной безопасности необходим для сохранения здоровья подрастающего поколения в условиях агрессивной информационной среды, позволяет создать благоприятные условия для формирования навыков безопасного поиска информации обучающимися.

Предложенная структура урока может быть использована и в рамках других предметов с целью развития навыков поиска информации для решения учебных задач.

Библиографический список

1. *Босова Л. Л.* Информатика 7–9 классы: Примерная рабочая программа [Электронный ресурс]. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. – 30 с. – URL: <http://lbz.ru/metodist/iumk/informatics/files/bosova-7-9-prog.pdf> (дата обращения: 26.09.2018).

2. *Дистанционный курс «Защита детей»* [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.intuit.ru/studies/courses/3452/694/lecture/19375> (дата обращения: 27.09.2018).

3. *Доктрина информационной безопасности РФ* [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2016/12/06/doktrina-infobezobasnost-site-dok.html> (дата обращения: 28.09.2018).

4. *Журин А. А.* Традиционные и инновационные принципы отбора и структурирования содержания обучения [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.chem.msu.ru/rus/books/2017/science-education-2017/011.pdf> (дата обращения: 30.09.2018).

5. *Примерная основная образовательная программа основного общего образования* [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosreestr.ru> (дата обращения: 24.09.2018).

6. *Пятнадцать расширений Chrome для*

безопасного серфинга в сети [Электронный ресурс]. – URL: <https://root-nation.com/soft-all/ru-15-rasshirenij-google-chrome-dlya-bezopasnogo-serfinga-v-seti/> (дата обращения: 28.09.2018).

7. *Угрюмович Н. Д., Самылкина Н. Н.* Информатика. 7–9 классы: примерная рабочая программа [Электронный ресурс]. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. – 32 с. – URL: <http://lbz.ru/metodist/iumk/informatics/files/ugrinovich-7-9-prog.pdf> (дата обращения: 26.09.2018).

8. *О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию*: Федеральный закон от 29.12.2010 N 436-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/ (дата обращения: 28.09.2018).

9. *Chi Ed. H.* Information Seeking Can Be Social // *IEEE Computer*. – Vol. 42. – 2009. – P. 42–46.

10. *Golovchinsky G., Qvarfordt P., Pickens J.* Collaborative Information Seeking // *IEEE Computer*. – Vol. 42. – 2009. – P. 47–51.

11. *Manning C., Raghavan P., Schütze H.* Introduction to Information Retrieval // Cambridge University Press. – 2008. – DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CB09780511809071>.

Поступила в редакцию 05.11.2018

Zhulanova Valentina Pavlovna

Cand. Sci. (Chem.) Assoc. Prof. of the Department of Information Technologies, Kuzbass Regional Institute of Professional Development and Retraining of Education Workers, zhulanova51@gmail.com, ORCID 0000-0002-5827-6670, Kemerovo

Kiryukhina Tatyana Leonidovna

Senior Lect., Chair of Information Technologies, Kuzbass Regional Institute of Professional Development and Retraining of Education Workers, kiruhinat1@gmail.com, ORCID 0000-0002-2078-2797, Kemerovo

Fomichev Roman Sergeevich

Cand. Sci. (Pedag.), Head of the Department of Information Technologies, Kuzbass Regional Institute of Professional Development and Retraining of Education Workers, rf87@mail.ru, ORCID 0000-0003-2257-4972, Kemerovo

**ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF TRAINERS
AIMED FOR FORMING THE SKILLS OF SAFE INFORMATION
SEARCH IN INFORMATICS LESSONS**

Abstract. Problem. Formation of skills of safe information search in the Internet is one of the main requirements for soft skills-results of education at all levels of general education while studying of all school subjects. The article notes the problem of the lack of targeted development in students of the skills to search for information in the global network.

The purpose of the article: to focus on this problem and to offer a methodology for organizing the educational activities of students of the basic school in mastering theoretical knowledge and practical skills in information retrieval.

Methodology. The theoretical basis for the proposed methodology for the formation of information retrieval skills is the study of the essence of the concept of "information retrieval", the methods and principles of information retrieval and selection established in research practice. The article substantiates the necessity of mastering the methods of collective work in the search for scientific information and methods for searching for information in social systems, presents the methods and conditions for organizing the safe search for information by students on the Internet.

According to the results of the study, a technological map of the informatics lesson in the form of a game on the topic "Searching of information on the Internet" is proposed. Practical tasks and resources are offered for the organization of educational activities. An overview of resources for the organization of parental control of children's activities on the Internet is given.

Keywords: Search information, safety of children on the Internet, universal educational actions, informational culture, technological map of the lesson.

References

1. Bosova, L. L., 2016. Informatics 7–9 classes. Exemplary work program, Moscow: BINOM, 30 p. [online]. Available at: <http://lbz.ru/metodist/iiumk/informatics/files/bosova-7-9-prog.pdf> (accessed: 24 September 2018). (In Russ.)
2. Distance course – Protection of children. [online]. Available at: <https://www.intuit.ru/studies/courses/3452/694/lecture/19375> (accessed: 27 September 2018). (In Russ.)
3. The Doctrine of Information Security of Russia. [online]. Available at: <https://rg.ru/2016/12/06/doktrina-infobezobasnost-site-dok.html> (accessed: 28 September 2018). (In Russ.)
4. Zhurin A. A. Traditional and innovative principles for the selection and structuring of learning content. [online]. Available at: <https://www.intuit.ru/studies/courses/3452/694/lecture/19375> (accessed: 30 September 2018). (In Russ.)
5. Approximate basic educational program of basic general education. [online]. Available at:

<http://fgosreestr.ru> (accessed: 24 September 2018). (In Russ.)

6. Fifteen Chrome extensions for safe surfing on the Web. [online]. Available at: <https://root-nation.com/soft-all/ru-15-rasshirenij-google-chrome-dlya-bezopasnogo-serfinga-v-seti> (accessed: 28 September 2018). (In Russ.)

7. Ugrinovich, N. D., Samylkina N. N., 2016. Informatics 7–9 classes. Exemplary work program. Moscow: BINOM, 32 p. [online]. Available at: <http://lbz.ru/metodist/iumk/informatics/files/ugrinovich-7-9-prog.pdf> (accessed: 26 September 2018). (In Russ.)

8. On the protection of children from information harmful to their health and development:

Federal Law of 29.12.2010 N 436-FZ. [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808 (accessed: 28 September 2018). (In Russ.)

9. Chi, Ed H., 2009. Information Seeking Can Be Social. IEEE Computer, Volume 42, pp. 42–46. (In Eng.)

10. Golovchinsky, G., Qvarfordt P., Pickens J., 2009. Collaborative Information Seeking. IEEE Computer, Volume 42, pp. 47–51.

11. Manning, C., Raghavan P., Schütze H., 2008. Introduction to Information Retrieval. Cambridge University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CB09780511809071>.

Submitted 05.11.2018

Шабанов Артем Геннадьевич

Доцент кафедры педагогики и психологии, Институт истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, shabanov_11.01.84@mail.ru, ORCID 0000-0002-8478-5348, Новосибирск

ВЫЯВЛЕНИЕ И АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА СРЕДСТВАМИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. Проблема и цель. В статье показана актуальность изучения проблем современного студенчества с целью проведения профилактических и социально-воспитательных мероприятий в студенческой среде. Цель статьи – определение основных проблем современного студенчества.

Методология. Теоретическими основаниями исследования стало определение сущностного содержания студенческих проблем и поиски возможных путей их выявления и профилактики. В основе исследования применены системный, личностно-ориентированный и средовой подходы, отраженные в работах Е. А. Левановой, А. В. Мудрика, Т. А. Ромм и др.

В заключении делается вывод, что проблемы студенчества делятся на шесть групп: материальные, социально-медицинские, социально-психологические, собственно социальные, социокультурные, социально-правовые.

Ключевые слова: студенчество, студенческая среда, проблемы студенчества, микроуровень, макроуровень, трудоустройство, выпускник.

Постановка задачи. Студенчество – это особая мобильная социальная группа, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования. Она имеет характерные, ярко выраженные черты, определяющие ее ценностные установки, связанные как с процессом обучения в высшей школе, так и с получением профессионального образования.

Студенчество не занимает самостоятельного места в системе производства, студенческий статус является заведомо временным, а общественное положение студенчества и его специфические проблемы определяются характером общественного строя и конкретизируются в зависимости от уровня социально-экономического и культурного развития страны, включая и национальные особенности системы высшего образования [10].

Студенчество, являясь составной частью молодежи, представляет собой спец-

ифическую социальную группу, характеризующуюся особыми условиями жизни, труда и быта, социальным поведением и психологией, системой ценностных ориентаций. Для ее представителей подготовка к будущей деятельности в избранной сфере материального или духовного производства является главным, хотя и не единственным занятием. Как социальная группа студенчество является объединением молодых людей с определенными социально значимыми устремлениями и задачами [5].

Студенческая среда определяется как среда формирования социально адаптированной личности студента, готовой к продуктивной учебной и профессиональной деятельности, к условиям учебного процесса и к социальным межличностным отношениям [7].

Студенческая среда делится на два уровня: макроуровень и микроуровень.

Макроуровень определяется политикой

государства в области образования и отражается в государственных и федеральных законах, нормативно-правовых документах, нормативно-правовых актах РФ и нормативно-правовых актах субъектов Российской Федерации, правовых актах органов местного самоуправления, локальных нормативных актах (устав учреждений).

Социальная среда оказывает социализирующее и воспитательное воздействие на личность студента со стороны учебной группы, в которую он входит, а также со стороны других социальных групп, с которыми он непосредственно взаимодействует в процессе обучения и социализации.

Научная новизна, введение в проблему. Проблема межличностных отношений популярна не только в студенческой, но и в профессиональной среде. Современному обществу не хватает людей, умеющих создавать здоровую психологическую атмосферу, устанавливать контакты и формировать профессиональную направленность личности. Для решения выделенных профессиональных проблем необходимо рассмотреть отношения в студенческой среде, адаптацию студентов и способы решения конфликтных ситуаций как начальную стадию формирования будущего специалиста [4].

У студентов добавляются и проблемы адаптации к новой социальной среде (новое место обитания, новый город, новые люди, новые социокультурные условия жизни, необходимость самостоятельного хозяйствования). Это особенно сложно для первокурсников, которые имеют психологические проблемы с адаптацией к новой системе учебы, проживания в общежитии или на съемной квартире и работы, так как многие начинают активную трудовую деятельность в качестве подработок [3].

Очевидно, что выявление и разрешение межличностных конфликтов необходимо выполнять в период ранней адаптации студента на первом курсе, когда происходит формирование небольших групп, связанных общим интересом, подчинение сту-

дентов групповым нормам и правилам, выявление лидеров группы [1].

Исследовательская часть. Необходимо подчеркнуть, что студенты первого курса еще не адаптированы к той среде, в которой находятся, следовательно, каждый студент занимает защитную позицию в борьбе за лидирующее положение в группе, часто агрессивен по отношению к одноклассникам и даже преподавателям [6].

Сплочение группы происходит в период сессии, когда все участники учебной процесса действуют сообща, идет активная подготовка к написанию ответов на вопросы по дисциплинам зимней экзаменационной сессии.

Для того чтобы избежать конфликтных ситуаций или разрешить уже возникшие конфликты, группой занимается социальный педагог, психолог-практик, преподаватель-куратор или заместитель декана (директора) по воспитательной работе структурного подразделения. Известно, что в общественных и учебных сферах юноши рассчитывают на помощь и поддержку опытного преподавателя, поэтому роль куратора, тьютора очень важна непосредственно в ходе сплочения коллектива. Преподаватель-куратор должен знать и понимать закономерности групповых процессов и оказывать благоприятное воздействие на их становление [2].

Но работы и опыта педагогов недостаточно для решения конфликтных ситуаций. Студенты взаимодействуют между собой не только на занятиях, но и в студенческих общежитиях. Конфликты, непонимание, столкновение характеров и темпераментов в бытовой сфере часто переносятся и на отношения студентов в учебной деятельности. И тогда нужно обратить внимание на необходимость работы психолога со студентами, активную работу заместителей деканов (директоров) по воспитательной работе [9].

Многие специалисты считают, что для предотвращения возникновения конфликт-

ных ситуаций среди первокурсников необходимо оказать квалифицированную психологическую помощь с первых дней пребывания студентов в вузе. Работа психолога заключается в проведении тренингов, бесед, дискуссий, в ходе которых выявляются проблемы психологической нестабильности студента. Психолог помогает раскрыться студенту, научиться контролировать себя и принимать верные решения [11].

Кроме ученической среды влияние на адаптацию и межличностные отношения оказывает среда, в которой проживает обучающийся, то есть общежитие. Главной задачей коллектива общежития является социально-воспитательная работа. Необходимо подчеркнуть, что в общежитии проживают студенты однородного возрастного состава, разница в возрасте не более пяти лет, что обуславливает возрастное сходство интересов и целей. Также стоит отметить, что разница в возрасте является положительным фактором. Общение со старшекурсниками позволяет первокурсникам быстрее адаптироваться, приобрести приятельские и дружеские отношения, повысить свою коммуникабельность и преодолеть страх начала самостоятельной жизни, приобрести опыт старшего поколения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что студенческая среда делится на два уровня: микроуровень и макроуровень. Макроуровень отражается в государственных законах, нормативно-локальных актах и т.д. Микроуровень отражается в более близком окружении студента, во взаимодействии с его референтной группой. На каждом уровне существуют свои особенности и ряд проблем, возникающих во время обучения.

Основные социальные проблемы студенчества разделяются на:

- 1) материальные;
- 2) социально-медицинские;
- 3) социально-психологические;
- 4) собственно социальные,

- 5) социокультурные;
- 6) социально-правовые.

Студенты менее зависимы от родителей, чем подростки, но эта зависимость все еще велика, особенно в материальном плане, и если семья относится к малообеспеченным или проживающим за чертой бедности (а такие семьи составляют сегодня около половины российских семей), то студенты вынуждены искать дополнительные источники существования (временную или постоянную работу, различные подработки).

Результаты исследования. Социологические исследования в среде студентов показывают, что материальные проблемы почти 50 % из них решают родители (затраты на питание, одежду, отдых, книги, аппаратуру). При этом 6 % совсем не имеют семейной поддержки, не более 2 % студентов свое положение считают обеспеченным. Сегодня материальное положение студентов стало выше, но и проблем стало больше. Так, около 50 % студентов поступают на платное обучение, стоимость которого быстро растет, ежегодно меняясь [8].

Стипендия, которую получают сегодня менее 35 % студентов, в среднем составляет четверть прожиточного минимума. Именно по этой причине студенты дневной формы обучения вынуждены обращаться к дополнительным заработкам (около 25 %) [9].

Основные цели занятости студентов:

- 1) необходимость заработать себе на жизнь и на образование;
- 2) забота о будущем трудоустройстве (реальный опыт, возможность оценить свои шансы, выбрать интересную и перспективную работу).

Трудоустройство выпускников после окончания вуза может соответствовать их ожиданиям в том случае, если студент выбрал специальность с учетом спроса на профессию и своих способностей, а также показал достойные результаты во время учебы. Социологические опросы показывают, что такая целеустремленность бывает, как правило, вознаграждена. Од-

нако ориентированность абитуриентов и студентов на ту или иную конкретную профессию пока не очень велика, часто молодежь идет учиться, не представляя четко – куда и зачем.

Социально-психологические проблемы студентов и учащихся можно разделить на три группы:

1) адаптация к новым условиям учебы и жизни;

2) психологический климат в учебном коллективе;

3) межличностные проблемы, в том числе проблемы, связанные с созданием семьи.

Эти проблемы недооценены, последствия их гораздо более значимы, чем в других возрастных группах. Во-первых, самые сложные проблемы – самоопределение, необходимость отстоять и защитить себя как личность. Во-вторых, это возраст, для которого характерно предубеждение, что просить о помощи постыдно, поскольку это проявление слабости, либо убеждение (часто основанное на собственном опыте), что все заняты лишь собой. В-третьих, сложные проблемы часто возникают, когда молодые люди не только не готовы к ним, но и лишены близких людей и друзей.

Социокультурные проблемы фиксируют разрыв в наследовании как общекуль-

турных, так и профессиональных норм и ценностей, что затрудняет и будущую профессиональную деятельность, и процессы социализации и формирование солидарного социума.

Социально-правовые проблемы отражают крайне нестабильное и зависимое положение студенчества: есть проблемы в защите интересов и прав студенчества, в их социальной защите, практически нет правовой защиты для работающих студентов. Даже те законы, которые действуют с советского периода (например, о предоставлении учебных отпусков), не во всех вузах соблюдаются, и студенты лишены возможности отстоять свои права.

Заключение. Проведен детальный анализ студенческой среды и основных проблем студенчества, которые можно разделить на шесть групп: материальные, социально-медицинские, социально-психологические, собственно социальные, социокультурные, социально-правовые.

Профсоюзная организация студентов НГПУ в рамках плана работы и программы деятельности максимально координирует свои усилия на решении этих проблем, приглашая студентов к участию в активной деятельности и поиску подходящих вариантов для удовлетворения потребностей и эффективной жизнедеятельности в социуме.

Библиографический список

1. Алтыникова Н. В., Чеснокова Г. С. Роль инновационной деятельности педагога в совершенствовании его профессионального опыта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22, № 4. – С. 21–24.

2. Лаврентьева З. И. Социальное развитие личности: педагогический аспект // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2006. – Т. 12, № 2. – С. 35–41.

3. Леванова Е. А., Серых А. Б., Пушкарева Т. В., Трегубова Л. В. Образовательная среда вуза // Глобальный научный потенциал. – 2012. –

№ 10 (19). – С. 212–213.

4. Леванова Е. А., Шубина И. В. Педагог-тьютор и его роль в образовательной среде вуза на основе деятельностного подхода // Право и образование. – 2017. – № 2. – С. 32–38.

5. Ромм Т. А., Ромм М. В., Скалбан И. А. Исторические очерки российской социальной работы. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 1999. – 134 с.

6. Ромм Т. А. Теория воспитания в изменяющемся обществе // Вопросы воспитания. – 2014. – № 1. – С. 57–65.

7. Черникова Ю. С., Винер Ю. В., Чеснокова Г. С. Формирование социальной активности

студента педагогического вуза: факторы и психолого-педагогические условия // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 96–99.

8. Шабанов А. Г. Социальная активность молодежи как социопедагогический феномен // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 2. – С. 384–393.

9. Шабанов А. Г. Организация социально-педагогической деятельности в молодежной среде // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 56–61.

10. Ruys K., Stapel D. The Secret Life of Emotions // Psychological Science. – April 2008. – Vol. 19. – P. 385–391.

11. Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie / hrsg. J. Petersen, G. B. Reinert. – Donauwörth, 1994. – 312 s.

Поступила в редакцию 25.11.2018

Shabanov Artyom Gennadievich

Assist. Prof. of the Department of Pedagogics and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, shabanov_11.01.84@mail.ru, ORCID 0000-0002-8478-5348, Novosibirsk

IDENTIFICATION AND ANALYSIS OF THE MAIN PROBLEMS OF TODAY'S STUDENTS BY MEANS OF PUBLIC ORGANIZATIONS

Abstract. Problem and goal. The article shows the relevance of studying the problems of modern students in order to carry out preventive and socio-educational activities in the student environment. The purpose of the article is to identify the main problems of modern students of higher educational institutions.

Methodology. The theoretical basis of the study was the determination of the essential content of student problems and the search for possible ways to identify and prevent them. The research is based on the system-based, personality-oriented, and the approaches reflected in the works of E. A. Levanova, A. V. Mudrik, T. Romm Et al.

In conclusion, it is concluded that the problems of students are divided into six groups: material, socio-medical, socio-psychological, social, socio-cultural, socio-legal.

Keywords: students, student environment, problems of students, micro level, macro level, employment, graduate.

References

1. Altynikova, N. V., Chesnokova, G. S., 2016. The Role of innovative activity of the teacher in improving his professional experience. Bulletin of the Kostroma state University. Series: Pedagogy. Psychology. Sotsiogenetiki, Vol. 22, № 4, pp. 21–24. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Lavrentieva, Z. I., 2006. Social development of personality: pedagogical aspect. N. Nekrasov Bulletin of Kostroma state University, Vol. 12, № 2, pp. 35–41. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Levanova, E. A., Grey, A. B., Pushkareva, T. V., Tregubova, L. V., 2012. Educational environment of the University. Global scientific potential, 10 (19), pp. 212–213. (In Russ.)
4. Levanova, E. A., Shubina, I. V., 2017. Teacher and his role in the educational environment of the University on the basis of the activity approach. Law and education, 2, pp. 32–38. (In Russ.)
5. Romm, T. A., Romm, M. V., Skalaban, I. A., 1999. Historical Essays on Russian Social Work. Novosibirsk: NSTU Publ., 134 p. (In Russ.)
6. Romm, T. A., 2014. The theory of education in a changing society. Questions of education, 1, pp. 57–65. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Chernikova, Y. C., Wiener, Yu., Chesnokova, G. S., 2013. Formation of social activity of students of pedagogical high school: factors and psycho-pedagogical conditions. Modern problems

of General and correctional pedagogy and psychology of childhood: proceedings of the IX all-Russian scientific-practical conference. Novosibirsk: Novosibirsk State Pedagogical University Publ., pp. 96–99. (In Russ.)

8. Shabanov, A. G., 2010. Social activity of youth as a sociopathic phenomenon. Siberian pedagogical journal, 2, pp. 384–393. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Shabanov, A. G., 2018. The Organization

of social and pedagogical activity in the youth environment. Siberian pedagogical journal, 6, pp. 56–61. (In Russ., abstract in Eng.)

10. Ruys, K., Stapel, D., 2008. The Secret Life of Emotions. Psychological Science, Vol. 19, pp. 385–391. (In Eng.)

11. Petersen, J., Reinert, G. B., 1994, eds. Theories and draughts of the educational anthropology. Donauwoerth, 312 p. (In German)

Submitted 25.11.2018

DOI: 10.15293/1813-4718.1901.06

УДК 371.14

“ ”

Аспирант кафедры педагогики, Уральский государственный университет физической культуры, stojmasha@yandex.ru, ORCID 0000-0005/4486/; 324, Челябинск

“ ”

Доктор педагогических наук, профессор кафедры управления физической культурой, Уральский государственный университет физической культуры, kuzmina74@mail.ru, ORCID 0000-0003/; 78/; 6543, Челябинск

СТАНОВЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ВНУТРИШКОЛЬНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация. Проблема и цель. В статье представлено описание развития готовности учителя к патриотическому воспитанию в рамках внутришкольного повышения квалификации. Цель статьи – теоретическое и экспериментальное обоснование эффективности педагогического содействия становлению готовности учителя к патриотическому воспитанию в системе внутришкольного повышения квалификации.

Методология. В исследовании авторы опираются на работы Н. М. Борытко, Л. В. Поветевой, Г. Н. Серикова, В. А. Сластенина и др. Авторы приводят описание интерактивно-образовательного курса «Я – патриот», реализованного в рамках внутришкольного повышения квалификации. В характеристике курса представлены диагностические методики оценивания критериев становления готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков, тематическое планирование образовательной программы. Использование данной программы показало себя как эффективное средство развития профессиональной компетентности педагога в патриотическом воспитании подростков. В исследовании показаны результаты апробации интерактивно-образовательного курса «Я – патриот» на базе МБОУ «Лицей № 88 г. Челябинска» и МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска».

В заключении приведены итоги опроса респондентов, которые отмечают практическую пользу представленного курса «Я – патриот» и готовы использовать его в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое содействие, готовность учителя к патриотическому воспитанию, внутришкольное повышение квалификации, профессиональная компетентность, интерактивно-образовательная программа, подростки.

Введение. В связи с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта РФ основного общего образования, личностные результаты обучающихся по освоению основной образовательной программы должны включать в себя воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, знание культуры своего наро-

да, своего края [6]. Ключевую роль в воспитании патриотизма играет учитель, который знает и уважает историю, ценности, культуру, традиции своего народа, считает права и свободы личности высшей ценностью, воспитывает в школьниках взаимоуважение, трудолюбие, высокие нравственные качества, гражданственность, патриотизм, уважительное отношение

к языкам, культуре и традициям других народов, ответственность, бережное отношение к природе и окружающей среде.

Педагогу в условиях глобальных изменений в сфере образования необходимо постоянно развиваться и совершенствоваться в профессиональной деятельности. Результаты работы учителя зависят как от того, насколько талантлив педагог, так и от его готовности к применению знаний и опыта работы, способности своевременно выявлять ошибки и корректировать их, а также от умения самостоятельно находить новую и актуальную информацию, творчески подходить к профессиональной деятельности. Все эти качества могут быть достигнуты при правильно и своевременно организованной системе повышения квалификации.

Сегодня существуют различные направления непрерывного педагогического образования учителей. Одним из наиболее эффективных направлений в повышении уровня готовности к патриотическому воспитанию является внутришкольное повышение квалификации, т. к. у педагога есть возможность повысить уровень готовности к воспитанию патриотизма, не отрываясь от профессиональной деятельности, и полностью удовлетворить потребность в профессиональном самообразовании.

Целью настоящего исследования является теоретическое и экспериментальное обоснование эффективности педагогического содействия становлению готовности учителя к патриотическому воспитанию в системе внутришкольного повышения квалификации.

Методологическую основу исследования составили работы, в которых изучаются особенности педагогического содействия (Л. Г. Бобкова, Г. Н. Серикова, Л. Б. Черепановой, Г. Н. Щевчук и др.), рассматриваются вопросы готовности учителя к профессиональной деятельности (И. В. Албутовой, Д. Н. Дементьева, И. Ф. Исаева, В. А. Слостёнина и др.), обо-

снована эффективность внутришкольных курсов повышения квалификации для педагогов (Н. М. Борытко, М. И. Докучаевой, В. С. Калита, Л. И. Поветьевой, А. П. Ситник и др.).

Исследовательская часть. В государственном образовательном стандарте основного общего образования прописаны требования к повышению уровня образовательного процесса, неотъемлемой частью которого является воспитание патриотизма, чувства долга, ответственности перед своим Отечеством [6]. Успех реализации выдвинутых целей и задач во многом определяется качеством профессиональной подготовки современного учителя. Однако, как показывает практика, большинство современных педагогов в должной мере не готовы к качественному воспитанию патриотизма подростков, что связано с недостаточным уровнем знаний, слабой мотивацией, низким уровнем развития патриотического сознания. В связи с этим, на наш взгляд, необходимо больше внимания акцентировать на педагогическое содействие становлению готовности учителя к воспитанию патриотизма.

В рамках нашего исследования мы рассматриваем *педагогическое содействие* как оказание помощи учителю в становлении готовности к патриотическому воспитанию подростков. С практической точки зрения это обозначает поддержку учителя в его профессиональной деятельности, создание условий, способствующих становлению готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков.

Процесс педагогического содействия основывается на положениях гуманного образования, предусматривающего учет индивидуальных способностей и возможностей педагогов. В рамках педагогического содействия необходимо оказать помощь учителям в совершенствовании их профессиональных качеств в воспитательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей. В таком случае можно быть

в большей степени уверенным в направленности и целесообразности педагогического содействия.

Понятие «*готовность учителя к патриотическому воспитанию подростков*» нами рассматривается как интегративное качество личности учителя, которое основывается на владении правовыми, теоретическими, практическими, методическими, психолого-педагогическими компетенциями (знаниями, умениями и приемами деятельности), направленными на воспитание мотивов, ценностей и установок, определяющих отношение обучающихся к Родине и Отечеству.

Педагогическое содействие становлению готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков возможно осуществить в системе внутришкольного повышения квалификации.

На сегодняшний день существуют различные направления непрерывного педагогического образования учителей:

- профессиональная подготовка в вузе;
- повышение квалификации и профессиональная переподготовка;
- внутришкольное повышение квалификации;

– самообразование как целенаправленная познавательная деятельность учителя по самостоятельному изучению научно-педагогической и методической литературы.

Повышение профессиональной квалификации учителя рассматривается российским трудовым законодательством в качестве прямой его служебной обязанности. Повышение квалификации – это обновление, расширение и углубление учителем теоретических знаний, формирование, развитие, коррекция и адаптация практических навыков решения задач, связанных с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных образовательных методов и технологий [5].

В европейских странах (Германия, Великобритания, Бельгия, Франция, Испания

и др.) большое распространение получило внутришкольное образование как форма организации повышения квалификации учителей, позволяющая согласовать подготовку педагогов с потребностью образовательного учреждения. Внутришкольное образование педагогов происходит регулярно и без отрыва от работы [7, с. 195].

Д. С. Молоков считает, что понятие «повышение квалификации» – это подготовка, представляющая собой учебную деятельность учителя, направленную на достижение более высокой ступени его профессионального мастерства или расширение спектра умений и навыков, а также это форма освоения прогрессивного опыта, целью которого является повышение эффективности труда педагога [4, с. 14].

Система непрерывного образования понимается Н. М. Борытко [4] не как курсовое повышение квалификации, а как внутришкольное методическое образование педагога, так как общепринятые курсы повышения квалификации учителя являются эпизодическими и не позволяют педагогу совмещать их с основной работой, тем самым не позволяют полностью удовлетворить потребность учителя в постоянном профессиональном самообразовании.

Внутришкольное повышение квалификации, по мнению ученых (Н. М. Борытко [1, с. 175], Н. А. Заруба [3, с. 190], И. В. Васютенкова [2, с. 143] и др.), представляет собой обобщенную, динамичную, целостную образовательную систему, направленную на предоставление педагогам новых знаний, умений и навыков, и наиболее приближенную к потребностям педагога в образовании в той или иной области. Процесс внутришкольного повышения квалификации обладает некоторыми преимуществами в отличии от традиционных курсов:

- ориентирован на решение конкретных проблем (в нашем случае педагогическое содействие учителю в становлении готовности к воспитанию патриотизма подростков);

– реализуется без отрыва от работы педагога, это позволяет осваивать новые знания и сразу применять их в своей профессиональной деятельности;

– способствует развитию педагогического коллектива, создает условия для мотивации самообразования педагога.

Целью внутришкольного повышения квалификации педагога в рамках нашего исследования является педагогическое содействие становлению готовности учителя в воспитании патриотизма подростков, что предполагает овладение комплексом теоретических знаний, практических умений и навыков в области патриотического воспитания.

Реализация системы внутришкольного повышения квалификации по патриотическому воспитанию направлена на решение следующих задач:

– повышение компетенции учителя по актуальным проблемам патриотического воспитания, модернизация дидактических и методических знаний, необходимых для эффективной воспитательной работы в области патриотизма;

– совершенствование знаний педагогов о содержании и методах патриотического воспитания;

– повышение уровня мотивации учителя к самообразованию и саморазвитию.

Функции системы внутришкольного повышения квалификации реализуются на основании задач исследования и направлены на обогащение, усовершенствование компетенции педагога в области патриотического воспитания, формирование ценностей учителя-патриота, содействие в становлении готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков, мотивирование педагога в самообразовании и самосовершенствовании.

В рамках нашего исследования внутришкольное повышение квалификации педагогов в воспитании патриотизма осуществляется через интерактивный образовательный курс «Я – патриот». Интерак-

тивный образовательный курс рассчитан на 37 часов. Реализация данного курса происходит поэтапно:

– 1-й этап (19 часов) – руководитель интерактивной программы «Я – патриот» проводит консультацию с педагогами о цели и задачах курса внутришкольного повышения квалификации по патриотическому воспитанию подростков. Выдает пакет документов (1–7 темы теоретической части) для самостоятельного изучения, делает пояснения. Во время первой встречи с учителями руководитель проводит вводную диагностику. На вводную, промежуточную и заключительную диагностику отводится 6 часов. На первом этапе происходит освоение педагогами теоретических знаний о патриотическом воспитании: сущность понятий «патриотизм», «патриот», «патриотическое воспитание», актуальность патриотического воспитания; нормативно-правовые документы в области воспитания патриотизма; направления патриотического воспитания подростков; особенности подросткового возраста в воспитании патриотизма; педагогические технологии воспитания патриотизма и т. д.

– 2-й этап (18 часов) – практическая часть, где у учителей есть возможность апробировать на себе интерактивные занятия по патриотическому воспитанию. Занятия проводит руководитель интерактивного курса.

Результаты освоения педагогами интерактивного образовательного курса «Я – патриот» оценивались диагностическими методиками, проводимыми на констатирующем и контрольном этапах исследования. В таблице 1 показаны диагностические методики, оценивающие показатели готовности педагога к патриотическому воспитанию подростков.

В таблице 2 показано тематическое планирование интерактивного образовательного курса внутришкольного повышения квалификации педагогов «Я – патриот».

Диагностические методики оценивания критериев становления готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков

Критерий	Показатель готовности	Диагностические методики
Мотивационно-ценностный	Мотивация на совершенствование профессиональных качеств	Тест (А. А. Карелина)
	Приоритетные ценности учителя	Социально значимые ценности (Г. Сенин)
	Психологическую готовность учителя к воспитательной деятельности	Психологический портрет учителя (Н. А. Ольшанская)
	Уровень сформированности социальной ответственности личности	Шкала социальной ответственности Л. Берковица и К. Луттермана (по К. Муздыбаеву)
Когнитивный	Теоретические знания в области патриотического воспитания	Диагностические задания, упражнения
	Методические знания в области патриотического воспитания	Анкетирование
Деятельностный	Аналитические умения	Диагностические задания, упражнения
	Проективные умения	Анкетирование
	Организационные умения	Экспресс-диагностика организаторских способностей (Н. П. Фетискин)
	Коммуникативные умения	Уровень коммуникативной толерантности (В. В. Бойко) [11, с. 174]

Результаты исследования. Апробация интерактивно-образовательного курса осуществлялась на базе МБОУ «Лицей № 88 г. Челябинска» и МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска» в период с 2016 по 2017 года, где приняли участие учителя, работающие с обучающимися 5–9 классов (подростки). Цель курса «Я – патриот» – создание условий для педагогического содействия становлению готовности учителя к воспитанию патриотизма подростков в рамках внутришкольного повышения квалификации.

Эффективность результатов внедрения интерактивно-образовательного курса «Я – патриот» по повышению уровня профессиональной компетентности педагогов в области патриотического вос-

питания проверялась с помощью диагностических методик, указанных в таблице 1. Диагностический инструментарий применялся для оценки трех выделенных компонентов готовности учителя к патриотическому воспитанию: мотивационно-ценностный, когнитивный и диагностический.

В процессе обобщения результатов исследования была отмечена положительная динамика обозначенных компонентов готовности педагога к воспитанию патриотизма подростков экспериментальной группы. Для проверки продуктивности итогов исследования был применен метод математической статистики t-критерий Стьюдента. Данные расчетов t-критерия Стьюдента показаны в таблице 3.

Тематическое планирование интерактивного курса «Я – патриот»

№	Тема	Часы
Теоретическая часть		
1	Вводное консультирование, входная диагностика (констатирующий этап)	3
2	Сущность понятий «патриотизм», «патриот», «патриотическое воспитание», актуальность патриотического воспитания	2
3	Нормативно-правовые документы в области воспитания патриотизма	2
4	Направления патриотического воспитания подростков	2
5	Особенности подросткового возраста в воспитании патриотизма	2
6	Педагогические технологии воспитания патриотизма	4
7	Психолого-педагогические основы диагностики уровня патриотизма обучающихся	2
8	Компетенции учителя, готового к воспитанию патриотизма	2
Практическая часть		
5 класс (10–11 лет)	1. Я – патриот?	1
	2. Моя малая Родина	2
6 класс (11–12 лет)	1. Ценности патриота	1
	2. Моя страна – моя Родина	2
7 класс (12–13 лет)	1. Права и обязанности гражданина	2
	2. Активная гражданская позиция	2
8 класс (13–14 лет)	1. Я и мой народ	2
	2. Толерантность	1
9 класс (14–15 лет)	1. Ответственность и долг перед Родиной	2
	2. Я – патриот!	1
	Итоговая диагностика (контрольный этап)	2

Таблица 3

Данные расчетов *t*-критерия Стьюдента (экспериментальная группа)

<i>t</i> -критерий Стьюдента	Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Деятельностный
$t_{\text{эмп}}$	10,0	5,0	6,0
$t_{\text{крит}}$	3,8	3,8	3,8

Примечание: $t_{\text{эмп}}$ – значение, полученное в эксперименте; $t_{\text{крит}}$ – табличное значение.

Анализ результатов наблюдений, анкетирования подростков, педагоги которых принимали участие в эксперименте, подтвердил положительное влияние используемого интерактивно-образовательного

курса «Я – патриот» на повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в сфере патриотического воспитания.

Заключение. Уровень профессиональ-

ной компетентности педагога в сфере патриотического воспитания напрямую зависит от своевременности, качества, актуальности повышения квалификации. В статье представлено одно из приоритетных направлений непрерывного педагогического образования – внутришкольное повышение квалификации. Именно в данной форме нами реализован интерактив-

но-образовательный курс «Я – патриот». Результаты проведенного исследования показали положительную динамику готовности учителя к патриотическому воспитанию подростков. В ходе опроса респонденты отметили существенную практическую пользу представленного курса «Я–патриот» и готовность использовать его в своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Бoryтко Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2001. – 274 с.
2. Васютенкова И. В. Развитие профессионально-личностного потенциала педагога в системе постдипломного образования в современных социокультурных условиях // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2015. – С. 141–148.
3. Заруба Н. А., Лехтина Л. П. Адаптивное управление формированием профессиональной компетентности учителя средствами повышения квалификации // Вестник КемГУКИ. – 2015. – № 31. – С. 188–193.
4. Молоков Д. С. Предпосылки становления и развития непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – С. 13–18.
5. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 N 197-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 10.11.2018).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 01.03.2012. No 413 [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 20.09.2018).
7. Oberhuemer P. Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich. – München: DJI, 2014. – 392 s.

Поступила в редакцию 20.11.2018

Fqo dtqxum{c'O ctk'I gppcflgxpс

Postgraduate Student of chair of Pedagogy, Ural State University of Physical Education, stojmasha@yandex.ru, ORCID 0000-0003/; 78;/6543, Chelyabinsk

""""Mw/o kp'Срftgl'O knej ckqxlej

Dr. Sci. (Pedagog.), Professor of Physical Education chair, Ural State University of Physical Education, kuzminaa74@mail.ru, ORCID 0000-0005/4486/; 324, Chelyabinsk

TEACHER'S WILLINGNESS TO PATRIOTIC EDUCATION AMONG TEENAGERS IN THE SYSTEM OF INTRASCHOOL FURTHER TRAINING

Abstract. Issue and objective. There is a description of teacher's willingness to patriotic education within intraschool further training in the given article. The objective of the article is theoretical and experimental confirmation of efficiency of pedagogical assistance in the context of teacher's willingness to patriotic education among teenagers in the system of intraschool further training.

Methodology. During the research the authors base on the works of Borytko N. M., Poveytyeva L.V., Serikova G. N., Slastenina V. A., etc. The authors describe interactive educational course "I am a patriot" that is implemented within intraschool further training. The course is

characterized by diagnostic methods of criteria assessment of teacher's willingness to patriotic education among teenagers, thematic planning of the educational programme. The usage of the given programme has proved to be an effective tool to develop professional competence of the teacher in the context of patriotic education among teenagers. There are the results of testing within interactive educational course "I am a patriot" based on Municipal Budgetary General Education Institution "Lyceum №88, Chelyabinsk" and Municipal Independent General Education Institution "Secondary School № 73, Chelyabinsk" in the research.

In conclusion there are the results of respondents' polling that mark practical benefit of the presented course "I am a patriot" and are eager to use it in their career.

Keywords: pedagogical assistance, teacher's willingness to patriotic education, intraschool further training, professional competency, interactive educational programme, teenagers.

References

1. Borytko, N. M., 2001. Theory and practice of the formation of the professional position of the teacher-educator in the system of continuous education. Volgograd, 274 p. (In Russ.)
2. Vasyutenkova, I. V., 2015. The development of professional and personal potential of the teacher in the system of postgraduate education in the contemporary social and cultural conditions. News of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, pp. 141–148. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Zaruba, N. A., Lehtina, L. P., 2015. Adaptive control of the formation of the teacher's professional competence with the means of advanced qualification training. Bulletin KemGUKI, 31, pp. 188–193. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Molokov, D. S., 2017. Prerequisites of Continuous Pedagogical Education Formation and Development. Yaroslavy pedagogical journal, 2, pp. 13–18. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Labor, Code of the Russian Federation dated 30 December 2001, No 197-FZ. [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (accessed: 10.11.2018). (In Russ.)
6. Federal State Educational Standard of Basic General Education dated 1 March 2012. No 413. [online]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (accessed: 20.09.2018). (In Russ.)
7. Oberhuemer, P., 2014. Continuing education of early childhood educators in European comparison. Munich: DJI Publ., 392 p. (In Deut.)

Submitted 20.11.2018

Дьячков Алексей Васильевич

Кандидат психологических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Новосибирский государственный университет архитектуры, дизайна и искусств, d.Aleksey@ngs.ru, ORCID 0000-0003-1070-2308, Новосибирск

ВЫБОР ДОМИНАНТЫ ПЕРЕВОДА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРЕВОДЧИКА

Аннотация. Проблема и цель. Исследование индивидуально-психологических качеств индивида имеет давнюю историю. Их влияние на формирование языковых способностей (ЯС) в общем и способностей к изучению иностранных языков в частности изучено достаточно хорошо. Сами ЯС также подробно изучены. Показана их вариативность, определены составляющие ЯС, разработана их типология. Однако, возможность влияния индивидуально-психологических качеств переводчика, в частности принадлежность к специально-человеческим типам высшей нервной деятельности (СЧТ ВНД), выделенных И. П. Павловым («художественный», «мыслительный», «средний»), на результаты переводческой деятельности до настоящего времени остаются мало изученными.

Цели статьи – указать на необходимость учета таких индивидуально-психологических особенностей переводчика при выполнении перевода с одного языка на другой (с английского на русский и наоборот), а также определить возможность влияния этих особенностей на выбор доминанты перевода.

Было проведено эмпирическое исследование на выборке из 170 испытуемых, в котором наряду с уже апробированными методиками диагностики СЧТ ВНД (методика М. Н. Борисовой), для выявления индивидуально-психологических различий при выполнении переводческой деятельности, использовались авторские экспериментальные языковые методики («авторский анализ ассоциативного эксперимента» и «описание героя»).

Результаты исследования. Доказано, что индивиды, относящиеся к разным типам ВНД, применяют качественно иные способы работы с иностранным текстовым материалом. Выделены «доминанты перевода» (лингвистическая или коммуникативно-культуральная), характеризующие дифференциально-психологическую специфику типов перевода.

Ключевые слова: специально-человеческие типы ВНД, доминанта перевода, художественный тип, мыслительный тип, переводческая деятельность, переводчик.

Постановка задачи. Индивидуально-типологический подход к исследованию языковых способностей (далее – ЯС), необходимых для изучения иностранных языков, позволил решить несколько проблем: определена их вариативность, выделены коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей и типы освоения иностранного языка – коммуникативно-речевой, когнитивно-лингвистический и смешанный [9]; показано, что индивидуальные различия в ЯС проявляются уже на уровне порождения

высказывания и представлены в соотношении парадигматических и синтагматических тактик ассоциативных реакций и индивидуально-типических особенностей синтаксического компонента [6]; установлена необходимость учета индивидуально-психологических особенностей индивида [3; 6; 9] и его профессиональных компетенций при обучении иностранному языку [5; 8; 11]. Однако до настоящего времени остаются мало изученными индивидуально-психологические особенности в контексте выполнения переводческой де-

тельности, отсутствуют соответствующие методики диагностики этих особенностей, не определена типология индивидуальных особенностей переводческой деятельности.

Введение в проблему. В ходе выполнения переводческой деятельности переводчик сталкивается с решением нескольких задач одновременно. Какие-то могут быть решены с помощью законов и правил лингвистики, процесс решения других затрагивает области культурологии, социологии, психологии, литературы и т. д. Иными словами, для получения качественного перевода одних только лингвистических навыков часто бывает недостаточно. На необходимость наличия экстралингвистических навыков у переводчика указывают большинство авторов, занимающихся переводоведением. П. Ньюмарк, например, считает возможным наличие нескольких видов перевода, среди которых он упоминает *коммуникативный*, цель которого произвести на читающего перевод такой же эффект, который возникает при восприятии оригинала, и *семантический перевод*, отражающий все возможные синтаксические и семантические структуры языка перевода [18].

Один из столпов американской лингвистики Н. Хомский признает, что использование экстралингвистических знаний переводчика приносит только пользу переводу: «Хотя имеется много оснований для того, чтобы верить в то, что языки в значительной степени сделаны по одному и тому же образцу, мало оснований полагать, что разумные процедуры перевода вообще возможны. Под “разумной процедурой” я имею в виду такую процедуру, которая не включает в себя экстралингвистическую информацию, то есть не содержащую “энциклопедических знаний”» [17, с. 187].

Следует отметить, что отсутствие экстралингвистических знаний стало одним из основных препятствий в ходе развития машинного перевода. Л. С. Бархударов отмечает, что если машина не обладает до-

полнительными знаниями об окружающем мире, т. е. теми самыми «энциклопедическими знаниями», то она не в состоянии правильно перевести лингвистические конструкции, где нет однозначного решения. У Бархударова мы также находим и определение самого понятия перевод: «Переводом называется процесс преобразования речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания, то есть значения» [1, с.11]. Я. И. Рецкер определяет перевод как точное воспроизведение подлинника средствами другого языка с сохранением единства содержания и стиля [14]. На наш взгляд, наиболее исчерпывающее определение дает В. Н. Комиссаров. Он сравнивает перевод с видом языкового посредничества, при котором на языке перевода создается новый текст, отражающий все функциональные, содержательные и структурные характеристики его оригинала: «Перевод можно определить как вид языкового посредничества, при котором на языке перевода создается текст, коммуникативно равноценный оригиналу, причем его коммуникативная равноценность проявляется в его отождествлении рецепторами перевода с оригиналом в функциональном, содержательном и структурном отношении. Для пользующихся переводом он во всем заменяет оригинал, является его полноправным представителем. Коммуникативный подход к переводу – ведущий принцип современной теории перевода» [10, с. 44–45].

Процесс перевода происходит по следующему алгоритму: автор создает оригинальное произведение, содержащее некую информацию. Получатель этой информации, или переводчик, воспринимая такую информацию на языке автора, в свою очередь создает текст на языке перевода, являющийся полноценным аналогом оригинала, а также его полноценной и полноправной заменой.

Очевидно, что переводчик – это один из

главных факторов оказывающих влияние на особенности перевода. При создании текста на языке перевода первостепенную роль играют индивидуально-типические качества личности переводчика: социально-когнитивные (мировоззрение, система ценностей, культура), а также индивидуальный стиль перевода (определенный набор лингвистических возможностей, медитативный / экспрессивный подход к тексту, сильное / слабое воображение). Еще одна задача переводчика – проиллюстрировать своеобразие и творчество личности автора. Выполнение этой задачи влечет за собой определенную долю сопереживания, или эмоционального соучастия, например, в описании психологических портретов и персонажей повествования.

Один из важных аспектов специфики переводческой деятельности рассматривается в работе Е. В. Попёлышевой и А. В. Пузакова, которые указывают, что любой перевод должен состоять из двух этапов: анализа и синтеза, что обуславливает необходимость найти соответствие между планом выражения – грамматической и лексической структурой языков (языка подлинника и перевода) – и планом художественного содержания [13].

На наш взгляд, именно различия в соотношении этих двух планов определяют доминанту перевода, выступающую как «конкретный элемент, который переводчик считает наиболее важным в тексте, которому он придает особое значение в передаче на другом языке идеи произведения» [15, с. 104].

Кроме того, доминанта перевода может быть не только в самом тексте, но и в некоем затекстовом пространстве и зависеть от личности переводчика, который в свою очередь волен выбирать доминанту перевода: либо в самом произведении (его содержательная сторона), либо в культуре, к которой принадлежит сам переводчик и которая воспринимает это произведение (переводчик учитывает образы культуры

и традиции читателя).

Иными словами, основываясь на общих характеристиках перевода и переводческой деятельности, можно обозначить некий потенциал проявления индивидуально-психологических особенностей переводчика, обозначенный в успешности его переводческой деятельности, а также склонность конкретного переводчика к конкретному стилю перевода, или доминанте перевода.

Такой подход к анализу деятельности переводчика дает нам возможность проиллюстрировать некий диапазон индивидуально-психологических различий в деятельности переводчика, проявляющийся в успешности выполнения деятельности переводчика и в стилях перевода, которые, безусловно, влияют на успешность переводческой деятельности: наличие ошибок, типичных для определенного психологического типа; ориентация на лингвистический анализ текста или на синтез содержания исходного текста в переводном тексте в контексте ментальности воспринимающих этот текст; преобладание буквального перевода или экстралингвистических элементов интуитивного понимания иностранного текста, в которых непосредственно отражается личный опыт переводчика.

Обозначенный подход полностью соотносится с теорией М. К. Кабардова о типах ЯС: *коммуникативно-речевом, когнитивно-лингвистическом и смешанном*, которые берут свою основу из широко известного учения великого отечественного ученого И. П. Павлова, описывающего «специально-человеческие типы» (далее – СЧТ) высшей нервной деятельности (далее – ВНД): *«художественный», «мыслительный» и «смешанный»* [12]. Эта типология, на наш взгляд, может быть успешно применена к дифференциально-типологической характеристике типов переводческой деятельности.

Согласно теории И. П. Павлова, к «художественному типу», или «художникам», относятся люди с преобладанием образно-

го типа мышления, с более развитой первой сигнальной системой, с характерной яркостью слухового и зрительного восприятия, с целостным, непосредственным, синтетическим восприятием окружающей действительности с использованием интуиции – это художники, поэты и музыканты; к «*мыслительному типу*», или «*мыслителям*», с развитой второй сигнальной системой – люди с преобладанием логического типа мышления, со способностью к построению абстрактных понятий, с характерным рационально-логическим, аналитическим восприятием действительности – это философы, ученые и доктора. «Художники» оперируют чувствами и образами, «*мыслители*» – словом и логикой. К так называемому «*смешанному типу*» относятся люди, у которых первая и вторая сигнальные системы находятся в относительном равновесии.

Учитывая все вышеизложенное, мы можем предположить, что выбор доминанты перевода может зависеть от принадлежности переводчика к тому или иному типу высшей нервной деятельности и выполнение перевода будет качественно отличаться у представителей «*художественного*» и «*мыслительного типов*». Для того чтобы проверить наши предположения, было проведено исследование на базе Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии, которое состоит из двух этапов.

Исследовательская часть. На первом этапе выявлялись испытуемые, принадлежащие к разным СЧТ ВНД. Для достижения поставленной цели мы использовали методику М. Н. Борисовой [4], ориентированную на выявление соотношения первой и второй сигнальных систем. Эксперимент проводился на базе Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии, кроме этого в нем участвовали студенты Новосибирского государственного педагогического университета. Всего 170 человек. На этом этапе

было выделено 5 групп, в которых количество испытуемых распределилось следующим образом.

«Первая группа – 70 человек (41 %), в которую вошли испытуемые, принадлежащие к среднему типу ВНД, т. е. те, кто при выполнении теста М. Н. Борисовой имел следующие результаты: узнавание – 3 или 4, описание – 2 или 3. Во вторую группу (21 чел. – 12 % от выборки) вошли студенты, “мыслительного” типа, то есть те, кто по “описанию” имел высокие результаты 4 или 5, а по “узнаванию” – от 1 до 3. К третьей группе (15 чел. – 9 %) мы отнесли студентов с одинаково низкими результатами, как по “узнаванию”, так и по “описанию”, то есть: 0, 1 или 2. В четвертую группу вошли “художники”, у которых существенно преобладает успешность “узнавания”, т. е. оно составило 5 или 4 балла, тогда как успешность “описания” – 0, 1 или 2 (46 чел. – 27 %). Пятая группа (18 чел. – 11 %) состоит из студентов одинаково хорошо решающих задачи первой и второй серии (“одинаково высокие”), имеющие от 4 до 5 баллов и по узнаванию, и описанию» [7, с. 17].

На следующем этапе выявлялись предполагаемые индивидуальные различия при выполнении переводческой деятельности.

Для того чтобы проверить это предположение и выяснить, в чем же возможные различия проявятся (если таковые окажутся), испытуемым предлагалось выполнить следующие задания. Прежде всего нам было необходимо выявить некую общую составляющую, которая бы характеризовала отношение испытуемых двух наиболее интересующих нас групп: «художники» и «мыслители» к переводу с одного языка на другой (в нашем случае с английского на русский или наоборот). Поэтому первая методика, которую мы использовали в этой части исследования, представляла собой ассоциативный эксперимент.

Ассоциативное поле у каждого человека индивидуально и по составу наименований

и по силе связей между ними. Актуализация той или иной связи может зависеть от множества различных субъективных и объективных факторов. И такой фактор, как принадлежность к определенному СЧТ ВНД, безусловно, должен проявиться в многообразии реакций, что в последствии может сказаться на выборе соответствующих вариантов доминанты перевода. Надо отметить, что данные в научной литературе по этому вопросу немногочисленны. Мы можем упомянуть исследования Н. Л. Бересневой [2], О. П. Траченко [16], Е. В. Деминой [6]. Уточним, что Е. В. Демина в своей диссертации [6] упоминает концепцию Р. Роммтвейта (1968), который разграничил собственно лингвистические ассоциации, куда включены синтагматические, парадигматические и экстралингвистические ассоциации, представляющие собой взаимодействие денотата (или сигнификата) слова-стимула с другими объектами реального мира (или точнее отражение этого взаимодействия сознанием). Таким образом, поскольку восприятие действительности у «художников» и «мыслителей» различается, и различается в контексте непосредственности, цельности, синтетичности восприятия, или же расчлененности, аналитичности, опосредованности «особым агентом» второй сигнальной системы, основываясь на этом положении, а также учитывая особенности социолингвистической и грамматической типологии ассоциативных реакций, мы имеем основание предположить, что ассоциативные реакции у них также будут различаться. В связи с этим, после проведения свободного АЭ, где нашим испытуемым было предложено дать ассоциации на словосочетания «английский язык» и «русский язык», полученные реакции (от 3 до 5) мы условно разделили на 2 группы – «образные ассоциации» и «вербальные ассоциации». Для иллюстрации подобной дифференциации можно привести следующие примеры ассоциативных

реакций. На словосочетание «английский язык» – реакции типа «*Лондон, Америка, галантность, студенты по обмену, чай, телефонная будка и т. п.*», на наш взгляд, имеют более широкое образное значение и соотносятся скорее с понятием «английский», поэтому мы отнесли их к группе «образных ассоциаций». Похожие по содержанию ассоциативные реакции мы получили на словосочетание «русский язык». Например, «*сила, свобода, русский медвежонок, Тургенев, великий, могучий, Родина и т. п.*». Эти реакции также отражают некую общую реальность, связанную с понятием «Русский», и являются «образными». Что касается реакций, которые мы отнесли к группе «вербальных», то для словосочетания «английский язык» это были: «*словарь, иностранный, перевод, пересказ, трудный, учебник по английскому и т. п.*»; для словосочетания «русский язык»: «*родной, понятный, ЕГЭ, диктант, орфография, сочинение, правила и т. п.*». На наш взгляд, следует особо подчеркнуть, что при интерпретации полученных результатов, мы не стремились сопоставлять их с уже имеющимися типологиями ассоциативных реакций, например, такие реакции, как «трудный» и «трудно», принадлежащие к грамматической классификации и представляющие собой синтагматическую реакцию, мы отнесли к разным видам реакций, так как, на наш взгляд, «трудный» характеризует лингвистическую реакцию (трудный язык), а «трудно» – это глобальное представление об этом понятии, т. е. трудно понимать, говорить, воспринимать, учить, что в нашем понимании больше относится к экстралингвистической области реакций. Отметим, что большинство невербальных ассоциаций были характерны для «художников», вербальных – для «мыслителей», и в этом случае мы можем говорить о том, что в ходе переводческой деятельности, скажем с английского языка на русский или наоборот, представители этих СЧТ будут выбирать для себя разные

доминанты перевода.

При выполнении следующего задания нам необходимо было выявить различия уже непосредственно в ходе выполнения переводческой деятельности.

К переводу был предложен небольшой по объему и достаточно легкий для понимания выпускника текст средней школы. В дополнение разрешалось пользоваться любыми информационными средствами, помогающими произвести перевод, так как для нашего исследования представляло интерес не столько качество самого перевода, сколько особенности и качество восприятия и понимания переводимого текста. Испытуемые были проинструктированы, что в результате перевода необходимо предоставить краткое описание главного героя текста, в котором должна содержаться информация о его внешности, возрасте, материальном состоянии, отношении к жизни, возможном роде занятий, а также сопроводить словесное описание рисунком, иллюстрирующим внешность этого героя. При этом информация о главном герое, которую необходимо было представить в виде текста и рисунка, в тексте для перевода в явном виде отсутствовала, и чтобы выполнить предложенное задание, испытуемым необходимо было «додумать» облик главного героя, выбрав близкую для себя стратегию перевода, или доминанту перевода.

Именно на «додумывании» облика главного героя (как внутреннего, так и внешнего) были разработаны критерии оценивания предложенного задания:

- если испытуемые были близки в своих описаниях главного героя к тем характеристикам, которые предполагались автором этой методики (молодой человек в возрасте от 25 до 35 лет, внешне весьма привлекательный, некий Дон Жуан, немного циничный, весьма практичный, однако с легким отношением к жизни), то получали 4 или 5 баллов в зависимости от точности представленных характеристик;

- если испытуемые обнаруживали ча-

стичное несоответствие в отдельных характеристиках, например, указывали на пожилой возраст или в отношении внешности указывали, что главный герой «толстый», «лысый», или по отношению к жизни и женщинам герой «романтик», «добрый», «чуткий» и прочее, то получали 2 или 3 балла;

- 0–1 балл получали те испытуемые, которые по всем критериям указывали весьма отдаленные характеристики главного героя, или же описания не было вовсе.

Оценки выявили существенные различия. Скажем, среди «художников» можно выделить несколько подходов к решению поставленной задачи. Наиболее часто встречающийся метод – описание событий происходящих в тексте, без какого-либо их анализа, т. е. после перевода текста испытуемые, не учитывая его подробностей, пересказывают ту субъективную картину, которая у них сложилась по прочтении текста, не учитывая, что для того, чтобы передать идею текста-оригинала (ИТ), необходимо создать новый текст (ПТ), который должен совмещать в себе два разных начала, с одной стороны, это лексическая и грамматическая структура языков (оригинала и перевода), с другой, художественное содержание текста. На основе симбиоза этих двух начал, как мы помним, и рождается доминанта перевода. Поэтому, описывая героя, «художники» использовали такие характеристики, как: *романтичный, влюбленный, мечтает о своей девушке, о том, как он будет дарить ей подарок и т. д.* Или варианты описания героя сопровождалось высказыванием личного отношения в адрес героя (*я бы за такого замуж не пошла / пошла; я бы с таким стала / не стала встречаться*). Для того, чтобы в ПТ получить предполагаемый портрет, содержащийся в ИТ, необходимо во время перевода подвергнуть тщательному грамматическому, синтаксическому и семантическому анализу каждую фразу, разложив текст на отдельные компоненты

(смысловые звенья), и подвести итог, соответствующий логике текста. Скажем, в тексте есть слово «grinned» (ухмыльнулся), при внимательном анализе можно догадаться какую окраску оно придает ситуации. Такой подход к переводу можно ожидать от «мыслителей». «Художники» же при переводе скорее передают картину, которая сложилась у них в воображении. К тому же, здесь вероятно сыграла роль языковая личность самого испытуемого. Ведь, как мы уже указывали, огромная

роль в переводе отводится переводчику.

Среди «художников» 6 человек (13 %) получили оценку 5 баллов и 3 человека (6 %) 4 балла, большинство же (81 %) получило 1 или 2 балла, тогда как среди «мыслителей» 5 баллов получили 8 испытуемых (38 %), 4 балла – 5 человек (24 %), остальные (38 %) получили 3 или 2 балла, 0 или 1 балл не получил никто.

Результаты исследования. Полученные данные были обработаны по U-критерию Манна-Уитни (табл. 1).

Таблица 1

Результаты статистического анализа различий в выполнении методик «Узнавание (по Борисовой)», «Описание (по Борисовой)», «Ассоциации» и «Описание героя» испытуемыми «художественного» и «мыслительного» типов

Показатели (тесты)	Среднее значение (Художники № 46)	Среднее значение (Мыслители № 21)	Уровень значимости
Узнавание (методика Борисовой)	4,5	1,9	0,0001**
Описание (методика Борисовой)	1,06	4,2	0,0001**
Вербальная ассоциация АЯ (авторская методика)	1,2	2,05	0,012*
Образная ассоциация АЯ (авторская методика)	3,5	2,9	0,084
Вербальная ассоциация РЯ (авторская методика)	1,8	2,8	0,011*
Образная ассоциация РЯ (авторская методика)	2,9	2,05	0,042*
Описание героя (авторская методика)	1,7	2,3	0,003**

Примечание: * – $p \leq 0,05$ уровень значимости, ** – $p \leq 0,01$ уровень значимости

Представленные результаты средних значений по группам «художники» и «мыслители» указывают на наличие достоверных различий практически по всем показателям. Кроме того, большая часть различий средних значений достигает высокого уровня значимости ($p \leq 0,05$ и более). Иначе говоря, индивидуальная специфика переводческой деятельности связана с различиями по специально-человеческим типам ВНД. В ходе переводческой деятельности представители «мысли-

тельного» типа ориентируются больше на логико-грамматический анализ представленной задачи, строго придерживаются соответствующих грамматических правил и законов, стремятся к точности перевода. Данные характеристики указывают на выбор доминанты перевода, которую мы бы охарактеризовали как «лингвистическую». «Художественному» типу свойственна недостаточная способность анализировать языковые конструкции, что проявляется в невнимательности к отдельным языко-

вым деталям, наличии логических и грамматических ошибок, что влечет за собой «вольность» перевода, интуитивно-образный его характер, при котором переводчик отобража-

ет обобщенную идею по ассоциации с традицией понимания ситуаций в конкретной языковой культуре, т. е. «коммуникативно-культуральная» доминанта перевода.

Библиографический список

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
2. Береснева Н. И., Дубровская Л. А., Овчинникова И. Г. Ассоциации детей от шести до десяти лет (ассоциативное значение слова в онтогенезе). – Пермь, 1995. – 128 с.
3. Большунова Н. Я. Соотношение сигнальных систем и индивидуальных особенностей регуляции познавательных и сенсомоторных действий // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 121–126.
4. Борисова М. Н. Методика определения соотношения первой и второй сигнальных систем // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 307–332.
5. Воробьева Т. И. Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 57–61.
6. Демина Е. В. Индивидуально-психологические особенности способностей человека: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2009. – 29 с.
7. Дьячков А. В. Индивидуально-типологические особенности переводческой деятельности как проявления языковых способностей (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: Изд-во РУДН, 2018. – 24 с.
8. Ильдудова О. Н. Обучение научно-профессиональной речи на иностранном языке студентов физических специальностей // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 130–133.
9. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2001. – 52 с.
10. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
11. Москвина О. В. Современная технология обучения иностранному языку в японской школе // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 163–167.
12. Павлов И. П. Полное собрание сочинений: в 6 т. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1951–1952. – Т. 3, кн. 2. – 439 с.
13. Попельшичева Е. В., Пузаков А. В. Сущность понятия «доминанта перевода» // Гермес: науч.-худож. сб. – Саранск: Изд-во Мордов. унта, 2010. – С. 60–63.
14. Рецкер Я. И. О закономерных соответствиях при переводе на родной язык // Вопросы теории методики учебного перевода: сб. статей. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1950. – С. 156–183.
15. Торон П. Тотальный перевод. – Тарту: Научный поиск, 1995. – 256 с.
16. Траченко О. П. Когнитивные способности людей в зависимости от типа доминирования полушарий // 1-я Международная конференция памяти А.С. Лурия: сб. докладов. – М.: РПО, – 1998. – С. 114–117.
17. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / пер. с англ. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 260 с.
18. Newmark P. Approaches to Translation. – Oxford: Oxford University Press, 1981. – 352 p.

Поступила в редакцию 16.12.2018

THE CHOICE OF THE DOMINANT IDEA OF A TRANSLATION, AS A MANIFESTATION OF THE INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE INTERPRETER

Abstract. The problem and the goal. The special psychological characteristics of an individual have already been studying for a long time. Their influence on the development of language abilities (LA) in general, and on the ability to learn foreign languages in particular, has been studied quite well. LA themselves, are also studied in detail. LA variability is shown, their components are defined and their typology is developed. However, the possibility of influence of interpreter's psychological characteristics, like belonging to Special-Human Types of Higher Nervous Activity (SHT HNA) i.e. «artistic», «thinking» and «medium» identified by I.P. Pavlov, on the results of a translation haven't been studied enough yet.

The goal of the article is to show the necessity of taking into account these interpreter's individual psychological characteristics when translating from one language into another (from English into Russian and vice versa), and to find out a possibility of their influence on the choice of the dominant idea of the translation.

An empirical study presenting research of 170 testees was conducted. Some authorial linguistic experimental techniques which reveal individual specificity of interpreter's activity («Authorial Analysis of the Associative Experiment» and «Character Description») along with already tested methods for diagnosing SHT HNA (M.N.Borisova method) were used in this study.

The results of the study. It is proved that individuals belonging to different HNA types use fundamentally different ways of working with foreign textual material. «Dominant ideas of translation» (communicative and culture or linguistic) characterizing the distinctive and psychological specificity of types of translation are highlighted.

Keywords: special human types of HNA, dominant idea of translation, «artistic type», «thinking type», translating, interpreter.

References

1. Barkhudarov, L. S., 1975. Language and translation. Moscow: International Relations Publ., 240 p. (In Russ.)
2. Beresneva, N. I., Dubrovskaya, L. A., Ovchinnikova, L. G., 1995. Associations of children from six to ten years old (associative meaning of the word in ontogenesis). Perm, 128 p. (In Russ.)
3. Bolshunova, N. Ya., 1980. The ratio of signaling systems and individual features of the regulation of cognitive and sensorimotor actions. Questions of psychology, 5, pp. 121–126. (In Russ.)
4. Borisova, M. N., 1956. Method of determining the ratio of the first and second signaling systems. Typological features of higher nervous activity of a man. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., pp. 307–332. (In Russ.)
5. Vorobyova, T. I., 2015. Formation of professional competencies in the process of learning a foreign language in a technical college. Siberian Pedagogical Journal, 1, pp. 57–61. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Demina, E. V., 2009. Individual and psychological features of human abilities. Cand. Sci. (Psychol.). Novosibirsk: NSPU Publ., 29 p. (In Russ.)
7. Dyachkov, A. V., 2018. Individual and typological peculiarities of translating activity as a manifestation of language abilities (based on English language). Moscow: RUDN Publ., 24 p. (In Russ.)
8. Ildutova, O. N., 2014. Teaching of scientific and professional speech in a foreign language for students of physical specialties. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 130–133. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Kabardov, M. K., 2001. Communicative and

cognitive components of language abilities (Individual and typological approach). Moscow, 52 p. (In Russ.)

10. Komissarov, V. N., 1990. Theory of Translation (linguistic aspects). Moscow: Higher School Publ., 253 p. (In Russ.)

11. Moskvina, O. V., 2015. Modern technology of teaching a foreign language in the Japanese school. Siberian Pedagogical Journal, 6, pp. 163–167. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Pavlov, I. P., 1951–1952. Full composition of writings. In 6 vols., Moscow–Leningrad: Academy of Sciences of the USSR Publ., Vol. 3, part 2, 439 p. (In Russ.)

13. Popelysheva, E. V., Puzakov, A. V., 2010. The essence of the notion of «dominant of translation». Hermes: scientific scholar. Sat: issue. Saransk: Mordov. University Publ., pp. 60–63. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Retzker, Ya. I., 1950. On natural correspondences in the translation into the native language. Questions of the theory of the methodology of educational translation. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., pp. 156–183. (In Russ.)

15. Torop, P., 1995. Total translation. Tartu: Scientific search Publ, 256 p. (In Russ.)

16. Trachenko, O. P., 1998. Cognitive abilities of people depending on the type of hemispheric dominance. 1st International Memory Conference of A. S. Luria. Moscow: RPO Publ., pp. 114–117. (In Russ.)

17. Chomsky, N., 1972. Aspects of the theory of syntax: transl. Moscow: Moscow State University Publ., 260 p. (In Russ.)

18. Newmark, P., 1981. Approaches to Translation. Oxford: Oxford University Press Publ., 352 p. (In Eng.)

Submitted 16.12.2018

Максимова Елена Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Саратовский социально-экономический институт Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, maksimolena@yandex.ru, ORCID 0000-0001-5677-3780, Саратов

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема и цель. В статье показан парадокс современного состояния системы профессионального образования. Он состоит в том, что образование нацелено на социально ожидаемый результат, закодированный в виде компетенций, но по своей сути является социокультурной формой индивидуального становления личности.

Цель статьи состоит в кратком теоретическом обзоре исследований антропологического прочтения компетентностной основы профессионального образования.

Методология. Исследование проведено на основе совмещения антропологического подхода к содержанию профессионального образования и компетентностного подхода к его предполагаемым результатам. Подчеркнута роль преподавателя в становлении профессионализма будущих специалистов. Раскрыта суть антропологического подхода как ориентация всей системы профессионального образования на реализацию индивидуальных потребностей личности посредством раскрытия многофакторных источников ее развития. Представлено антропологическое толкование проектной деятельности как раскрытие ресурсов развития личности. Показано изменение иерархии ценностей педагогической деятельности как перенос акцента с достижения результата на построение целостного образовательного процесса. Отмечено изменение представлений о педагогическом профессионализме.

В заключение сделан вывод о том, что ориентация профессионального образования на результат может быть объединена с его ориентацией на развитие личности в том случае, если компетентностно-ориентированное образование дополнено антропологической составляющей.

Ключевые слова: антропологический подход в профессиональном образовании, компетентностно-ориентированная деятельность, антропные технологии, результат образования.

Введение. С введением ФГОС в высшее образование компетенции, необходимость их формирования у студентов, стали обыденной практикой высшей школы, несмотря на продолжающиеся в научно-педагогическом сообществе дискуссии о содержательном наполнении компетенций, их диагностике, соответствии потребностям работодателей и т. д. Нацеленность современного образования на результат, закодированный в компетенциях, является объективным фактом. Результат социально ожидаем, профессионально обусловлен. Например, от бакалавров экономики ожидают сформированную способность

оформлять платежные документы, оформлять бухгалтерские проводки, перечислять страховые взносы, налоги и сборы [13]. На предприятиях такие компетенции, как качества, навыки и способности работника, устанавливаются каждым работодателем. Они основываются на корпоративной культуре предприятия, сформулированы в требованиях, предъявляемых к соискателям должностей, описаны в четких поведенческих индикаторах. Например, в ОАО «РЖД» введена система единых корпоративных требований к сотрудникам. Компетенциями, которые, как предполагается, положительно скажутся на краткосрочной

и долгосрочной успешности компании, считаются: способность учиться, ориентация на потребности клиентов, умение работать в команде, нацеленность на результат, инициативность, способность воодушевлять других [7]. Компетенции, прописанные в ФГОС для специальностей и направлений подготовки в высшем образовании, разрабатываются на основе нормативных представлений о работнике той или иной отрасли производства или общественной практики.

Постановка задачи. Образование по существу как культуру обусловленная социальная, историческая форма становления человека антропоцентрично, предполагает ориентацию на развитие личности. В реальном секторе экономики эта ориентация проявляется в теории культурного капитала будущих специалистов. Исследуются закономерности, тенденции и перспективы развития этого социокультурного и социально-экономического феномена [3]. Становится общепризнанным факт, что для гармоничного существования в современном обществе человек должен быть готов к самообразованию и самоорганизации, к формированию активной гражданской позиции. Наряду с профессиональными качествами выпускники вузов должны сформировать толерантное восприятие культурных, социальных и иных различий для эффективного взаимодействия на разных уровнях. Общекультурные компетенции, предусмотренные Стандартом, отчасти и есть попытка отразить имманентную сущность образования как среды становления личности, ее приобщения к социальной или профессиональной общности. Полагаем, сложность диагностики общекультурных компетенций связана как раз с их «растворенностью» в разных видах деятельности человека, естественным присутствием в профессиональных, социальных, бытовых ситуациях.

Введение в проблему. Изучение антропологических основ профессионального

образования обнаруживается в современных научных исследованиях в различных контекстах. Например, Т. А. Ромм предлагает задуматься над ключевым вопросом: какова цель высшего образования сегодня – подготовка образованного человека или профессионала [12]? Е. А. Александрова наполняет антропологическое пространство современного образования понятиями «самоопределение», «индивидуальность», связанными с нравственным выбором человека способов его деятельности [1]. А. Д. Максаков доказывает, что становление антропологической направленности педагога как наиболее ассоциируемой с антропологией профессии более успешно, если и процесс профессиональной подготовки и практическая деятельность ориентированы на антропологическое прочтение содержания образования [9]. Иными словами, любые образовательные действия, формулируемые воспитательные и учебные задачи, отбираемые технологии их решения должны быть личностно процессуальны: соотносены со знанием о природе человека, о закономерностях и этапах его становления, в том числе профессионального.

В исследовании С. В. Пазухиной доказано, что условием закрепления антропологического подхода в профессиональной деятельности педагогов является проблематизация их сознания [10]. На практике это может проявляться в умении выявить несоответствие между компетенциями уже сформированными и требующимися для эффективного решения профессиональных задач. Т. Ю. Григорьева подчеркивает значимость профессиональной этики как неотъемлемой составляющей антропологически ориентированной профессиональной подготовки и утверждает, что соблюдение принципа коллективности зачастую определяет успех человека в профессии [4]. С. Д. Дмитриев предлагает переместить акцент в содержании профессионального образования с подготовки обученного спе-

циалиста на воспитание развивающегося профессионала, для чего могут быть применены антропные технологии [5]. Рассматривается также и вариант использования технологий сетевого взаимодействия для духовно-нравственного становления обучающихся, их социализации и самоопределения [2]. В работах зарубежных исследователей разрабатывается механизм интеграции формирования компетенций, необходимых для устойчивого развития, в образовательный процесс [14; 16].

Исследовательская часть. Антропологический подход к профессиональному образованию есть, по сути, определение цели и содержания образования, способов его организации, специфики взаимодействия субъектов через призму индивидуальных потребностей, интересов и запросов студентов. Также в ином ключе рассматривается вопрос эффективных педагогических технологий, профессионализма преподавателя. В частности проектирование, которое начинает играть ведущую роль в технологиях профессионального образования, при таком подходе имеет специфические характеристики. Прежде всего, во ФГОС высшего образования с учетом профессионального стандарта готовность к проектной деятельности вошла в перечень компетенций. В макете ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов установлена универсальная компетенция УК-2 (разработка и реализация проектов), содержание которой определяется способностью определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений [8]. Таким образом, проектирование нормировано, его эффективность оценивается в терминологии достижения нормативных показателей, применением методологии деятельностного подхода в профессиональном образовании. Студент – будущий специалист – при этом является элементом деятельности.

Задача преподавателя – индивидуализировать проектирование, сделать его субъектным, ориентированным на студента. Эффективность проектирования как деятельности педагога может оцениваться по сформированности у студентов способности переводить нормативные цели образования в лично значимые и уже на их основе выстраивать свою индивидуальную деятельность. С. М. Зверев сформулировал главный смысл проектирования как антропологической категории в раскрытии неочевидных ресурсов развития человека [6]. Иными словами, проектирование при антропологическом подходе к профессиональному образованию обнаруживает многофакторные источники и процессы развития человека и тем самым обогащает ресурсы для различных видов его деятельности.

Дополнение компетентностно-ориентированного подхода в профессиональном образовании антропологической составляющей корректирует иерархию ценностей педагогической деятельности. Приоритетом становится не достижение результата, а построение целостного ориентированного на студентов образовательного процесса [15]. Его содержание, применяемые образовательные технологии и характер взаимодействия стимулируют формирование у студентов установки на личностное и профессиональное совершенствование.

С. В. Пазухина показала, что внедрение антропологического подхода в практику профессиональной подготовки будущих учителей может оказаться весьма затруднительным [10]. С одной стороны, кажется очевидным становление у будущих педагогов ценностного отношения к учащимся, что является несомненным благом. С другой стороны, организационно сложен пересмотр содержания, технологий его освоения, изменения характера взаимодействия в образовательном процессе, непременно ассоциирующийся со становлением антропологического подхода в профессиональном образовании.

Внедрение антропологического подхода в профессиональное образование, дополнение им компетентностного подхода в некотором роде корректирует представление о профессионализме преподавателя. Так, в утвержденном профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (Приказ № от 608-н от 08.09.2015 г.) основная цель профессиональной деятельности сформулирована как «организация деятельности обучающихся по освоению знаний, формированию и развитию умений и компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность, обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования; создание педагогических условий для профессионального и личностного развития обучающихся, удовлетворения потребностей в углублении и расширении образования; методическое обеспечение реализации образовательных программ» [11]. Для ее достижения предусмотрено осуществление порядка тридцати трудовых функций, для каждой из которых предусмотрены конкретные трудовые действия, необходимые умения и знания. Следует отметить, что направленность на развитие целостной личности обучающегося присутствует в необходимых умениях педагога. В частности, для осуществления такой трудовой функции как «социально-педагогическая поддержка обучающихся по программам ВО в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии» предполагается наличие умения «оказывать помощь каждому студенту в наиболее полном удовлетворении его потребностей в интеллектуальном, культурном, нравственном развитии; в выборе образовательной траектории, в планировании самостоятельной работы» [11]. Антропологическая направленность деятельности предусматривается, но не

является доминирующей. В то время как направленность на профессионально-личностное развитие, на наш взгляд, должна быть акцентирована и в основной цели профессиональной деятельности, и в каждой из трудовых функций.

Заключение. Излагаемые теоретические рассуждения, анализ отдельных положений ФГОС подводит к очевидному вопросу – как на практике, в реальных условиях ежедневной работы преподаватель может выстраивать свою деятельность на антропологической основе. Полагаем, два пути являются наиболее очевидными. Во-первых, можно методом проб и ошибок стремиться к совершенствованию способов диагностики компетенций. Однако, как показывает практика, используемый диагностический инструментарий все равно базируется на оценке знаний-умений-навыков. Адаптация применяемых на предприятиях форм оценки персонала (аттестация, интервью, деловая игра, кейс, ассессмент-центр) к условиям профессиональной школы требует как серьезного научно-методологического обоснования, так и методических разработок при привлечении значительных административных ресурсов. Во-вторых, возможен пересмотр содержания учебных дисциплин и технологий преподавания с учетом имманентного назначения образования – развития личности. Этот путь также требует привлечения значительных административных, временных, материальных ресурсов, но видится нам более перспективным. Из шести компонентов системы профессионального образования (миссия образования, его содержание, технологии освоения содержания, базовые способы организации образования, требования к педагогу и студентам) при таком подходе обновляются сразу четыре элемента – требования к субъектам, содержание и технологии. Для сравнения, при первом подходе изменения касаются лишь одного компонента – требований к студентам.

Антропология прочно ассоциируется с науками о человеке и кажется связанной с медициной, педагогикой, психологией – теми сферами деятельности, которые направлены на изучение человека и работу с людьми. Однако для инженеров, экономистов, техников, специалистов сферы коммуникативных и информационных технологий антропологический подход в их профессиональном образовании также важен. Он способствует формированию таких качеств, которые делают специали-

ста готовым к совершенствованию в профессиональной деятельности.

Дополнение компетентностного подхода в профессиональном образовании антропологической составляющей позволяет смягчить противоречие между нацеленностью системы профессионального образования на социально ожидаемый результат и имманентным назначением образования как среды развития гармоничной, самодетальной, активной личности.

Библиографический список

1. *Александрова Е. А.* Методология сочетания процессов индивидуализации и социализации в практике образования // Реабилитация, абилитация и социализация: междисциплинарный подход. – М., 2016. – С. 14–24.
2. *Голованова Д. А., Исайкина М. А., Недогреева Н. Г.* Роль сетевого взаимодействия в обеспечении качества профессионального образования // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 4 (24). – С. 27–37.
3. *Горбунова Н. В.* Социально-экономические закономерности и тенденции развития культурного капитала: дис. ... д-ра соц. наук: 22.00.03. – Саратов, 2006. – 408 с.
4. *Григорьева Т. Ю.* Подготовка современного специалиста: этика и инновации // Наука и общество. – 2013. – № 1 (10). – С. 137–140.
5. *Дмитриев С. Д.* Антропные вузовские технологии – важен не обученный специалист, а развивающийся профессионал // Физическое воспитание студентов. – 2011. – № 3. – С. 37–41.
6. *Зверев С. М.* Проблемное поле антропологии образования. Методологические заметки // Психология обучения. – 2010. – № 11. – С. 4–9.
7. *Кодекс деловой этики ОАО «Российские железные дороги»* [Электронный ресурс]. – URL: http://doc.rzd.ru/doc/public/ru?id=6582&layer_id=5104&STRUCTURE_ID=704 (дата обращения: 01.09.2018).
8. *Макет ФГОС ВО по уровню образования бакалавриат* // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16> (дата обращения: 10.09.2018).
9. *Максаков А. Д.* Развитие антропологической направленности учителя в процессе его профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2007. – 129 с.
10. *Пазухина С. В.* Профессиональная подготовка будущих педагогов: антропологический подход [Электронный ресурс] // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2012. – № 7 (июль). – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12085.htm> (дата обращения: 07.09.2018).
11. *Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»* [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/news/1/1344> (дата обращения: 07.09.2018).
12. *Ромм Т. А.* Высшее образование в России в условиях трансформации // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 1 (41). – С. 11–17.
13. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата)* [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf> (дата обращения: 01.09.2018).
14. *Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher*

training institutes / eds. Sleurs, Willy. Brussels. – 2008. – 320 p.

15. Manning K. Ceremonies and Cultural Meaning in Higher Education. – Westport, CT.: Bergin & Garvey, 2000. – 186 p.

16. Rauch F. Education for Sustainability: a Regulative Idea and Trigger for Innovation // Scott W. & Gough S. Key Issues in Sustainable Development and Learning: A Critical Review. – London: Routledge Falmer, 2004. – P. 149–151.

Поступила в редакцию 28.11.2018

Maksimova Elena Aleksandrovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc.Prof.of the Department of Foreign Languages, Saratov Socio-Economic Institute of Plekhanov Russian University of Economics, maksimolena@yandex.ru, ORCID 0000-0001-5677-3780, Saratov

ANTHROPOLOGICAL COMPONENT OF THE COMPETENCE-ORIENTED PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. Problem and aim. The article shows a paradox of the modern condition of the system of professional education. It is aimed at the socially anticipated competence-coded result, while essentially it is a socio-cultural form of the individual development of a person.

The purpose of the article is to provide a brief review of the theoretical research of anthropological understanding of the competence basis of modern education.

Methodology. The research is carried out on the basis of the combination of the anthropological approach to the content of education and competence approach to its results. The role of the teacher on the process of the students' becoming a professional is underlined. The essence of the anthropological approach is revealed. It is the orientation of the system of professional education on the meeting of the individual needs through discovering multifactorial sources of personal development. Anthropological understanding of project work is shown as the reveal of the resources for personal development. It is shown that hierarchy of pedagogical values is changed due to the accent on the whole educational process rather than goal achievement. Changes in the understanding of pedagogical professionalism are marked.

The conclusion is drawn that it is possible to combine orientation of the professional training on the result with its orientation on the individual personal development when competence-oriented professional education is supplemented with the anthropological component.

Keywords: anthropological approach in the professional education, competence-oriented activity, anthropic technologies, result of the education.

References

1. Aleksandrova, E. A., 2016. Methodology of combining processes of individualization and socialization in the educational practice. Rehabilitation, habilitation and socialization: an interdisciplinary approach. Moscow, pp. 14–24. (In Russ.)

2. Golovanova, D. A., Isaykina, M. A., Nedogreeva, N. G., 2014. The role of net interaction in providing the quality of professional education. Conference proceedings. – SRC Sociosfera, № 4 (24), pp. 27–37. (In Russ.)

3. Gorbunova, N. V., 2006. Socio-cultural regularities and tendencies in the development of hu-

man capital. Saratov, 408 p. (In Russ.)

4. Grigoreva, T. Yu., 2013. Training of modern specialists: ethics and innovation. Science and society, № 1 (10), pp. 137–140. (In Russ.)

5. Dmitriev, S. D., 2011. Anthropic higher school technologies – it is not an educated specialist, but a developing professional that counts. Physical education of students, № 3, pp. 37–41. (In Russ.)

6. Zverev, S. M., 2010. Problem field of the anthropology of education. Methodological notes. Educational psychology, № 11, pp. 4–9. (In Russ.)

7. Code of business ethics of the Public company Russian railways. [online]. Available at: http://doc.rzd.ru/doc/public/ru?id=6582&layer_id=5104&STRUCTURE_ID=704 (accessed: 01.09.2018). (In Russ.)
8. The model of the Federal state educational standard of the bachelor level. [online]. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/142/141/16> (accessed: 10.09.2018). (In Russ.)
9. Maksakov, A. D., 2007. Development of the anthropological orientation of the teacher in the process of his professional training. Moscow, 129 p. (In Russ.)
10. Pazukhina, S. V., 2012. Training future teachers: an anthropological approach. Concept: scientific and methodical electronic journal, № 7 (July). [online]. Available at: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12085.htm> (accessed: 07.09.2018). (In Russ.)
11. Professional standard “Teacher of professional training, professional education and supplementary professional education”. [online]. Available at: <http://fgosvo.ru/news/1/1344> (accessed: 07.09.2018). (In Russ.)
12. Romm, T. A., 2016. The transformation of the higher education in Russia. Bulletin of pedagogical innovations, № 1 (41), pp. 11–17. (In Russ.)
13. Federal state educational standard of higher education for the training direction 38.03.01 Economics (bachelor level). [online]. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf> (accessed: 01.09.2018). (In Russ.)
14. Sleurs, W., 2008, ed. Competencies for ESD (Education for Sustainable Development) teachers. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Brussels, 320 p. (In Eng.)
15. Manning, K., 2000. Ceremonies and Cultural Meaning in Higher Education. Westport, CT.: Bergin & Garvey Publ., 186 p. (In Eng.)
16. Rauch, F., 2004. Education for Sustainability: a Regulative Idea and Trigger for Innovation. Scott. W. & Gough. S. Key Issues in Sustainable Development and Learning: A Critical Review. London: Routledge Falmer Publ., pp. 149–151. (In Eng.)

Submitted 28.11.2018

Малышев Владимир Сергеевич

Аспирант, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, malyshev.v@pstgu.ru, ORCID 0000-0002-3399-1811, Москва

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА»

Аннотация. Постановка проблемы. Актуальность сущностного анализа понятия «информационная образовательная среда вуза» обусловлена имплицитностью значений родственных ему понятий, широко используемых в научной литературе, нормативных актах и профессиональном обиходе и широким спектром контекста обсуждения проблемы.

Цель статьи – выявить и определить содержание понятия информационной образовательной среды вуза, отражающего технологический и педагогический контекст.

Методология. Исследование проводилось на основе двух методологических линий. Первая – обзор научно-педагогической литературы, посвященной проблематике применения информационных образовательных сред в высшем образовании. Основной задачей обзора явилась систематизация смысловой структуры информационной образовательной среды вуза, ее технологической составляющей на основе трех выделенных критериев: рабочего определения информационной образовательной среды вуза, контекста применения, характеристик и функционала.

Задача второй методологической линии – исследование педагогических свойств среды: педагогического влияния среды на образовательный процесс, ее технологичности (педагогически осмысленной совокупности методов и инструментария для построения образовательной среды). При исследовании автор опирался на средовой подход в образовании (Ю. С. Мануйлов).

Результаты и заключение. Выявлена педагогически обусловленная взаимосвязь структурных компонент информационной образовательной среды вуза и факторов, влияющих на образовательные результаты, на основании чего дано авторское определение понятия. Результаты анализа представляют информационную образовательную среду вуза в качестве ведущего средства образовательной деятельности обучающегося, предлагают подробный инструментарий и теоретическую базу для педагогического проектирования и моделирования в перспективных областях высшего образования. Положения статьи были изложены на XXIX Ежегодной Богословской конференции ПСТГУ, секции аспирантов и молодых ученых Педагогического факультета ПСТГУ «Актуальные вопросы современной педагогической науки в контексте православной традиции» 23 января 2019 года.

Ключевые слова: информатизация образования, информационная образовательная среда вуза, средовой подход в образовании.

Введение в проблему. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) являются одним из ведущих средств поддержания и развития высшего образования. Основные возможности ИКТ, применяемые в высшем образовании, это способы поиска, записи, представления и передачи данных. Эти характеристики касаются прежде всего управления большими объемами информации, их хранения,

доставки и применения в короткое время. Информация представляется посредством активного трехстороннего взаимодействия между субъектами образовательного процесса и средствами ИКТ [12]. Однако важнейший вклад ИКТ в образовательный процесс состоит не в возможности применения технологических характеристик ИКТ, а в педагогическом влиянии, которое возникает в ходе их использования в выс-

шем образовании [20].

Понятия «электронная образовательная среда», «информационная среда», «информационно-образовательная среда» и т. д. с конца прошлого века широко используются в научной литературе, нормативных документах, в профессиональном обиходе. Специалисты определяют эту дефиницию в зависимости от контекста исследования или области применения. Данное исследование направлено на определение понятия информационной образовательной среды высшего учебного заведения (ИОС вуза) как в технологическом, так и в педагогическом контексте.

Методология исследования. Исследование основывается на двух методологических направлениях:

- обзор научно-педагогической литературы, рассматривающей проблемы применения информационной образовательной среды в высшем образовании;

- анализ содержания понятия «информационная образовательная среда» с помощью научно-педагогического подхода.

При обзоре научно-педагогической литературы были выделены три критерия, позволяющие раскрыть смысловую структуру понятия «информационная образовательная среда»:

- рабочее определение информационной образовательной среды вуза;

- контекст применения информационной образовательной среды в вузе;

- характеристики и функционал информационной образовательной среды вуза.

При обзоре научно-педагогической литературы рассмотрены защищенные диссертации на соискание ученых степеней доктора и кандидата педагогических наук, а также материалы исследований, опубликованные в статьях научных журналов, специализирующихся на исследовании вопросов образования. В общей сложности в обзор включены 22 источника, опубликованные с 2001 по 2018 г.

Рабочую формулировку понятия элек-

тронной образовательной среды вуза прием как «*информационная образовательная среда*» (ИОС).

Для изучения контекста применения информационной образовательной среды в вузе применялись следующие категории, являющиеся неотъемлемыми составляющими реализации образовательного процесса в высшем учебном заведении: учебная, организационно-управленческая, научно-исследовательская, внеучебная.

Рассматривая характеристики и функционал электронных образовательных сред, мы исследуем их организационно-педагогическую структуру и технологические средства реализации. За отправную точку исследования функционала информационной образовательной среды вуза приняты ряд функций, характерных для образовательной среды высшего учебного заведения: учебная, измерения и контроля качества подготовки обучающихся, научно-методическая, организационно-управленческая, развития педагогической коммуникации.

Второй контекст рассмотрения информационной образовательной среды вуза – в качестве источника развития, средства образовательной деятельности, управления образовательным процессом в высшем образовании. Анализ содержания понятия информационной образовательной среды вуза с помощью научно-педагогической методологии необходим для выявления её педагогических свойств. За методологическую основу исследования педагогического содержания понятия «информационная образовательная среда» принят средовой подход в образовании, разработанный Ю. С. Мануйловым [8].

Исследовательская часть. В первую очередь, проанализируем технологические свойства информационной образовательной среды вуза (компоненты, характеристики, функционал). Следуя выбранной методологии данного исследования, рассмотрим рабочие определения информаци-

онной образовательной среды вуза. Перед анализом работ авторов педагогических исследований обратимся к философскому, энциклопедическому, психологическому, педагогическим словарям и опишем составные части исследуемого понятия «информационная образовательная среда».

Для описания составной части «информационная» обратимся к таким понятиям, как «информация», «информатизация общества», «информатизация образования». Информация описывается педагогическим словарём как зависимость между фактическими данными и совокупность знаний о них. Раскрывая значение понятия информации философский энциклопедический словарь ставит его в один ряд с такими категориями, как понятия связи и управления, выделяет его как общенаучное средство исследования. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования трактует «информатизацию общества» как глобальный социальный процесс, доминирующим видом деятельности которого «в сфере общественного производства являются сбор, накопление, обработка, хранение, передача, использование, продуцирование информации» [13], осуществляемые на основе современных средств связи и обуславливаемых ими способов и средств коммуникации. Понятие «информатизация образования» характеризуется как повышение значимости информации в образовательном процессе, заключающееся в массовом внедрении в педагогическую практику средств информатизации общества.

Компонент «образовательная» охарактеризуем посредством термина «образование». Так, философский энциклопедический словарь образование трактует как духовный облик человека, который складывается главным образом не от объема усвоенных знаний, а от соединения их с личными качествами и умением распоряжаться знаниями самостоятельно. В Педагогическом словаре образование

– «процесс и результат усвоения системы знаний», а также «процесс изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, абсолютная форма бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями и навыками в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимися научно-техническим прогрессом» [6].

Наконец, понятие «среда» в философском энциклопедическом [18], педагогическом [6] и психологическом [9] словарях трактуется как окружающий мир человека, содержание которого противостоит ему; пространство для развития, отличающееся от сознания человека; совокупность условий, в которых протекает деятельность человеческого общества.

Рассмотрим авторские формулировки, используемые для определения электронной образовательной среды: «Единая информационная образовательная среда педагогического вуза» (С. Л. Атанасян), «образовательная информационно-коммуникационная среда» (И. Н. Розина), «информационно-коммуникационная среда» (С. Н. Вачкова), «информационно-образовательная среда» (Л. К. Раицкая), «информационная образовательная среда» (И. Г. Захарова), «информационная среда педагогического вуза» (О. И. Соколова), «информационная среда» (К. А. Калужный), «телекоммуникационная образовательная среда» (П. М. Чернышев), «виртуальная среда вуза» (А. М. Лялин), «открытая информационно-образовательная среда» (Н. Б. Стрекалова), «высокотехнологичная виртуальная образовательная среда» (Т. Н. Носкова), «индивидуальная информационная образовательная среда» (Т. Н. Носкова), «информационная образовательная среда для аспирантов» (А. П. Пучкова, В. П. Дворяшина), «инновационная образовательная среда высшего учебного заведения» (Н. В. Горбунова), «информационно-коммуникационная

предметная среда» (И. В. Роберт).

При наличии расхождения в формулировках, интерпретация данных понятий обнаруживает общее между ними – под ИОС подразумеваются «системные совокупности, обеспечивающие организацию педагогического процесса на базе информационно-телекоммуникационных технологий (ИКТ)» [4, с. 23]. По мнению И. В. Розиной аппаратно-программное обеспечение ИКТ служит одновременно «средой и средством обучения/учения и коммуникации» [14, с. 132]. Исследователи сходятся во мнении, что ИКТ в образовании должны: обеспечивать интерактивное взаимодействие преподавателя и обучающихся, функции управления процессом обучения, поддерживать дидактические компоненты [14]; иметь дидактические, организационные и технические компоненты [2]; основываться на концептах информации, коммуникации, управления деятельностью (Т. Н. Носкова). Отдельно отмечается, что технологический и педагогический аспекты в интерпретации понятия преобладают в зависимости от цели исследования автора. Поскольку данный анализ ведется в контексте применения информационной образовательной среды в вузе, для нас наиболее важно понять то, каким образом ИКТ в высшем образовании влияют на повышение эффективности образовательных результатов. Опираясь на уже проведенные исследования в этой области, мы остановились на формулировке понятия «информационная образовательная среда». Так, И. Г. Захарова [4] замечает, что понятие «информационно-образовательная среда» является не вполне обоснованным, поскольку эта формулировка подразумевает наличие двух функций (информационной и образовательной) в то время, когда образовательная функция здесь определяющая и включает в себя информационную. В качестве дополнительного довода первостепенности образовательной функции И. Г. Захарова

приводит тот факт, что информатизации подвергся существовавший процесс образования, а не наоборот [4, с. 28].

Исследователи сходятся во мнении, что ИОС вуза включает в себя дидактические, организационные и технические компоненты (И. Н. Розина, Е. В. Данильчук, П. М. Чернышев, И. В. Роберт, С. Н. Вачкова и др.). С. Л. Атанасян [1], исследуя формирование информационной образовательной среды педагогического вуза, отмечает, что главная задача ИОС состоит в качественной информационной поддержке и обеспечении студентов, педагогов, администрации, родителей и общественности, реализующихся единством технологических средств и взаимосвязанного содержательного наполнения [1]. Модель информационной образовательной среды педагогического вуза построена на основе факторов, учитывающих специфику и эффективность подготовки студентов за счет информатизации учебной, организационно-управленческой, научно-исследовательской, внеучебной деятельности вуза, педагогической практики, измерения и оценки качества подготовки. Модель ИОС педагогического вуза включает в себя: учебную компоненту, компоненту контроля и измерения качества подготовки педагогов, внеучебную компоненту, научно-методическую компоненту, компоненту взаимодействия с выпускниками, организационно-управленческую компоненту [1, с. 251]. Согласно О. И. Соколовой [15], ИОС вуза строится на пяти блоках: ценностно-целевом (включает значимые для достижения образовательных результатов цели и ценности); программно-методическом (содержит информацию о стратегиях, формах и программах подготовки); информационно-знаниевом (включает систему знаний и умений, определяющие свойства познавательной деятельности, указывает на роль информации в обучении); коммуникационном (отвечающем за формы взаимодействия участников образовательного

процесса); технологическом (состоящем из средств обучения, в том числе ИКТ). Приведённые здесь структура, характеристики и функции ОИС, описанные в исследованиях С. Л. Атанасяна [1] и О. И. Соколовой [15], являются основополагающими и встречаются в большинстве рассматриваемых в обзоре исследований. Отдельного внимания заслуживают специфические характеристики и функции ОИС, которые авторы выделяют в зависимости от контекста своей работы:

1) открытость [4; 10; 14; 16] – учебная среда является «открытой учебной архитектурой» (И. Н. Розина), которой присущи такие признаки, как глобальные сетевые технологии, доступность ресурсов среды, массовость обращений к ресурсам среды, саморазвитие и самоорганизация среды, сетевое сотрудничество и сотворчество» [14, с. 83] на качественно новом в отличие от закрытых сред уровне, «создающем дополнительные возможности для отклика ИОС как открытой системы на воздействие внешней среды» [4, с. 30];

2) среда как ведущее средство образовательной деятельности – согласно утверждению Л. С. Выготского, «среда выступает в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств в роли источника развития», авторы исследования информационной образовательной среды характеризуют ее как «не нейтральную педагогически» [14] «зону актуального саморазвития» (Т. В. Носкова), «ведущее средство образовательной деятельности студента» [10], в которой «личность меняет свое мировоззрение, у нее формируются определенные свойства, развиваются соответствующие навыки и способности» [4, с. 56]; «способствование культурному, гуманитарному развитию учащихся на основе приобщения к широкой информации культурного, этнического, гуманистического плана» [11];

3) нелинейность – первый уровень среды – инвариантный (лаборатории,

электронные библиотеки, системы поиска и доставки документов и т. д.); второй уровень – специализированная ИОС, формирующаяся педагогами с применениями специальных наработок в конкретной образовательной области; третий уровень – индивидуальная ИОС, создаваемая самим обучающимся в ходе его познавательной деятельности [4, с. 31–32].

Говоря о специфических функциях среды, выделим следующие:

1) формирование мотивации к обучению – образовательная стратегия в ИОС строится на высокой мотивации обучающегося, его опережающих компетенциях по использованию доступной информации в решении образовательных задач [10]; языковая (лингвистическая направленность ИОС) [13] – являясь подлинной, необходимой для решения конкретных задач языковой средой, мотивирует к изучению языка (Е. С. Полат);

2) функция развития самостоятельной работы студентов – образование в ИОС строится с помощью «управленческой триады» (Н. В. Стрекалова) – «трех разных процессов (педагогическое управление, самоуправление, соуправление» [16, с. 19], качество самостоятельной работы студентов определяется образовательными результатами – компетенциями [16];

3) развитие способностей к научно-исследовательской и творческой деятельности студентов – развитие умения добывать информацию из разнообразных источников [11]; сотрудничество преподавателя и студента в области научно-исследовательской деятельности, открытость научной среды, доступный уровень участия студентов в научно-исследовательской деятельности способствуют развитию компетентности исследователя и социализации студентов в научном сообществе [7];

4) обеспечивает информатизацию высшего образования и является инновационным блоком развития образовательного процесса – ИОС выполняет функцию «ре-

ализации развития высшего образования посредством информатизации и увеличения объемов самостоятельной работы студентов» [16, с. 62]; с другой стороны – работа в ИОС является для преподавателей способом овладения методологии инновационного образования [10].

На основе проведенного анализа предложим формулировку понятия «информационная образовательная среда вуза».

Информационная образовательная среда вуза – это социально и педагогически активное пространство, базирующееся на информационном взаимодействии между преподавателем, средствами ИКТ и обучающимся, являющееся для него ведущим средством образовательной деятельности, характеризующееся широкой доступностью информационно-образовательных ресурсов и индивидуализацией познавательной деятельности, основанной на развитии мотивации к обучению и самостоятельной работе обучающегося.

Вторым методологическим направлением данного исследования является педагогическое осмысление механизмов действия среды на образовательный процесс. В первой части статьи мы проанализировали свойства информационной образовательной среды, основываясь на данных из научной литературы. Результаты анализа позволяют представить конструкт ИОС вуза, близкий к применяемым в педагогической практике, поскольку данные для него были взяты преимущественно из диссертационных исследований, авторы которых описывали опыт применения информационных образовательных сред. Однако применения одних эмпирических данных недостаточно для построения модели информационной образовательной среды, так как ее структура (роли, значение и взаимосвязь компонент) может значительно изменяться в зависимости от специфики целей, планируемых результатов и текущих условий. Построение теоретической системы взглядов на информационную об-

разовательную среду предполагает наличие в своей основе одной или нескольких педагогических концепций, поскольку педагогическое осмысление предмета исследования позволяет понять его устройство, механизмы действия, возможные образовательные цели и способы их достижения.

В качестве методологической базы научно-педагогического исследования информационной образовательной среды вуза был выбран средовой подход в образовании, разработанный Ю. С. Мануйловым [8]. Средовой подход представляет собой теорию, согласно которой формирование и развитие учащегося осуществляется через специально формируемую среду. Теория средового подхода предпринимает попытку рассмотрения среды за рамками парадигмы «известных в науке подходов: деятельностного, личностного, отношенческого, системного и прочих» с целью выработки техники, обращающей среду в воспитательное пространство [8, с. 3] и «средство диагностики, проектирования и продуцирования управленческого результата» [5, с. 5].

Обратимся к понятийному аппарату средового подхода. Среди требований к понятию среды отмечается многомерность, включающая в себя составляющие внешнего мира; возможность определять бытие субъекта среды в ней и его позиции в контексте динамики воспитательного (образовательного) процесса; технологичность, дающая возможность не только описывать, но и создавать среду.

Средовой подход – «теория и технология опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности индивидуума» [5, с. 5].

Среда понимается:

– функционально – как то, «среди чего находится субъект, посредством чего формируется его жизнедеятельность, что опосредует его развитие и осредняет личность» [8, с. 85];

– субстанционально – устройство сре-

ды, открывающее понимание к природе проявления ее функций.

Ниша – статическая характеристика среды, представляемая как пространственно ограниченное поле возможностей, позволяющее индивидуумам удовлетворять свои потребности в ходе выбранного пути развития.

Стихия – динамическая характеристика среды, выражающаяся в виде силы (общественного движения, информационного потока, интереса, стремления к чему-либо), действующей в социальной среде, управляющая поведением субъекта и формирующей его личность.

Трофика (с греч. *питание*) – содержательная часть среды, оказывающая влияние на субъектов, посредством любых объектов восприятия.

Носитель изменений в среде – индивидуум, имеющий предрасположенность, склонность, предуготовленность к определенному роду занятия, виду деятельности, линии поведения, образу мыслей, чувств и т. д.

Образ жизни – способ жизнедеятельности субъекта в среде, являющийся промежуточным звеном между ними как условие достижения поставленных целей. Содержание понятия «образ жизни» и его технологическая составляющая раскрывается через понимание его как со-бытия – способа бытия (следовательно и способа деятельности, познания, общения, отношения и др.).

Цель – тип личности субъекта, формируемый средой в значении предполагаемого результата образовательного действия.

Действие – существенная составляющая технологии средового управления, заключающаяся в спланированном изменении качественного состояния жизнедеятельности среды. Программа изменения качественного состояния жизнедеятельности среды предполагает наличие диагностирующих, проектирующих и продуцирующих действий. *Средообразовательные действия*, направленные на производство

качественного состояния среды (ниш и стихий), являются частью продуцирующих действий.

Кроме понятийного аппарата неотъемлемыми концептуальными частями средового подхода являются его семантика и прагматика.

Семантика средового подхода раскрывает значение его элементов в контексте проектируемого для получения в среде и продуцируемого средой воспитательного (образовательного) результата. Семантика средового подхода состоит в пяти теоретических положениях.

1. Среда осредняет (типизирует) личность, т. е. результаты воздействия среды на личность обуславливаются характеристиками (состоянием, назначением) самой среды. Богатая среда – обогащает, бедная – обедняет, здоровая – оздоравливает и т. д. Термин «осреднение» не несет негативную информацию [8, с. 79].

2. Среда опосредует личность набором возможностей, позволяющих ей «иметь и уметь что-либо» и вследствие этого быть личностью.

3. Среда посредствует образу жизни субъекта, вынуждая варьировать его в зависимости от направлений, определяемых стихиями среды.

4. Среда становится средством воспитания (образования) при надлежащем состоянии ее параметров (ниши – параметры возможного; стихии – параметры вероятного).

5. Образование среды с необходимыми (надлежащими) значениями есть результат средообразовательных действий субъекта.

Прагматика средового подхода – характеристика среды как функциональной системы, раскрывающая потенциал средового подхода в виде совокупности правил комбинирования его частей.

Десять правил прагматики средового подхода заключаются в необходимости соотношения и соответствия:

1) способов достижения целей и самих целей;

- 2) целей и средств;
- 3) способов и средств;
- 4) способов и стихий;
- 5) стихий и ниш как параметров среды;
- 6) значений ниш и их возможностей и наоборот;
- 7) стихий и значений среды;
- 8) средообразовательных действий и положения дел в среде;
- 9) частных действий и общих средообразовательных действий;
- 10) действий субъекта управления и ожидания индивидуумов (проводников и исполнителей средообразовательного процесса).

В зависимости от поставленных проблем и задач средовой подход может служить как методологией (отвечая на вопрос «Что делать?»), так и методикой (давая практические ответы на вопрос «Как делать?») [17]. Понятийный аппарат средового подхода раскрывает его потенциал как самостоятельной научно-педагогической методологии исследования. Кроме того, в рассматриваемом контексте анализа понятия информационной образовательной среды высшего учебного заведения средовой подход становится ключевым инструментом педагогического проектирования и моделирования, «выполняя функцию организации системы профессиональных действий педагога и через него оказывая организационное влияние на деятельность учащегося» [17, с. 4]. Средовой подход при проектировании и моделировании информационной образовательной среды вуза позволяет учесть ее специфические характеристики и специфические функции. Приведем доводы в пользу последнего тезиса.

1. Обладает широким и подробным инструментарием для научно-педагогического исследования и педагогического моделирования и проектирования образовательных сред и процессов, протекающих в образовательной среде.

2. Определяет наличие цели. В теории средового подхода целью является тип личности, который формируется средой

в результате образовательного действия. В высшем учебном заведении целью является освоение образовательной программы, т. е. приобретение обучающимся таких компетенций, которые будут характеризовать его как профессионала в заданной области, что предполагает не только знание теоретических дисциплин, но и практические навыки и успешную социализацию в сообществе профессионалов – в необходимой среде.

3. Обеспечивает формирование личности, учитывая ее индивидуальные потребности за счет уровня и степени восприятия необходимой части содержания среды. Это положение является определяющим в условиях образовательной среды вуза, где результаты освоения образовательной программы описаны перечнем компетенций, зависящим от уровня высшего образования, научного направления и научной направленности (научной специальности). Такая специфическая характеристика ИОС вуза как «нелинейность» обеспечивается за счет индивидуального восприятия обучающимся «трофики» как раз в ходе самостоятельной работы, объем которой растет в зависимости от уровня высшего образования (от уровня бакалавриата до уровня подготовки кадров высшей квалификации).

Основываясь на приведенном анализе содержания понятия информационной образовательной среды вуза, учитывающем технологический и педагогический контекст, считаем целесообразным определять этот термин как *специально организованное на базе информационно-коммуникационных технологий социально и педагогически активное пространство высшего учебного заведения, являющееся средством управления процессом образования и ведущим средством образовательной деятельности обучающегося, основанное на учебном информационном взаимодействии между преподавателями, средствами информационно-коммуникационных технологий*

и обучающимися, учитывающее индивидуальность образовательных потребностей и результатов.

Закключение. При анализе содержания понятия информационной образовательной среды вуза важно опираться на контекст, в котором решается данная исследовательская задача. Рассматривая проблему в контексте высшего образования, целесообразно учитывать технологические возможности и педагогические свойства среды, которая, по мнению исследователей, является зоной актуального развития обучающегося. Влияние информатизации на образовательную среду важно рассматривать как информационное взаимодействие между обучающимся, средствами ИКТ и преподавателем [12], направленное на достижение определенных образовательных результатов. Обзор научно-педагогических исследований в области электронных образовательных сред позволил определить конструкт ИОС вуза, который обусловлен организационно-техническими особенностями информатизации образовательного процесса в высшем учебном заведении. Так, специфику и эффективность подготовки студентов за счет информатизации учебной, организационно-управленческой, научно-исследовательской, внеучебной деятельности вуза обеспечивает ряд компонент ИОС вуза: учебная, контроля и измерения качества подготовки педагогов, внеучебная, научно-методическая, взаимодействия с выпускниками, организационно-управленческая [1, с. 251]. Также исследователи выделяют специфические характеристики (открытость, ведущее средство образовательной деятельности, нелинейность) и специфические функции (формирование

мотивации к обучению, развития самостоятельной работы обучающихся, развития научно-исследовательской и творческой деятельности обучающихся, обеспечения информатизации и внедрения инноваций в высшее образование) ИОС вуза, подробно описанные в начале нашей статьи.

Анализ педагогического контекста в содержании понятия информационной образовательной среды был проведен на основе методологии средового подхода в образовании [8]. Результаты анализа не только подтверждают целесообразность рассмотрения информационной образовательной среды вуза в качестве ведущего средства образовательной деятельности обучающегося, но и дают подробную теоретическую базу и широкий инструментарий для педагогического моделирования и проектирования ИОС вуза и образовательных процессов в ней с учетом индивидуализации образовательных потребностей и результатов, зависящей от образовательных программ и особенностей личности обучающегося.

Сформулированное определение понятия информационной образовательной среды вуза отражает технологический и педагогический контекст рассматриваемой проблемы. Наиболее важной исследовательской перспективой, открывающейся результатами данного анализа, является изучение включения ИОС вуза в достаточно разработанную, используемую и перспективную образовательную область. Одним из наиболее приоритетных направлений исследования мы считаем изучение особенностей информационной образовательной среды в подготовке кадров высшей квалификации: педагогических свойств, технологии проектирования и создания, условий функционирования.

Библиографический список

1. *Атанасян С. Л.* Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: Институт содержания и методов обучения РАО,

2009. – 49 с.

2. *Данильчук Е. В.* Теория и практика формирования информационной культуры будущего педагога: монография. – Волгоград: Переме-

на, 2002. – 229 с.

3. *Зарецкая Е. Н.* Логика речи для менеджера: как построить доказательство, подготовить выступление, убедить оппонента, найти аргументы, вести диалог. – М.: Финпресс, 1997. – 349 с.

4. *Захарова И. Г.* Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тюмень: Тюменский гос. ун-т, 2003. – 46 с.

5. *Кассина Р. А.* Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород: Волжский гос. инженер.-пед. ун-т, 2006. – 22 с.

6. *Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Academia, 2005. – 173 с.

7. *Лялин А. М.* Научно-исследовательская деятельность студентов как элемент системы воспроизводства научных кадров в высшей школе: монография. – М.: Гос. ун-т упр., 2009. – 207 с.

8. *Мануйлов Ю. С.* Средовой подход в воспитании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: Научно-исследовательский институт теории образования и педагогики РАО, 1998. – 49 с.

9. *Немов Р. С.* Психологический словарь. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 559 с.

10. *Носкова Т. В.* Виртуальная образовательная среда: преподаватель и студент [Электронный ресурс] // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2011. – № 142. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-obrazovatel'naya-sreda-prepodavatel-i-student> (дата обращения: 23.06.2018).

11. *Полат Е. С.* Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям. – М.: Academia, 2004. – 414 с.

12. *Роберт И. В.* Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.

13. *Роберт И. В., Лавина Т. А.* Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 69 с.

14. *Розина И. Н.* Теория и практика обучения педагогической коммуникации в образовательной информационно-коммуникационной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М.: Московский гос. открытый пед. ун-т им. М. А. Шолохова, 2005. – 50 с.

15. *Соколова О. И.* Педагогические основы развития информационной среды вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 2001. – 26 с.

16. *Стрекалова Н. Б.* Управление качеством самостоятельной работы студентов в открытой информационно-образовательной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Самара: Самарский нац. исслед. ун-т им. акад. С. П. Королева, 2017. – 52 с.

17. *Сулима И. И.* Средовой подход как методология научно-педагогического исследования [Электронный ресурс] // Центр научных инвестиций. – URL: <http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podxod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya/> (дата обращения: 26.10.2018).

18. *Философский* энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 568 с.

19. *Чернышев П. М.* Информационные и телекоммуникационные технологии в современном образовании // Марийский юридический вестник. – 2017. – № 1 (20). – С. 14–16.

20. *Mikropoulos T. A., Natsis A.* Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009) // *Computers & Education*. – 2011. – No. 56. – P. 769–780.

Поступила в редакцию 14.12.2018

Malyshev Vladimir Sergeevich

Postgraduate student, St. Tikhon's Orthodox humanitarian university, malyshev.v@pstgu.ru, ORCID 0000-0002-3399-1811, Moscow

THE ANALYSIS OF THE NOTION OF INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

Abstract. Problem statement. The relevance of the essential analysis of the concept of “information educational environment of the university” is due to the implicitness of the meanings of related concepts widely used in the scientific literature, regulations and professional life and a wide range of context to discuss the problem.

The purpose of the article is to identify and determine the content of the concept of information educational environment of the university, reflecting the technological and pedagogical context.

Methodology. The study was conducted on the basis of two methodological lines. The first is a review of scientific and pedagogical literature on the problems of the use of information educational environments in higher education. The main objective of the review was to systematize the semantic structure of the information educational environment of the university, its technological component on the basis of three selected criteria: the working definition of the information educational environment of the university, the context of application, characteristics and functionality.

The task of the second methodological line is to study the pedagogical properties of the environment: the pedagogical influence of the environment on the educational process, its technological effectiveness (pedagogically meaningful set of methods and tools for building an educational environment). In the study, the author relied on the approach of the environment in education (Y. S. Manuilov).

Results and conclusion. The pedagogically conditioned interrelation of structural components of information educational environment of higher education institution and the factors influencing educational results on the basis of what the author's definition of concept is given is revealed. The results of the analysis represent the information educational environment of the University as a leading means of educational activity of the student, offer detailed tools and theoretical basis for pedagogical design and modeling in promising areas of higher education. The provisions of the article were presented at the XXIX Annual Theological conference of St. Tikhon's University, section of students and young scientists of the faculty of pedagogy of St. Tikhon's University “Actual problems of modern pedagogical science in the context of Orthodox traditions” 23 Jan 2019.

Keywords: Informatization of education; information educational environment of the university; environmental approach in education.

References

1. Atanasyan, S. L., 2009. Formation of information educational environment of pedagogical University. Moscow: Institute of content and teaching methods RAO Publ., 49 p. (In Russ.)
2. Danilchuk, E. V., 2002. Theory and practice of formation of information culture of the future teacher. Volgograd: Peremena Publ., 229 p. (In Russ.)
3. Zaretskaya, E. N., 1997. The logic of the question for manager: how to build evidence, to prepare a speech to convince your opponent, to find arguments, to engage in dialogue. Moscow: Finpress Publ., 349 p. (In Russ.)
4. Zakharova, I. G., 2003. Formation of information educational environment of higher educational institution. Tumen: Tyumen State. un-t Publ., 46 p. (In Russ.)
5. Kassina, R. A., 2006. Innovative environment of educational institutions as an integral means of professional development of teachers. Nizhny Novgorod: Volzhsky State. engineering ped. un-t Publ., 22 p. (In Russ.)

6. Kodzhaspirova, G. M., 2005. Pedagogical dictionary: for students of higher and secondary educational institutions. Moscow: Academia Publ., 173 p. (In Russ.)
7. Lyalin, A. M., 2009. Research activity of students as an element of the system of reproduction of scientific personnel in higher school. Moscow: State university of management Publ., 207 p. (In Russ.)
8. Manuylov, Y. S., 1997. Environmental approach in education. Moscow: Research Institute of Education and Pedagogy RAO Publ., 49 p. (In Russ.)
9. Nemov, P. S., 2007. Dictionary of psychology. Moscow: VLADOS Publ., 559 p. (In Russ.)
10. Noskova, T. V., 2001. Virtual learning environment: the teacher and the student. News Izvestiya RGPU im. A. I. Herzen. [online]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-obrazovatel'naya-sreda-prepodavatel-i-student> (accessed: 23.06.2018). (In Russ.)
11. Polat, E. S., 2004. Theory and practice of distance learning: a textbook for University students studying in pedagogical specialties. Moscow: Academia Publ., 414 p. (In Russ.)
12. Robert, I. V., 2014. Theory and methodology of Informatization of education: psychological, pedagogical and technological aspects. Moscow: Binom Publ., 398 p. (In Russ.)
13. Robert, I. V., Lavina T. A., 2012. Explanatory dictionary of terms of conceptual apparatus of Informatization of education. Moscow: Binom Knowledge laboratory Publ., 69 p. (In Russ.)
14. Rozina, I. N., 2005. Theory and practice of teaching pedagogical communication in educational information and communication environment. Moscow: Moscow State open ped. un-t them. M. A. Sholokhov Publ., 422 p. (In Russ.)
15. Sokolova, O. I., 2001. Pedagogical bases of development of information environment of the University. Rostov on Don, 26 p. (In Russ.)
16. Strekalova, N. B., 2017. Quality management of students' independent work in an open information and educational environment. Samara: Samara nat researches un-t them. Acad. S. P. Koroleva Publ., 52 p. (In Russ.)
17. Sulima, I. I. Environmental approach as a methodology of scientific and pedagogical research. Center of scientific investment [online]. Available at: <http://www.ni-centr.ru/chitalnyj-zal-centra/metodologiya/sredovoj-podxod-kak-metodologiya-nauchno-pedagogicheskogo-issledovaniya> (accessed: 26.10.2018). (In Russ.)
18. Philosophical encyclopedic dictionary. Moscow: Infra-m Publ., 586 p. (In Russ.)
19. Chernyshev, P. M., 2017. Information and technologies in modern education. Mariyskiy legal bulletin, 1 (20), pp. 14–16. (In Russ.)
20. Mikropoulos, T. A., Natsis, A., 2011. Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). Computers & Education, 56, pp. 769–780. (In Eng.)

Submitted 14.12.2018

Течиева Виктория Заурбековна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Северо-Осетинский государственный педагогический институт, techievav@bk.ru, ORCID 0000-0001-6129-635X, Владикавказ

НОВЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Проблема и цель. В статье актуализируется дуальное обучение как форма подготовки практико-ориентированного специалиста, обязательным условием реализации которого является взаимодействие образовательных организаций и производств, обусловленное заинтересованностью обеих сторон в подготовке специалистов с заданными качествами для рынка труда.

Цель статьи – рассмотреть дуальное обучение как форму подготовки будущих педагогов на уровне высшего образования, готовых к удовлетворению социально-экономических потребностей общества и запросов педагогической практики.

В ходе рассмотрения роли дуального обучения в подготовке будущих педагогов, востребованных на рынке труда, была разработана практико-ориентированная модель, в основу которой положены методологические принципы системно-деятельностного, личностно-ориентированного, дифференцированного, компетентностного, синергетического подходов, выработанных в психолого-педагогических изысканиях отечественных и зарубежных исследователей. Дуальное обучение как форма подготовки практико-ориентированного специалиста должно осуществляться с ресурсоиспользованием образовательных организаций, на базе которых у обучающихся формируется опыт профессиональной деятельности, требующийся для соответствующей образовательной среды.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучения, дуальное обучение, базовые кафедры, компетентностный подход, профессиональная готовность, рефлексия, непрерывное образование, мотивация.

Постановка задачи. В условиях социально-экономического развития современного общества руководители образовательных организаций усиливают требования к входным знаниям, умениям и навыкам молодых педагогов – выпускников педагогических вузов. Прежде всего, внимание работодателей направлено на выявление способностей и готовности молодых специалистов к преобразованию теоретических знаний в практические действия, удовлетворяющие стандартам качества образовательных услуг.

Решение стоящей перед высшим образованием задачи видится нам в продвижении и внедрении принципов практико-ориентированного обучения, как одного из наиболее результативных в формировании профессиональной готовности выпускников.

Это мнение обусловлено особенностью организации образовательного процесса, в основе которой лежит принцип интеграции, т. е. реализация образовательной программы осуществляется не только усилиями вуза в части теоретической подготовки, но и образовательных организаций – в профессионально-практической подготовке. Такое обучение, безусловно, направлено на приближение высшего образования к потребностям практики, жизни. Оно также позволяет создавать условия для целенаправленного формирования конкурентоспособной, мобильной личности будущего педагога. Речь идет о дуальном обучении, организация которого соотносится с принципами практико-ориентированного подхода к подготовке молодых специалистов.

Так как дуальная подготовка педагоги-

ческих кадров – это инновационный тип педагогического образования, который предполагает согласованное взаимодействие образовательной и производственной сфер, то она требует ряда организационных решений:

- нормативно-правовое регулирование социального партнерства в системе «колледж ↔ школа ↔ вуз»;

- приведение в соответствие с требованиями к качеству труда современного педагога, согласно принципам преемственности, непрерывности содержания образовательных программ всех уровней подготовки: «колледж → бакалавриат → магистратура → аспирантура»;

- реализация технологий проектирования педагогической деятельности научно-педагогических работников вуза, обеспечивающая подготовку специалиста, готового к профессиональной деятельности в соответствии с запросами образовательной организации («производства»);

- разработка программ совместного взаимодействия в системе «колледж ↔ школа ↔ вуз» по научно-исследовательской, учебно-методической, учебно-воспитательной работе, направленной на формирование личности педагога соответствующего требованиям профессионального стандарта педагога.

Научная экспозиция. Мы полагаем, что результат этих организационных решений должен найти гармоничное отражение в современной модели подготовки практико-ориентированного, компетентного педагога.

Английскому психологу Дж. Равену принадлежит роль основателя компетентностного подхода, внедрение которого в систему образования было обосновано им как необходимость, обеспечивающая формирование у будущих педагогов таких социально значимых в профессиональной деятельности качеств как ответственность, инициативность, творчество. Автор подчеркивает, что результат подготовки,

определяющийся знаниями, умениями и навыками обучающегося, успешно формируется при условии осознания последней общественной значимости перечисленных выше качеств [5].

Однако понятие «компетентность» в исследованиях отечественных ученых имеет некоторое разночтение в определениях. Так, Б. С. Гершунский, А. К. Маркова и другие ученые предпочитают рассматривать компетентность педагога как «профессиональную компетентность»; Л. М. Митина – как «педагогическую компетентность». Некоторые исследователи (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.) полагают, что целесообразно рассматривать компетентность в образовании как «профессионально-педагогическую компетентность». С позиции Е. С. Сахарчука, «это – профессионально-личностная компетентность, признаками которой выступают мотивированное стремление к непрерывному профессиональному совершенствованию; способность к системному видению педагогической реальности, системному действию в профессионально-педагогической ситуации; умение находить нестандартные решения профессионально-педагогических задач (креативность); склонность к профессиональной рефлексии; владение системой профессионально-нравственных ценностей и приоритетов (готовность к сопереживанию, позволяющему понять внутренний мир другого человека, толерантность, ответственность)» [6, с. 145–149].

Обобщая мнения исследователей о понятии «компетентность» в педагогической профессии, мы разделяем точку зрения В. Ю. Ваниевой, которая предлагает иной подход к трактовке этой категории. По мнению автора, в контексте подготовки будущих педагогов в условиях высшего образования компетентность следует рассматривать как профессиональную готовность, так как это понятие является более емким и содержательным, потому что вбирает в себя не только специальные профес-

сиональные знания, умения и навыки, но и сочетает взаимосвязанные определенные психологические и нравственные качества личности, педагогическую рефлексию, социально-ценностные мотивы выбора профессии, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию [1].

Ретроспективный анализ проблемы профессиональной подготовки учителя показывает, что практико-ориентированное обучение всегда было предметом пристального внимания выдающихся педагогов прошлого и настоящего: Я. А. Коменского [3], А. Дистервега [2], К. Д. Ушинского, С. С. Алферьева, С. А. Берлиной, И. В. Петровой, И. А. Рудневой, В. Г. Северова, Е. В. Стахивой и др.

В процессе реализации практико-ориентированного обучения интенсифицируется процесс поиска, получения и накопления новых знаний, умений и профессиональных компетенций. «Продуктом» практико-ориентированного подхода в обучении должен быть бакалавр (магистр), готовый эффективно применять в практической деятельности имеющиеся у него компетенции [9].

В рамках дуального обучения в формировании практико-ориентированных специалистов используются ресурсы производства, при этом финансирование осуществляется за счет предприятия, так как работодатель осознает, что затраты на качественное профессиональное образование являются надежным вкладом капитала. Необходимо добавить, что участие производства в подготовке кадров заключается не только в предоставлении материально-технической базы, но и в определении содержания подготовки [7].

Таким образом, признание этой формы обучения обеспечивается рядом преимуществ [8]:

- дуальное обучение в подготовке кадров исключает разрыв между теорией и практикой;

- дуальное обучение формирует высокую мотивацию профессиональной

деятельности студентов; обеспечивает заинтересованность руководителей образовательных учреждений в практическом обучении будущих педагогов;

- учреждение высшего образования, работающее в тесном контакте с образовательными организациями, в процессе теоретической подготовки создает педагогические условия, гарантирующие выполнение требований «предприятий» к личности будущего педагога [8].

Исследовательская часть. Этот вид обучения распространен в европейской образовательной системе, сущность которого сводится к взаимодействию образовательных организаций и производств, обусловленного заинтересованностью обеих сторон в подготовке специалистов с заданными качествами для рынка труда.

Дуальная форма обучения студентов в Северо-Осетинском государственном педагогическом институте (далее – СОГПИ) осуществляется с ресурсоиспользованием образовательных организаций РСО-Алания, на базе которых у обучающихся формируется опыт профессиональной деятельности, требующийся для этой образовательной среды. При таких образовательных организациях созданы базовые кафедры, деятельность которых направлена на выработку у студентов необходимых профессиональных компетенций.

СОГПИ с момента его образования решает вопросы кадрового обеспечения, подготавливая к инновационной деятельности педагогов таких профилей, как дошкольное, начальное, дополнительное, специальное (дефектологическое), психолого-педагогическое образование. Появление в структуре СОГПИ базовых кафедр позволяет осуществить адресную помощь обучающимся педагогических специальностей в практическом осмыслении учебной, методической, научно-исследовательской, воспитательной, внеучебной деятельности с привлечением высококвалифицированных специ-

алистов-практиков этих образовательных организаций. Выбор базовых кафедр не случаен. Это школы нового типа, с особенностями деятельности которых знакомство будущих педагогов необходимо [6, с. 50]. Так, например, *прогимназия «Интеллект»* решает проблемы непрерывного общего образования: детский сад – начальная школа – средняя школа – профильная школа, тесно соединяя обучение и воспитание, внедряя новые механизмы, содержание, методы, средства и формы образования и воспитания обучающихся. *Аланская гимназия* – образовательная организация с углубленным изучением осетинского языка. *Гимназия «Диалог»* – школа полного рабочего дня, в которой синхронно реализуются образовательные программы ФГОС ООО, НОО и дополнительного образования детей. ГКОУ *«Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции»* оказывает индивидуально-ориентированную педагогическую, психологическую, социальную и медицинскую помощь детям с ограниченными возможностями здоровья.

Результатом взаимодействия базовых кафедр с Институтом являются:

- разработка (на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, среднего профессионального образования, с учетом ФГОС ДО, ОО, НОО, СО) учебных планов, образовательных и рабочих программ, в том числе по закрепленным за кафедрой дисциплинам;

- подготовка учебников, учебно-методических и иных пособий;

- разработка и внедрение в учебный процесс и в процесс подготовки педагогических кадров новых образовательных технологий;

- создание нормативно-методических условий деятельности кафедр;

- обеспечение условий для подготовки обучающимися курсовых, выпускных квалификационных работ и иных видов

исследовательских работ, предусмотренных основной профессиональной образовательной программой;

- проведение всех видов учебной и производственной практики студентов, практических и лабораторных занятий по учебным дисциплинам, междисциплинарным курсам, профессиональным модулям;

- разработка рекомендаций по совершенствованию содержания подготовки студентов, заданий для практической части исследовательских работ студентов;

- совместное проведение воспитательных мероприятий;

- контроль самостоятельной работы студентов.

Таким образом, формирование практико-ориентированного выпускника педагогического вуза в условиях дуального обучения мы рассматриваем как модель, соединяющую воедино целевой, организационно-методологический, содержательный, процессуальный, оценочно-результативный блоки (рис. 1–5).

Содержание целевого блока определяется государственным заказом и новыми требованиями к профессионализму педагога, нашедших отражение в профессиональных стандартах в соответствии с областью профессиональной деятельности выпускников и ФГОС ВО.

Организационно-методологический блок модели объединил в себе используемые при реализации образовательных задач подходы: системный, личностно-ориентированный, деятельностный, синергетический, компетентностный, и принципы функционирования системы подготовки компетентных педагогов, готовых к ведению самостоятельной профессиональной деятельности.

Содержательный блок собрал воедино виды деятельности, обеспечивающие эффективность протекания процесса формирования практико-ориентированного педагога (учебная, воспитательная, развивающая, прикладная).



Рис. 1. Целевой блок практико-ориентированной модели выпускника педагогического вуза

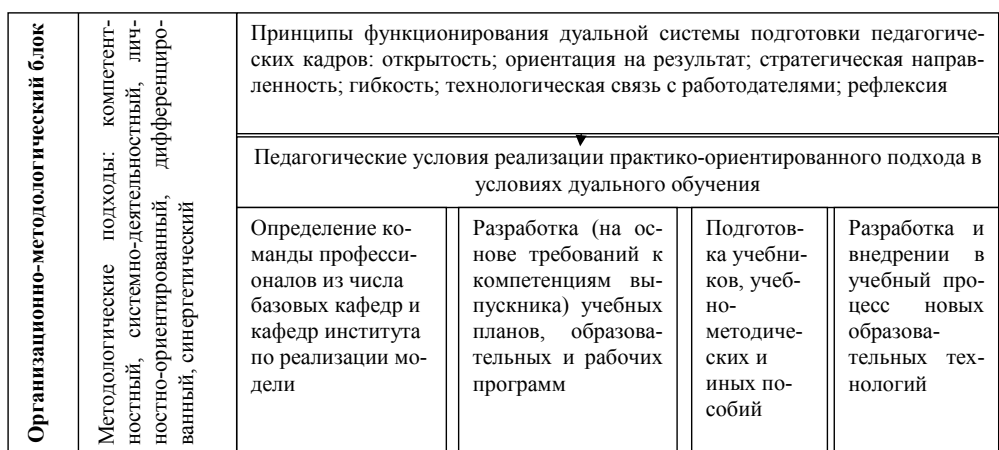


Рис. 2. Организационно-методологический блок практико-ориентированной модели выпускника педагогического вуза

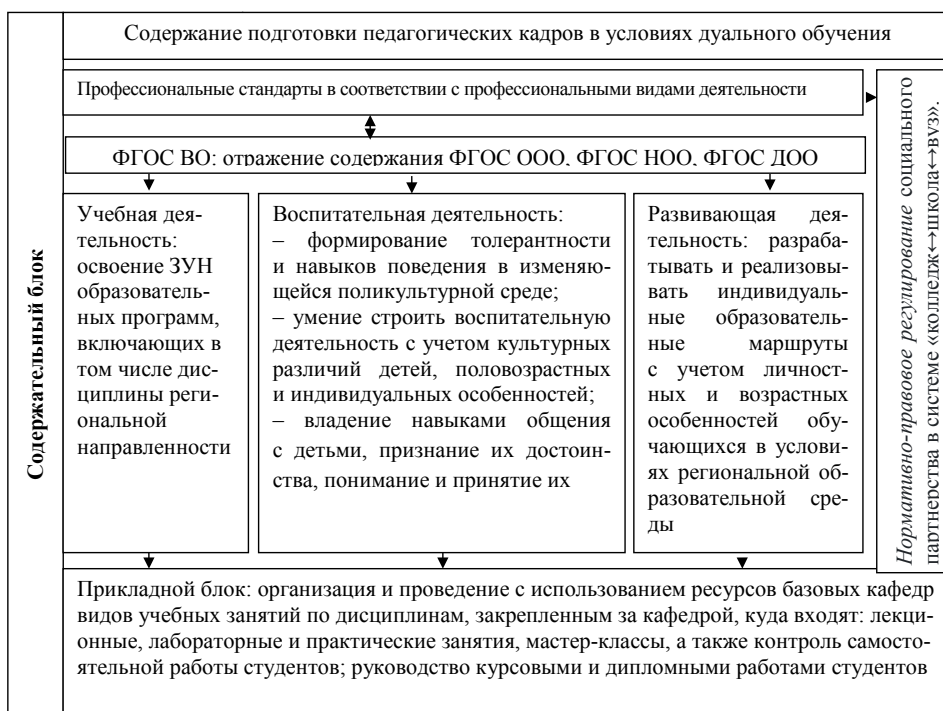


Рис. 3. Содержательный блок практико-ориентированной модели выпускника педагогического вуза

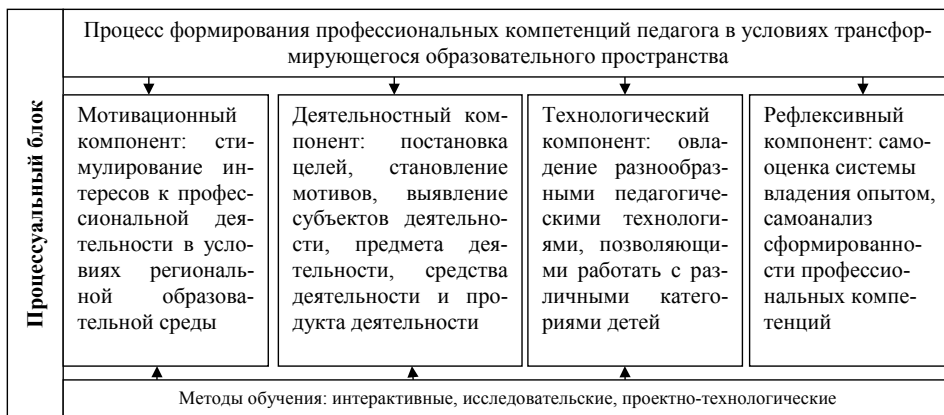


Рис. 4. Процессуальный блок практико-ориентированной модели выпускника педагогического вуза



Рис. 5. Оценочно-результативный блоки практико-ориентированной модели выпускника педагогического вуза

Процессуальный блок объединил компетенции современного педагога и педагогический инструментарий их формирования.

В оценочно-результативный блок модели вошли аспекты педагогической деятельности и ожидаемый результат, который представлен сформированной профессиональной готовностью будущих педагогов.

Представленная модель взаимодействия базовой кафедры и вуза позволяет решить ряд основополагающих задач в развитии практико-ориентированного специалиста [8]:

- комплексное взаимодействие в образовательной, научной и инновационной сферах с организацией-социальным партнером;

- реализация программы подготовки кадров в интересах организации;

- привлечение к учебному процессу высококвалифицированных сотрудников организации;

- проведение в организации практик студентов и дипломного проектирования;

- подготовка предложений по проведению совместных научно-исследовательских работ;

- анализ и подготовка рекомендаций по совершенствованию учебных планов и рабочих программ учебных дисциплин по направлениям кафедр с привлечением высококвалифицированных сотрудников организации;

- корректировка учебных планов в соответствии с потребностями рынка труда;

- участие в работе учебно-методических советов по профильным для кафедр

направлениям подготовки.

Заключение. Из вышесказанного следует, что педагогический вуз должен выпускать не просто знающего учителя, но и формировать личность творческую, уверенную в своем потенциале, способную внести свой вклад в развитие общества. Но

чтобы это стало возможно, педагогическому вузу предстоит кардинально изменить подход к осуществлению образовательной деятельности, каким является дуальная форма обучения как производственный компонент базового профессионального обучения студентов педагогического вуза.

Библиографический список

1. *Ваниева В. Ю.* Теоретические и прикладные аспекты реализации практико-ориентированной системы подготовки педагогических кадров // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 1(14). – С. 24–26.
2. *Дистервег А.* Руководство к образованию немецких учителей // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиздат, 1956. – С. 136–203.
3. *Коменский Я. А.* Законы хорошо организованной школы. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 150 с.
4. *Петрова И. В.* Формирование профессиональных компетенций у студентов вузов в ходе практико-ориентированного обучения: на примере строительных специальностей [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ульяновск, 2010. – 30 с. – URL: <http://dlib.rsl.ru/01004892350> (дата обращения: 18.01.2018).
5. *Равен Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. – Изд. 2-е, испр. – М.: Когито-Центр, 2001. – 142 с.
6. *Сахарчук Е. Н.* Студент-исследователь // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 145–149.
7. *Сидакова Л. В.* Сущность и основные признаки дуальной модели обучения [Электронный ресурс] // Образование и воспитание. – 2016. – № 2. – С. 62–64. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/29/803/> (дата обращения: 05.10.2018).
8. *Течиева В. З.* Базовые кафедры педагогического вуза в подготовке практико-ориентированного учителя // Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов». – 2017. – № 5. – С. 48–52.
9. *Течиева В. З.* Системный подход к организации и осуществлению практико-ориентированного обучения в условиях педагогического вуза [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – № 2 (20). – URL: cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-k-organizatsii-i-osuschestvleniyu-praktiko-orientirovannogo-obucheniya-v-usloviyah-pedagogicheskogo-vuza (дата обращения: 05.10.2018).

Поступила в редакцию 30.11.2018

TechievaVictoriaZaurbekova

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., of the Department of Pedagogy of the North-Ossetian State Pedagogical Institute, techievav@bk.ru, ORCID 0000-0001-6129-635X, Vladikavkaz

NEW FORMS OF ORGANIZATION OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING IN THE CONDITIONS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. Problem and goal. The article actualizes the dual training as a form of training practice-oriented specialist, a prerequisite for the implementation of which is the interaction of educational institutions and industries, due to the interest of both parties in the training of specialists with the specified qualities for the labor market.

Purpose of article – consider dual training as a form of training of future teachers at the level of higher education, ready to meet the socio-economic needs of society and the needs of pedagogical practice.

Methodology. During the consideration of the role of dual training in the training of future teachers in demand in the labor market, a practice-oriented model was developed, which is based on the methodological principles of system-activity, personality-oriented, differentiated, competence-based, synergetic approaches developed in psychological and pedagogical research of domestic and foreign researchers.

In the conclusion: dual training as a form of training practice-oriented specialist should be carried out with the use of resources of educational organizations, on the basis of which students formed the experience of professional activity required for the appropriate educational environment.

Keywords: practice-oriented training, dual training, basic departments, competence approach, professional readiness, reflection, continuing education, motivation.

References

1. Vanieva, V. Yu., 2016. Theoretical and applied aspects of the implementation of the practice-oriented system of training of teaching staff. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology, Vol. 5, No. 1 (14), pp. 24–26. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Diesterweg, A., 1956. Guide to the education of German teachers. In: Selected pedagogical essays. Moscow: Uchpedizdat Publ., pp. 136–203. (In Russ.)
3. Comensy, J. A., 2002. The Laws of a well-organized school. Moscow: Shalva Amonashvili Publ., 150 p. (In Russ.)
4. Petrova, I. V., 2010. Formation of professional competences of University students in the course of practice-oriented training: on the example of construction specialties. Ulyanovsk, 30 p. [online]. Available at: <http://dlib.rsl.ru/01004892350> (accessed: 18.10.2018). (In Russ.)
5. Raven, J., 2001. Pedagogical testing: problems, misconceptions, prospects. Moscow: Kogito-Center Publ., 142 p. (In Russ.)
6. Sakharchuk, E. N., 2004. Research student. Higher education in Russia, No 4, pp. 145–149. (In Russ.)
7. Sidakova, L. V., 2016. The essence and the main features of the dual model of education. Education and upbringing, No 2, pp. 62–64. [online]. Available at: <https://moluch.ru/th/4/archive/29/803/> (accessed: 05.10.2018). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Techieva, V. Z., 2017. Base of the Department of pedagogical University in the preparation of practice-based teachers. Scientific and theoretical journal “Economic and humanitarian researches of regions”, No. 5, pp. 48–52. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Techieva, V. Z., 2014. Systematic approach to the organization and implementation of practice-oriented education in the conditions of pedagogical University. Online journal “Sociology of Science”, No 2(20). [online]. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-k-organizatsii-i-osuschestvleniyu-praktiko-orientirovannogo-obucheniya-v-usloviyah-pedagogicheskogo-vuza> (accessed: 05.10.2018). (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 30.11.2018

Волкова Анна Андреевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, annadom@bk.ru, ORCID 0000-0002-5743-8201, Новосибирск

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ В РОССИИ И В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Аннотация. Сближение народов и наций – одно из важнейших особенностей развития современного общества. Процесс интернационализации жизни ведет к взаимообогащению и взаимовлиянию культур. В системе подготовки психологов в мире есть много общего и отличного в зависимости от государств и сложившихся традиций. Перед российским высшим образованием встает задача учета новых требований современной жизни, опыта других государств.

Целью нашего исследования является сравнение основных форм профессиональной подготовки практических психологов в России и за рубежом, выявление того отличного, что могло бы быть полезным российскому образованию.

Исследование проводилось на основе анализа психолого-педагогической литературы российской (И. А. Володарская, Л. С. Выготский, А. Н. Занковский, В. Карандашев, Н. М. Лизунова и др.) и зарубежной (У. Глассер, J. Cranney and N. J. Voudouris, Rob Ranzijn and Keith McConnochie, Julie Ann Pooley and Lynne Cohen, Bernard Guerin, Andrea Chester, Sophia Xenos and Lorelle J. Burton, K. Laurie Dickson, Nicholas F. Skinner и др.).

В статьях и монографиях рассматриваются особенности организации психологического образования в Австралии, США, Финляндии, Швеции, Бельгии, Дании, Португалии, Финляндии, Норвегии, Нидерландах, Австрии, Испании, Венгрии, Италии, Германии, Швейцарии; инновационные технологии обучения, разные подходы к обучению студентов и магистрантов, наставничество и т. д.

В заключение автор делает вывод, что, во-первых, обучение психолога это длительный процесс, требующий серьезного подхода и очень основательной подготовки, возможно более основательной, чем в России; во-вторых, подготовка эта должна быть более практико-направленной.

Ключевые слова: психологическое образование, профессиональная компетентность, образовательная политика, организация подготовки психологов, психологическая служба образования, супервизорская практика.

Постановка задачи. В России психологическое образование получило массовый характер лишь в конце XX в. Первые отечественные факультеты психологии были открыты в 1966 г. в Московском и Ленинградском государственных университетах, где уже имелись психологические отделения. Родоначальниками психологического образования в Московском университете

были видные отечественные психологи П. Я. Гальперин, Б. В. Зейгарник, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, К. Э. Фабри, Д. Б. Эльконин и многие другие. В Ленинградском университете в создании факультета психологии принимали участие Б. Г. Ананьев, Е. С. Кузьмин, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, Н. А. Тих и другие [6; 7].

К последнему десятилетию XX в. про-

фессиональных психологов в России готовили многие профильные и непрофильные вузы. Практически все крупные высшие учебные заведения имели специальность «Психология». Такая массовость психологического образования помимо положительных моментов породила проблемы его качества.

В России психолог получает диплом и имеет право работать самостоятельно. Перед ним встает множество задач: выявлять и создавать оптимальные условия реализации индивидуальных и возрастных особенностей детей, что предполагает психологическую работу с каждым ребенком, профилактику и преодоление отклонений в становлении отдельных сторон личности ребенка, коррекционную работу с детьми группы риска, выявление и специальную работу с одаренными детьми; а также повышать психологическую культуру и профессиональную компетентность работников; помогать организовывать оптимальные условия работы педагогического коллектива; повышать уровень психологической грамотности родителей; работать с родителями и т. д. Задача вуза научить применять теоретические знания в практической деятельности.

Придя на свое первое место работы, особенно, если это детский коллектив, молодой специалист, сталкивается с массой проблем, к которым даже хорошая теоретическая подготовка и недолгая практика недостаточно готовят, и, как результат, возможна утрата престижа начинающего психолога у детей, родителей детей, разочарование в профессии. Поэтому перед вузами остро встает проблема эффективного совершенствования, поиска моделей, видов и подготовки психологов, особенно в системе образования.

Исследовательская часть. Организация подготовки психологов за рубежом ориентируется на традиции психологического образования, сложившиеся в США в конце XIX в. [2].

Система подготовки психологов за рубежом, дальнейшее продвижение и получение профессиональной квалификации в мире имеет много общего. Это, как правило, пяти-шестилетний курс обучения в университете или профессионально ориентированном колледже, а затем в университете, двух-трехлетний курс магистратуры, докторантура, длительная практика, которой руководит специалист-психолог (доктор), имеющий лицензию на ведение частной психологической практики.

Сопоставляя и изучая психологическое образование, ученые разных государств вырабатывают общие подходы к профессиональной подготовке.

В большинстве стран за рубежом от полугода до года имеет место супервизорская практика. Магистр также может работать лишь под руководством специалиста-психолога, имеющего лицензию.

После получения диплома во многих европейских странах есть два варианта продолжения образования: программы обучения, направленные на получение степени PhD, включающие написание диссертации, и второй вариант – практический, предполагающий дополнительную подготовку в какой-то определенной области, например, психологии образования, и получение сертификата, дающего право работать в качестве психолога в учебном заведении.

Особенностью американской системы обучения психологов является интернатура – практическая работа студента под руководством специалиста-психолога (как правило, доктора психологии), имеющего лицензию на ведение частной психологической практики. От полугода до года студент проходит так называемую супервизорскую (от англ. *supervisor* – «наблюдатель») практику на рабочем месте. При желании студенты могут проходить и другие виды практик в разных учреждениях, где работают психологи.

В США высшее психологическое образование включает в себя три ступени.

Первый этап – двухгодичный колледж, предполагающий общеобразовательную и некоторую профессиональную подготовку, окончив который выпускник может быть назначен на должность младшего специалиста и имеет право выполнять работу в учреждениях или клиниках вспомогательного или технического характера, принимать участие в психологическом обслуживании под наблюдением квалифицированного специалиста.

Второй этап – обучение в четырехгодичном колледже на базе образования, полученного студентами на первой ступени. Учебные программы состоят из трех групп дисциплин: общеобразовательные дисциплины, специальные дисциплины, дисциплины по выбору студента. Выпускникам присуждается степень бакалавра. Они имеют право работать помощниками психолога.

После одного – двух лет обучения в исследовательской или профессиональной школе, существующих отдельно или в составе университета, можно получить степень магистра. Третий этап – обучение в университете. Как правило, чтобы получить право на самостоятельную работу с людьми, в США психологу приходится окончить докторантуру, защитить докторскую диссертацию, получить степень PhD, затем пройти годичную интернатуру под руководством опытного психолога и сдать два экзамена, дающих право получения лицензии: экзамен психологической ассоциации или психологического общества, соответствующего специализации психолога, и экзамен в администрации штата, где необходимо продемонстрировать знание законов штата и федеральных законов в сфере работы с людьми и морально-этических норм работы с клиентами. В частности, чтобы школьный психолог в США приобрел лицензию, он должен получить сертификат Национального сертификационного департамента школьной психологии (NSPCB). В соответствии с лицензией

психолог имеет право вести частную практику только в том штате, в котором сдан экзамен [2; 10].

Студенты в Дании, США, Португалии, Финляндии, Норвегии, Нидерландах, Австрии, Испании, Венгрии, Италии, Германии, Швейцарии получают психологическую специализацию на последних курсах обучения, в то время как в России, Финляндии, Швеции, Бельгии специализация психологов практикуется с самого начала обучения. В Европе выделяются три основных типа профессионального психологического образования:

- 1) непрерывное пятилетнее специализированное;
- 2) непрерывное пятилетнее общее;
- 3) прерывающееся специализированное образование «три + три».

В Финляндии, Швеции, Бельгии сначала имеет место специализация только в одной области психологии [13]. В Германии, Австрии, Португалии, Финляндии, Норвегии, Нидерландах, Испании, Венгрии, Италии, Швейцарии, Дании образование начинается с общего психологического образования, а специализация проходит только на последних курсах.

Система «три + три» в Великобритании, Греции, Ирландии, Франции, Португалии, на Мальте предполагает общее психологическое образование в течение первых трех лет, затем можно продолжить изучение психологии в течение последующих трех лет уже на более высокой ступени или закончить на этом изучение психологии и продолжить свое образование по другой специальности [14].

В России разработан Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования в области психологии и ему обязаны следовать все учебные заведения, готовящие психологов. Что же касается США, то там каждый университет может разрабатывать собственные программы подготовки психологов и их содержание. Однако это не исключает

наличия общих тенденций [15].

На Генеральной Ассамблее, состоявшейся в Люксембурге 14–16 сентября 1990 г., EFPPA (ныне EFPA – Европейская федерация психологических ассоциаций, в состав которой входит Российское психологическое общество), полностью признала, что содержание и форма обучения профессиональной психологии в каждой стране неизбежно будут отражать ее собственные правовые, образовательные и профессиональные традиции. Тем не менее, для поощрения международного сотрудничества между профессиональными психологами и оказания помощи организациям-членам в их усилиях по развитию профессиональной подготовки и практики в своих странах EFPA опубликовала заявление, в котором описаны оптимальные стандарты для обучения, необходимые для автономной профессиональной практики. Национальные ассоциации обязаны обеспечивать соответствие предоставляемого образования и профессиональной подготовки Кодексу практики и этическим стандартам [16].

В большинстве стран звание «психолог» охраняется законом. В Бельгии с 1993 г., чтобы иметь право называться психологом, нужно быть включенным в список Национальной комиссии правительства.

В Финляндии использование звания «психолог» ограничено Национальным контролирующим органом социального обеспечения и здравоохранения. Обучение требует шесть лет, в процессе которого нужно выполнить исследование или получить 330 ECTS-кредитов.

В Германии практикующий психолог по закону обязан иметь соответствующее ученое звание, соответствующее магистру, что требует до пяти лет обучения. Однако при желании получить психотерапевтическую квалификацию необходимо еще три – пять лет дополнительного обучения.

Голландская ассоциация профессиональных психологов утвердила свое зва-

ние «Психолог голландской ассоциации профессиональных психологов», присваиваемое только тем, кто имеет степень магистра в области психологии, через год после окончания университета. В соответствии с Отдельным Актом Профессий здравоохранения звание «психотерапевт» и «психолог здравоохранения» можно получить, поступив в аспирантуру.

С 2004 г. в Новой Зеландии звание «психолог» могут использовать только зарегистрированные психологи. Академические психологи, например, социальные, имеют право называть себя только «исследователями в области психологии».

Звания «психолог» и «практик» в Швеции могут быть использованы только после получения лицензии от правительства. Для получения лицензии требуется пять лет специализированного курса по психологии (эквивалент степени магистра) и 12 месяцев практики под наблюдением. Для получения звания «Психотерапевт» требуется от 6,5 до 8 и более лет обучения плюс практика. Длительность курса обучения зависит от количества дополнительных курсов, необходимых для образования в области лечения людей.

Официальным куратором для практикующего психолога в Великобритании является Совет медицинских работников. Узаконены следующие звания: «зарегистрированный психолог» и «практикующий психолог», «клинический психолог», «психолог-консультант», «педагог-психолог», «судебный психолог», «психолог здоровья», «производственный психолог» и «спортивный психолог» [17].

Профессию психолога в Австралии можно получить в университетах. Для этого необходим четырехлетний цикл психологии, утвержденный АСАП (Австралийский Совет Аккредитации в Психологии), двухлетний курс магистратуры или двухгодичная практика у психолога с лицензией. Для работы в таких областях, как консалтинг, работа в клинике, нейроп-

сихология, работа в организации, судебная психология или преподавание, требуется дополнительная подготовка. Профессию психолога и получение звания «Психолог» в Австралии регулирует закон Парламента, Медицинское Управление практиков, с административной стороны, Государственный закон 2008, с последующим соглашением между правительством и областным управлением. Совет психологии Австралии (АСАП) осуществляет регистрацию психологов. Он следит за стандартами образования в этой сфере. В отдельных областях, требуется дополнительная подготовка. Это не касается звания «Специалист», так как в Западной Австралии это звание используется во время трехлетнего переходного периода. Чтобы стать членом АСАП требуется степень магистра или докторская степень в области психологии соответствующего направления. У практиков, которые получили должный опыт и внесли значительный вклад в психологию, есть альтернативный вариант вступления в ассоциацию [1; 11; 13].

Психологическая служба образования. Цель деятельности психологической службы образования сохранение психологического здоровья детей, помощь в психическом, психофизическом и личностном развитии детей, создание благоприятных психологических условий для полноценного проживания ребенком каждого возрастного периода. Система образования, считает автор книги «Школа без неудачников», американский психолог Уильям Глассер, должна быть построена таким образом, чтобы успех был доступен каждому конкретному ребенку [5].

В России в 1988 г., согласно Постановлению Гос. комитета СССР, во все учебно-воспитательные учреждения страны была введена ставка школьного психолога, что положило начало организации психологической службы образования в нашей стране. Мировая психологическая служба образования к тому времени достигла вы-

сокого уровня развития во Франции, Великобритании, США, Японии, Канаде и др.

В США одним из наиболее действенных направлений современной психологии, закрепленных законом, является психологическая служба образования, известная примерно с начала XIX в. Экспериментальные психологи, первые психологи-практики, занимались проблемами самовоспитания, затем направление деятельности школьной психологической службы изменилось: целью стал отбор детей для обучения по специальным программам, а основным инструментом – измерение и тестирование. Обширная практика тестирования в американских школах, особенно тестов на определение коэффициента умственной одаренности (IQ), способствовала возникновению и развитию службы «Guidance» [2].

Во многих странах Восточной Европы создавались психолого-педагогические районные или областные центры или консультации. Основной задачей этих центров и консультаций стала помощь в коррекции проблем поведения и мотивации в выборе профессии. Главной целью психолога-консультанта, например, в Чехии и Словакии, являлась психодиагностика ребенка и заключение, из которого вытекали последующие рекомендации. Важное место в деятельности этих центров занимало определение уровня готовности к школе в возрасте пяти лет, т. е. за год до начала школьного возраста. Психолог давал соответствующие рекомендации. Окончательное обследование дети проходили перед поступлением в школу.

Еще один важный момент в работе центров – диагностика различного типа трудностей, связанных с учебой в школе [15].

Психологию образования в Новой Зеландии описывают как идеальный вариант организации психологической службы в сообществе (community), так как психологи образования работают не только в школах, но и в других общественных учреждениях, например, в дошкольных,

а также в организациях социального обеспечения. Новый этический кодекс подчеркивает значимость взаимосвязей психологической службы с разными слоями сообщества, четыре основных этических принципа включают:

- 1) уважение к достоинству народа и человека;
- 2) ответственную заботу;
- 3) целостность взаимоотношений;
- 4) социальную справедливость и ответственность перед обществом.

Изучая опыт профессиональной подготовки, психологи в разных странах пытаются выработать общие подходы в этом вопросе. Европейская федерация Ассоциаций профессиональных психологов в 1990 г. одобрила «Оптимальные стандарты» для профессиональной подготовки в психологии. Они касаются некоторых общих принципов и подходов, но не конкретизируют детально содержание и структуру обучения [14].

Выводы. Анализируя и сравнивая системы подготовки психологов за рубежом и в России, мы приходим к заключению, и в этом едины все государства Европы, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии, это длительный процесс. Психология – серьезная, содержательная, практико-направленная наука. Для российского высшего психологического образования характерна преимущественно академическая направленность, дающая необходимую теоретическую базу, но не дающая в достаточной степени практической подготовки. Четыре года обучения бакалавра в российских вузах, из которых львиная доля времени приходится на общеобразовательные предметы, что тоже, конечно, важно, тем не менее недостаточны для подготовки специалиста, которому можно доверить человеческую жизнь и его психическое здоровье, будь то ребенок в детском саду, подросток в школе или взрослый человек, работающий на предприятии.

Библиографический список

1. Волкова А. А. Австралия. Воспитание гражданина // Гуманитарное образование в Сибири: проблемы и опыт работы преподавателей: материалы межрегиональной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. НГУ, 2000. – С. 88–91.
2. Волкова А. А. The English of Psychology in Use. – Новосибирск, 2006. – 152 с.
3. Володарская И. А., Лизунова Н. М. Система подготовки психологов в США // Вестник Моск. ун-та. Серия 14: Психология. – 1990. – № 1 – С. 57–67.
4. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1980. – С. 49–53.
6. Глассер У. Школы без неудачников. – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.
7. Занковский А. Н. Введение в профессию: учебное пособие. – М.: ЕОАИ, 2009. – 71 с.
8. Карандашев В. Н. Психология. Введение в профессию. – М.: Смысл, 2000. – 288 с.
9. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. – М.: Лидер, 2007. – 128 с.
10. Спиркина Е. А. Подготовка психотерапевтов и психологов-консультантов (проблемы адаптации западного опыта) // Психол. журнал. – 1994. – № 6. – С. 121–127.
11. Цигулева О. В., Волкова А. А., Малкова И. Ю. Модели развития образования ведущих стран мира в контексте формирования человеческого капитала (на примере США и Австралии) // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 3 – С. 69–75.
12. Belar C. Advancing Quality in Psychology Education // Monitor on Psychology. – 2011. – Vol. 42, № (4). – P. 52.
13. Cranney J., Voudouris N. J. Psychology Education and Training in Australia: Shaping the Future // Teaching Psychology around the World. – UK: Cambridge Scholars Publishing, 2012. – Vol. 3. – P. 2–15.

14. *Chester A., Xenos S., Burton L. J.* Peer-to-Peer Mentoring: An Embedded Model to Support the Transition of First Year Psychology Students // *Teaching Psychology around the World*. – 2012. – Vol. 3. – P. 133–151.

15. *Newstead S. E., Makinen S.* Psychology Teaching in Europe // *European Psychologist*. – 1997. – Vol. 2, No. 1. – P. 3–10.

16. *Optimal Standards for Education for Professional Psychologists*. – EFPPA, 1990.

17. *Teaching Psychology around the World* / eds. Sherri McCarthy, Laurie Dickson, Jacquelyn Cranney, Annie Trapp. 12 Back Chapman Street, Newcastle upon Tyne, NE6 2XX. – UK, London: Cambridge Scholars Publishing, 2012. – Vol. 3. – 467 p.

Поступила в редакцию 25.12.2018

Volkova Anna Andreevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, annadom@bk.ru, ORCID 0000-0002-5743-8201, Novosibirsk

A COMPARATIVE ANALYSIS OF TRAINING PSYCHOLOGISTS IN RUSSIA AND ABROAD

Abstract. The rapprochement of peoples and nations is one of the most important features of the development of modern society. The process of internationalization of life leads to mutual enrichment and mutual influence of cultures. The system of training psychologists in the world has a lot in common and different depending on the States and traditions. Russian higher education faces the task of taking into account new requirements of modern life and the experience of other States.

The aim of our study is to compare the main forms of professional training of practical psychologists in Russia and abroad, to identify the difference that could be useful to Russian education.

The study was conducted on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature of the Russian (Vygotsky L. S. V. Karandashev, Volodarskaya I. A., Lizunova N. M., A. N. Zankovskaya etc. and foreign (W. Glasser, N. Voudouris, Jacquelyn Cranney and Nicholas J. Voudouris, Rob Ranzijn and Keith McConnochie, Julie Ann Pooley and Lynne Cohen, Bernard Guerin, Andrea Chester, Sophia Xenos and Lorelle J. Burton, K. Laurie Dickson, Nicholas F. Skinner, and others).

The articles and monographs consider the features of the organization of psychological education in Australia, USA, Finland, Sweden, Belgium, Denmark, Portugal, Finland, Norway, the Netherlands, Austria, Spain, Hungary, Italy, Germany, Switzerland; innovative learning technologies, different approaches to teaching students and undergraduates, mentoring, etc.

The author comes to a conclusion that firstly, the training of a psychologist is a long process that requires a serious approach and very thorough training, perhaps more thorough than in Russia; secondly, this training should be more practice-oriented.

Keywords: psychological education, professional competence, educational policy, organization of training of psychologists, psychological service of education, Supervisory practice.

References

1. Volkova, A. A., 2000. Australia. The Education of Citizens. Humanitarian Education in Siberia: problems and experience of teachers. Materials of the interregional scientific practical conference. Novosibirsk: NSU Publ., pp. 88–91. (In Russ.)

2. Volkova, A. A., 2006. The English of Psychology in Use. Novosibirsk, 152 p. (In Eng.)

3. Volodarskaya, I. A., Lisunova, N. M., 1990.

The System of Training Psychologists in the United States. Moscow University Bulletin. Episode 14: Psychology, № 1, pp. 57–67. (In Russ.)

4. Vygotsky, L. S., 1983. Collected Works: 6 v. Moscow: Pedagogy Publ., Vol. 5, 368 p. (In Russ.)

5. Vygotsky, L. S., 1980. Educational Psychology. The Reader on Age and Educational Psychology. Moscow: Pedagogy Publ., pp. 49–53. (In Russ.)

6. Glasser, W., 1991. School without Failure. Moscow: Progress Publ., 176 p. (In Russ.)
7. Zankovskii, A. N., 2009. The Introduction to the Profession: textbook. Moscow: EOAI Publ., 71 p. (In Russ.)
8. Karandashev, V. N., 2000. Psychology. The Introduction to the Profession. Moscow: Meaning Publ., 288 p. (In Russ.)
9. Lyaudis, V. Ya., 2007. Methods of Teaching Psychology. Moscow: Leader Publ., 128 p. (In Russ.)
10. Spirkina, E. A., 1994. Training of Psychotherapists and Psychologists Consultants (problems of adaptation of Western experience). Psychological Journal, No 6, pp. 121–127. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Tsiguleva, O. V., Volkova, A. A., Malkova, I. Yu., 2016. Models of the Development of Education of the Leading Countries of the World in the Context of the Formation of Human Capital (at the example of the United States and Australia). Siberian Pedagogical Journal, No 3, pp. 69–75. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Belar, C., 2011. Advancing Quality in Psychology Education. Monitor on Psychology, Vol. 42, No 4, p. 52. (In Eng.)
13. Cranney, J., Voudouris, N. J., 2012. Psychology Education and Training in Australia: Shaping the Future. Teaching Psychology around the World. UK: Cambridge Scholars Publ., Vol. 3, pp. 2–15. (In Eng.)
14. Chester, A., Xenos, S., Burton, L. J., 2012. Peer-to-Peer Mentoring: An Embedded Model to Support the Transition of First Year Psychology Students. In: Teaching Psychology around the World, Vol. 3, pp. 133–151. (In Eng.)
15. Newstead, S. E., Makinen, S., 1997. Psychology Teaching in Europe // European Psychologist, Vol. 2, No. 1, pp. 3–10. (In Eng.)
16. Optimal Standards for Education for Professional Psychologists. EFPPA, 1990. (In Eng.)
17. McCarthy, Sh., Dickson, L., Cranney, J., Trapp, A., 2012., ed. Teaching Psychology around the World. 12 Back Chapman Street, Newcastle upon Tyne, NE6 2XX. UK: London: Cambridge Scholars Publ., Vol. 3, 467p. (In Eng.)

Submitted 25.12.2018

Грасс Татьяна Петровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики и менеджмента, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, tgrass@mail.ru, Красноярск

Петрищев Владимир Иннокентьевич

Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, vpetrichtchev@hotmail.com, Красноярск

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ «ПРЕДПРИИМЧИВОСТЬ» У СТАРШЕКЛАССНИКОВ КАК СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ РОССИИ И ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН)*

Аннотация. В статье авторы представляют опыт осмысления формирования компетенции «предприимчивость» как структурного элемента экономической культуры старшеклассников в качестве одной из составляющих компетентностного подхода в современной педагогике, демонстрируют новые задачи, стоящие перед обществом в России, когда выпускник школы должен не только понимать основные законы функционирования современной инновационной экономики, но и иметь набор компетенций для эффективной предпринимательской и потребительской деятельности и успешного участия в социально ориентированных экономических отношениях. На основе теоретического анализа передового педагогического опыта сделаны выводы о том, что в настоящее время в научной литературе отсутствует общее понятие о компетенции «предприимчивость» как структурного элемента экономической культуры старшеклассников. Анализ подходов к пониманию ее структуры и компонентов позволил систематизировать знания по формированию компетенции «предприимчивость» и экономической культуры у старшеклассников, включающей цели, задачи, содержание, педагогические условия.

В заключение, проведя анализ работ современных авторов как зарубежных, так и отечественных, мы определили, что в научной литературе не существует общего подхода к формированию компетенции «предприимчивость» у старшеклассников, равно как и нет согласованной структуры рассматриваемой категории, поэтому структурный состав ее ограничивается умениями, знаниями, способностями. Представленный материал формирования компетенции «предприимчивость» и экономической культуры подрастающих поколений в США, Канаде и Китае важен для осмысления, взаимообогащения и возможности использования его позитивного опыта в отечественной практике, поскольку в этих странах сложился методологический и технологический потенциал, разработаны способы, формы и методы организации практической деятельности по формированию компетенции «предприимчивость» у старшеклассников как структурного элемента экономической культуры.

Ключевые слова: экономическая культура, компетенция, предприимчивость, старшеклассник, школа

Введение в проблему. Переход к инновационному социально ориентированному типу экономического развития России, предполагает, с одной стороны, повышение конкурентоспособности человеческого капитала, с другой – создание благоприятных условий для развития инновационной экономики.

* Статья подготовлена при финансовой поддержке авторов Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ) №18-013-00176

ятных условий для развития способностей каждого человека, требующих экономического просвещения общества и личности, формирования экономической культуры, основы которой закладываются в школьном возрасте, позволяющей каждому члену общества свободно ориентироваться в условиях инновационной экономики, основанной на рыночных отношениях и высокой потребительской активности [2].

Инвестирование в экономическую культуру нам видится важнейшим вкладом в формирование человеческого потенциала, приносящим социальные и экономические выгоды, в наиболее полную самореализацию человека. Согласно «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы» [3], целью которой является обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала, в рамках проекта Стратегии социально-экономического развития России до 2024 года и с перспективой до 2035 года, в современных условиях человеческий капитал – это совокупность компетенций, знаний, умений, навыков, используемых для удовлетворения многообразных потребностей человека и общества в целом [4].

Цель статьи – уточнение сущности понятия экономической культуры у старшеклассников, уточнение ее структурного элемента компетенции «предприимчивость» и формирование ее с учетом реализации в отечественной и зарубежной педагогической практике. Методологическим основанием выступает культурологический подход, в соответствии с которым целью экономического образования является формирование «представлений об экономических закономерностях развития общества и воспитание на этой основе таких качеств личности, которые необходимы ей в производственно-экономической деятельности» [11], рассматриваемый

в контексте содержательных требований компетентностного. Методом структурного анализа, теоретического и историко-педагогического анализа были выявлены основные пути, механизмы и особенности формирования компетенции «предприимчивость» у старшеклассников.

Теоретический анализ проблемы.

Подготовка грамотной и предприимчивой личности встала перед российским экономически образованием сравнительно недавно, но от ее решения во многом зависит будущее страны. Подрастающее поколение должно не только понимать основные законы функционирования современной инновационной экономики, но и иметь набор компетенций для эффективной предпринимательской, потребительской деятельности и успешного участия в социально ориентированных экономических отношениях.

Это определяет социальный заказ общества и государства к системе образования, что отражено в статье 14 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также в других государственных документах (Концепции развития образования в Российской Федерации на 2016–2020 годы, Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в России до 2030 года). «В данной концепции предпринимательство рассматривается как фактор инновационного развития и улучшения отраслевой структуры экономики, а с другой стороны – социального развития и обеспечения стабильно высокого уровня занятости» [5; 3; 6]. Согласно Указу Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», необходимо обеспечить формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся [7].

Сегодня формирование предприимчиво-

сти является одним из ключевых навыков XXI века в условиях успешной социализации личности и развития человеческого капитала.

Проблема формирования экономической культуры у старшеклассников отмечается в ряде отдельных исследований отечественных ученых (А. Ф. Аменд, Л. И. Абалкин, Р. Г. Ахметов, С. Бирман, Л. П. Буевой, В. Д. Демичев, Т. И. Заславской, И. А. Сасова, Б. П. Шемякин, Л. Е. Эпштейн и др.). Структурные элементы экономической культуры – это знания, мышление, экономические ценности, которые составляют единое целое и формируются во многом на основе прикладных экономических знаний, т. е. через экономические компетенции. Теоретическими предпосылками исследования проблемы формирования экономической компетентности старшеклассников являются концептуальные идеи содержания образования в работах Ю. К. Бабанского, Е. П. Белозерцева, Б. С. Гершунского, В. В. Краевского, И. Я. Лернера и др.

Методологические основы формирования предпринимательских компетенций у старшеклассников рассматривалась в работах В. Г. Зарубина, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, И. П. Гладилиной, О. Е. Лебедева, А. М. Осипова, В. В. Серикова, Г. К. Селевко, Г. П. Скамницкой, Л. А. Трусовой и других.

В этой связи наиболее полно, на наш взгляд, проблемы формирования экономической культуры отражены в работах таких зарубежных ученых, как J. Curran, P. Drucker, A. Furnham, R. Ruttiger, J. Schumpeter, P. Webley, однако, в них рассматриваются отдельные формы и способы экономической деятельности, отсутствует единый подход к определению самих понятий «экономическая культура» и «формирование экономической культуры». Дискуссионным моментом является определение содержания составляющих элементов экономической культуры и фор-

мирования экономической культуры, что требует дальнейших научных исследований в этой области [12; 14; 15].

Структурные элементы экономической культуры – это знания, мышление, экономические ценности, которые составляют единое целое и формируются во многом на основе прикладных экономических знаний, которые необходимо формировать через экономические компетенции, в которые входит финансовая, предпринимательская, потребительская грамотности, предпринимательские навыки. Переход от предметного знания к компетенции (способности получать знания самостоятельно или в процессе учебного сотрудничества) определен не только новым Федеральным государственным образовательным стандартом [8].

На основании анализа компетенций ФГОС в школьном образовании, можно выделить основные элементы: это совокупность умений, способности и реальная оценка собственных возможностей, т. е. результатов образования, системы ценностных ориентиров для приобретения и накопления знаний, их целесообразности, опыта деятельности в реальных жизненных ситуациях.

Определяемый новыми образовательными стандартами результат обучения – формирование «метапредметных компетенций» – предполагает освоение инструментария, а не конечного набора знаний. Процесс формирования метапредметных компетенций включает в себя проведение комплексной педагогической диагностики, формулирование целей обучения, отбор содержания учебного материала, выбор форм учебно-познавательной деятельности обучающихся, комплексная оценка уровня сформированности у школьников компетенций и корректирование образовательного процесса.

Такой подход требует пересмотра постановки учебных задач и учебного материала не только через использование системы

дополнительного образования, но и посредством усиления и расширения многих традиционных школьных предметов (математика, обществознание, право, экономика, география и др.).

Результаты исследования. Решение проблемы формирования компетенции «предприимчивость» у старшеклассников осложняется ситуацией в образовании. Сегодня общеобразовательные организации должны готовить обучающихся к гораздо более быстрым экономическим и социальным переменам, чем когда-либо прежде, к профессиям, которые пока еще даже не созданы, к использованию технологий, которые еще не изобрели, и к решению социальных проблем, которые пока невозможно предсказать.

Учитывая изменившуюся социальную ситуацию в стране, в которой стратегической целью образования является формирование знаний, навыков и качеств, позволяющих каждому обучающемуся стать успешным, экономически активным гражданином, стали предлагать школьникам новые источники мотивации и ключевые условия деловой активности в сфере предпринимательства, основанные на практико-ориентированном подходе, возникшем в реализации разнообразных образовательных программ по обучению предприимчивости и предпринимательству, как в формальном, так неформальном и информальном образовании, чтобы выпускники могли сделать самостоятельный выбор. В Москве и во многих других городах России многочисленные частные компании (типа школ «Эрудит», «Путь к успеху», курсы KinderMBA и др.) стали занимать нишу по обучению школьников предпринимательству. Появляются разнообразные бизнес-школы для любых возрастных групп: от 5 лет до 18 лет. Они обучают детей и школьников предпринимательскому мышлению, умению брать на себя ответственность, решать проблемы, основным бизнес-навыкам, маркетингу, цифровиза-

ции, работе в команде и т. п. [9].

В условиях модернизации российского образования и нового ФГОС появляется ряд проблем на стыке образования, науки и производства, требующих незамедлительного анализа: несоответствие компетентностных требований современной цифровой экономики возможностям школьного образования и т. п. Решить проблему формирования компетенции «предприимчивость» у старшеклассников в условиях компетентностного подхода можно только в рамках специально организованного образовательного процесса с непосредственным участием бизнеса. Многие из компетенций, необходимых для достижения финансовой независимости во взрослой жизни, такие как ориентация на будущее, саморегулирование, самооценка, развиваются в раннем возрасте [8].

В этой связи определенный интерес может представлять структурированный передовой практический опыт зарубежных стран (США, Канады и Китая) по решению проблемы формирования компетенции «предприимчивость» у старшеклассников, поскольку в этих странах сложился методологический и технологический потенциал, разработаны способы, формы и методы организации практической деятельности, направленной на формирование экономической культуры. Нам представляется, что успех решения этой проблемы заключается в четком понимании того, какими новыми знаниями обучающиеся должны обладать, что они должны уметь делать, чтобы старшеклассники видели конкретный результат применения своих знаний, умений и навыков, сформированного мышления и пр. [10; 13].

В этих странах на базе школ проводятся всевозможные теоретические и практические мероприятия, направленные на формирование компетенции «предприимчивость» и обучение финансовой и предпринимательской грамотности и основами предпринимательской деятельности,

которые, безусловно, способствуют развитию предпринимательской активности и формированию экономической культуры у школьников. К примеру, игра управления банком «Школа-банк» Канаде, которая реализуется в США и Китае с идентичным или несколько измененным названием, предназначена для знакомства школьников с реальной практикой управления банком и работы в нем [25].

Наконец, следует согласиться с мнением американского исследователя Р. Трейчела: «мы хотим, чтобы они учились предпринимательству в классах, а затем применяли эти знания как можно быстрее на практике, чтобы посмотреть, как они усвоили урок» [23; 24].

В 2006 г. Европейским Союзом была издана рекомендация Парламента ЕС «Европейская рамка ключевых компетенций в целях обучения в течение всей жизни», в которой предпринимательская компетенция (а именно «дух инициативы и предприимчивости») была названа одной из восьми значимых компетенций. Глобализация усилила потребность экономических систем в повышении конкурентоспособности и введении инноваций, а для этого нужны творческие и предприимчивые люди, открытые к изменениям [11; 16; 17].

В связи с этим в исследуемых странах осуществляется стратегическая политика по формированию компетенции «предприимчивость» у старшеклассников и реализуются концептуальные модели их подготовки. Прежде всего отметим, что в этих странах активно ведется внедрение инноваций, с целью модернизации и углубления процесса обучения старшеклассников. Нами выявлено несколько направлений, ориентированных на формирование экономической культуры и компетенции «предприимчивость» у старшеклассников одной из универсальных (метапредметных) компетенций, способных эффективно решать проблемы своего трудоустройства и карьерного развития, создавать собственный

бизнес и принимать грамотные решения по финансовым и экономическим вопросам и готового к инновационной деятельности. К ним можно отнести: проектное обучение, основанное на инновациях; обучение через исследование (обучающийся уточняет задачу, ищет информацию, представляет результат, формулирует критерии оценки и вместе с учителем оценивает успешность выполнения задачи); обучение через опыт; дизайн-ориентированное обучение, стимулирующее инновации, выходящее за рамки современных навыков общения, творчества и компьютерной грамотности, проблемное обучение, аутентичное обучение (создание ситуаций, приближенных к реальным); кооперативное обучение, цифровые технологии и др., реализующиеся в комплексе и дополняющие друг друга. Экономическая направленность образовательного процесса осуществляется благодаря инвариантности и вариативности программ, направленных на социально-экономическую подготовку старшеклассников, что позволяет обеспечить внутрпредметную экономическую наполняемость и межпредметную взаимосвязь изучаемых обучающимися предметов, расширить спектр предоставляемых на выбор предметов.

Среди программ, реализуемых в США, Канаде и Китае, способствующих формированию компетенции «предприимчивость» у старшеклассников, нами выделены следующие: 1) программы по финансовой грамотности (Funny Money, Personal Finance Management, Bright Foundation и др.); 2) программы по предпринимательской грамотности (A business of your own (Ваш собственный бизнес), Apache youth entrepreneurial program (Программа предпринимательства для молодежи апачи), Alabama Youth Entrepreneurial Initiatives and Work force Development (Молодежная предпринимательская инициатива в Алабаме и развитие рабочей силы), Be Entrepreneurial, Company Program, Dream

Big, Investment Strategies, Success Skills, World Of Choices, Youth Entrepreneurship Program, Business Studies, Virtual Enterprise, JA China, HP Life E-learning, программа Малой предпринимательской деятельности (Small Business Activity – SBA), «Школа – компания – родители», Enactus China, MasterCard – Bright China Entrepreneurship Education Program и др.); 3) программы, обеспечивающие переход от школы к работе (New and Beginning Farmer Training Program (Программа обучения новичков фермерскому делу), Improved Solutions for Urban Systems (ISUS), Academy «X», Machine Technology, Youth Apprenticeships (YA), Specialist High Skills Majors, Youth Apprenticeship, Dual Credit Program и др.); 4) программы по профориентации и профессиональному самоопределению (Job shadowing, Job twinning, производственная и виртуальная практика); 5) программы, направленные на выстраивание индивидуальной стратегии обучения и приобретения навыков, необходимых для учебы, жизни и работы (Success program, Leadership program, Pathways to education) [14; 15; 18; 19; 26].

С целью формирования культуры предпринимательства, а также повышения престижа предпринимательской деятельности в условиях инновационной экономики старшеклассники участвуют: 1) в мастер-классах и беседах, организованных при участии представителей государственных предприятий, финансовых структур, предпринимателей и т. д.; 2) в создании реально функционирующих мини-предприятий и компаний; 3) в экскурсиях, выставках, неделях «Молодого предпринимателя», «Неделя финансов» и др. конкурсах по предоставлению грантов и стартапов, ярмарках

по профессиональному ориентированию и по управлению личными финансами; 4) в программах наставничества с привлечением работодателей и представителей бизнес-структур [20; 21; 22; 24].

Анализ педагогического обеспечения формирования компетенции «предприимчивость» как структурного элемента экономической культуры у старшеклассников в исследуемых нами странах позволил выделить ряд организационно-педагогических условий, способствующих успешности исследуемого нами процесса, и определить возможности использования педагогического опыта этих стран для решения проблемы формирования компетенции «предприимчивость» и экономической культуры у старшеклассников в практике российского школьного образования.

Заключение. В научной литературе не существует общего подхода к формированию компетенции «предприимчивость» у старшеклассников, равно как и нет согласованной структуры рассматриваемой категории, поэтому структурный состав ее не ограничивается умениями, знаниями, способностями. Представленный материал формирования компетенции «предприимчивость» и экономической культуры подрастающих поколений в США, Канаде и Китае важен для осмысления, взаимообогащения и возможности использования его позитивного опыта в отечественной практике, поскольку в этих странах сложился методологический и технологический потенциал, разработаны способы, формы и методы организации практической деятельности по формированию компетенции «предприимчивость» у старшеклассников как структурного элемента экономической культуры.

Библиографический список

1. *Стратегия* инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]: Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 де-

кабря 2011 г. № 2227-р. – URL: <http://government.ru/docs/9282/> (дата обращения: 18.11.2019).

2. *Прогноз* долгосрочного социально-экономического развития Российской Фе-

- дерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – 2013. – URL: http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325_06 (дата обращения: 18.11.2018).
3. *Концепция* Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]: Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р – URL: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf> (дата обращения 18.11.2018).
4. *Медведев Д. А.* Россия-2024: Стратегия социально-экономического развития [Электронный ресурс] // Вопросы экономики. – 2018. – № 10. – С. 5–28. – URL: <http://government.ru/news/34261/> (дата обращения: 18.11.2018).
5. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 18.11.2018).
6. *Об утверждении* Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 года (вместе с «Планом мероприятий (“дорожной картой”) по реализации Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 года») [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/420359173#1> (дата обращения: 18.11.2018).
7. *О национальных целях* и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102468157> (дата обращения: 18.11.2018).
8. *Федеральный государственный образовательный стандарт* [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/docs/9282/> (дата обращения 18.11.2018).
9. *Алдошина М. И.* Формирование предпринимательских компетенций обучающихся при взаимодействии образования, науки и производства (на основе воспитательной педагогики А. С. Макаренко) // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1, № 3 (50). – С. 84–97.
10. *Грасс Т. П., Петрищев В. И., Колесникова Ю. Н.* Предпринимательская активность как способ ресоциализации мигрантов в США и Германии // Вестник КГПУ. – 2017. – № 1 (39). – С. 18–25.
11. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений – М.: Академия, 2007. – С. 319–326.
12. *European Parliament and the Council.* Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning [Электронный ресурс] // Official Journal of the European Union. – 2008. – URL: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/journal_en.pdf (дата обращения: 18.11.2018).
13. *Furnham A., Cleare A.* School children’s conceptions of economies: Prices, wages, investments and strikes // J. of Economic Psychol. – 1988. – № 9. – P. 467–479.
14. *Grass T. P., Petrishchev V. I., Lefler N. O.* Peculiarities Of Social Psychological And Economic Adaptation Of Pupils From The Migrant Families In The City Of Krasnoyarsk In Siberian Region // Regional Science Inquiry, Hellenic Association of Regional Scientists. – 2017. – Vol. 0 (2). – P. 177–185.
15. *Gregg H. Weltz* Introduction National youth vocational education and training Case Study – U.S.A. «Youth vocational educational and training in the U.S.A.». – 2011. – P. 24–28.
16. *Hahn A., Leavitt T. D., Horvat E. M., Davis J. E.* Life after YouthBuild: 900 YouthBuild graduates reflect on their lives, dreams, and experiences. – Somerville, MA: YouthBuild USA, 2004.
17. *Johannisson J. A.* University training for entrepreneurship: Swedish approaches // Entrepreneurship and Regional Development. – 1991. – № 3, 1. – P. 67–82.
18. *Komarkova I., Gagliardi D., Conrads J., Collado A.* Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives // Final Report of European Commission. –

Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. – 162 p.

19. *Kourilsky M. L., Carlson S. R.* Entrepreneurship education for youth: a curricular perspective // *Entrepreneurship* / eds. D. L. Sexton, R. W. Smilor. – 2000. – P. 193–213.

20. *Levesque K., et al.* Career and Technical Education in the United States: 1990 to 2005: Statistical Analysis Report [Электронный ресурс] // NCES, Institute of Education Sciences. – U.S. Department of Education. – Washington, 2008. – URL: <https://nces.ed.gov/pubst2008/2008035.pdf> (дата обращения: 18.11.2018).

21. *Practical Money Skills for Life* [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.practicalmoneyskills.com> (дата обращения: 18.11.2018).

22. *Sloan Willona M.* Should schools teach financial literacy? // *Education Update*. – 2012. – № 54 (8). – P. 1–7.

23. *Stacey B. G.* Economic socialization in the pre-adult years // *British Journal of Social Psychology*. – 1982. – № 21 (2). – P. 159–173.

24. *Webley P., Nyhus E. K.* Parents' influence on children's future orientation and saving // *Journal of Economic Psychology*. – 2006. – Vol. 27 (1). – P. 140–164.

25. *White S., Kenyon P.* Initiatives for the development of enterprise action and strategies. – Geneva, 2001. – P. 7.

26. *Zhiquan Zhao.* School-enterprise Cooperation in China's Vocational Education and Training [Электронный ресурс]. – URL: http://www.jachina.org/jachina_en/index.html (дата обращения: 18.11.2018).

Поступила в редакцию 16.12.2018

Grass Tatiana Petrovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. at the Chair of Economics and Management, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, tpgrass@mail.ru, Krasnoyarsk

Petrishchev Vladimir Innokentievich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., head of the Chair of Foreign Languages, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, vpetrichchev@hotmail.com, Krasnoyarsk

THE FORMATION OF THE COMPETENCE “ENTREPRENEURSHIP” FOR SENIOR SCHOOL STUDENTS AS A STRUCTURAL ELEMENT OF THE ECONOMIC CULTURE (BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIA AND FOREIGN COUNTRIES)

Abstract. The authors present the experience of comprehension of the formation of the competence “entrepreneurship” as a structural element of the economic culture of senior school students as one of the components of the competence approach in the modern pedagogy and they demonstrate new challenges facing the society in Russia when a school leaver should understand not only main laws of modern innovative economy functioning but should have a set of competencies for the effective entrepreneurship and consumer activity and for the successful participation in social-oriented economic relationship. Based on the theoretical analyses of the advanced pedagogical experience conclusions are drawn that at present there is no concept about competence “entrepreneurship” as a structural element of senior school students’ economic culture. The analyze of approaches to understanding its structure and components allows to systematize knowledge for the formation of the competence “entrepreneurship” and economic culture for senior school students including objects, tasks, content and pedagogical conditions.

Conclusion. Having carried out the analyze of works of modern foreign as well as Russian authors we came to conclusion that in the scientific literature there is no general approach to the formation of the competence “entrepreneurship” for senior school students as well as there is no agreed structure of the category under consideration, therefore its structural composition is not

limited to skills, knowledge and abilities. The given material of the formation of the competence “entrepreneurship” and economic culture of youth in the USA, Canada and China is important for the comprehension, mutual enrichment and for the possibility to use it in practice in Russia because methodological and technological potential has been developed in these countries and ways and forms, and methods of practical activity organization to form the competence “entrepreneurship” for senior school students as a structural element of the economic culture have been worked out.

Keywords: economic culture, competence, entrepreneurship, senior school student, school.

References

1. The strategy of the Russian Federation innovation development for the period up to 2020. [online]. Available at: <http://government.ru/docs/9282/> (accessed: 18.11.2018). (In Russ.)
2. Forecast of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2030. [online]. Available at: http://economy.gov.ru/minrec/activity/sections/macro/prognoz/doc20130325_06 (accessed: 18.11.2018). (In Russ.)
3. The concept of the federal targeted program of education development for the period 2016–2020. [online]. Available at: http://static.government.ru/media/files/mlorxf_XbbCk.pdf (accessed: 18.11.2018). (In Russ.)
4. Medvedev, D. A., 2018. Russia 2014. The strategy of social economical development. Issues of economics, Vol. 10, pp. 5–28. [online]. Available at: <http://government.ru/news/34261/> (accessed: 18.11.2018). (In Russ.)
5. The Federal Law About education in the Russian Federation. [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 18.11.2018). (In Russ.)
6. On the approval of the Strategy of small and medium-sized business development strategies for the period up to 2030 (together with the Action plan (road map) to implement the Strategy of small and medium-sized business development strategies in the Russian Federation for the period up to 2030. [online]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/420359173#1> (accessed: 18.11.2018). (In Russ.)
7. Decree of the President of the Russian Federation dated 07.05.2018 № 204. About national purposes and strategic tasks of the Russian Federation development for the period up to 2024. [online]. Available at: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102468157> (accessed: 18.11.2018). (In Russ.)
8. Federal state educational standard. [online]. Available at: <http://government.ru/docs/9282/> (accessed:). (In Russ.)
9. Aldoshina, M. I., 2018. The formation of entrepreneurial competencies of students when in the interaction of education, science and production (on the basis of educational pedagogy A. S. Makarenko). Russian and foreign pedagogy, Vol. 1, No 3 (50), pp. 84–97. (In Russ.)
10. Grass, T. P., Petrishchev, V. I., Kolesnikova, Yu. N., 2017. Entrepreneurship activity as a way of migrant resocialization in the USA and in Germany. Bulletin KGPUB, 1 (39), pp. 18. (In Russ.)
11. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., Shiyaynov, E. N., 2007. Pedagogics: Text-book for Senior Students. Moscow: Akademia Publ., 319 p. (In Russ.)
12. European Parliament and the Council. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Official Journal of the European Union. [online]. Available at: https://ec.europa.eu/policies/sites/eac-eqf/files/journal_en.pdf (accessed: 18.11.2018). (In Eng.)
13. Furnham, A., Cleare, A., 1988. School children’s conceptions of economies: Prices, wages, investments and strikes. J. of Economic Psychol., 9, pp. 467–479. (In Eng.)
14. Grass, T. P., Petrishchev, V. I., Lefler, N. O., 2017. Peculiarities of Social Psychological and Economic Adaptation Of Pupils From The Migrant Families In The City Of Krasnoyarsk In Siberian Region. Regional Science Inquiry, Hellenic

Association of Regional Scientists, Vol. 0 (2), pp. 177–185. (In Eng.)

15. Gregg, H., 2011. Weltz Introduction National youth vocational education and training Case Study. U.S.A. «Youth vocational educational and training in the U.S.A.», pp. 24–28. (In Eng.)

16. Hahn, A., Leavitt, T. D., Horvat, E. M., Davis, J. E., 2004. Life after YouthBuild: 900 YouthBuild graduates reflect on their lives, dreams, and experiences. Somerville, MA: YouthBuild USA Publ. (In Eng.)

17. Johannisson, J. A., 1991. University training for entrepreneurship: Swedish approaches. *Entrepreneurship and Regional Development*, 3, 1, pp. 67–82. (In Eng.)

18. Komarkova, I., Gagliardi, D., Conrads, J., Collado, A., 2015. Entrepreneurship Competence: An Overview of Existing Concepts, Policies and Initiatives. Final Report of European Commission, Luxembourg: Publications Office of the European Union Publ., 162 p. (In Eng.)

19. Kourilsky, M. L., Carlson, S. R., 2000. Entrepreneurship education for youth: a curricular perspective. *Entrepreneurship*, pp. 193–213. (In Eng.)

20. Levesque, K., et al., 2008. Career and Tech-

nical Education in the United States: 1990 to 2005. NCES, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington. [online]. Available at: <https://nces.ed.gov/pubs2008/2008035.pdf> (accessed: 18.11.2018). (In Eng.)

21. Practical Money Skills for Life. [online]. Available at: <http://www.practicalmoneyskills.com> (accessed: 18.11.2018). (In Eng.)

22. Sloan, Willona M., 2012. Should schools teach financial literacy? *Education Update*, 54 (8), pp. 1–7. (In Eng.)

23. Stacey, B. G., 1982. Economic socialization in the pre-adult years. *British Journal of Social Psychology*, 21 (2), pp. 159–173. (In Eng.)

24. Webley, P., Nyhus, E. K., 2006. Parents' influence on children's future orientation and saving. *Journal of Economic Psychology*, Vol. 27 (1), pp. 140–164. (In Eng.)

25. White, S., Kenyon, P., 2001. Initiatives for the development of enterprise action and strategies. Geneva, p. 7. (In Eng.)

26. Zhiqun Zhao. School-enterprise Cooperation in China's Vocational Education and Training. [online]. Available at: http://www.jachina.org/jachina_en/index.html (accessed: 18.11.2018). (In Eng.)

Submitted 16.12.2018

Ипатенкова Юлия Андреевна

Аспирантка факультета педагогики, Северо-восточный педагогический университет, unior7@mail.ru, ORCID 0000-0003-2005-4586, Чанчунь (КНР)

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «СРАВНЕНИЕ» В СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Аннотация. Проблема и цель. В статье актуализируется необходимость понимания сущности понятия «сравнения», поскольку невнятность терминов понятийно-терминологического аппарата является одной из причин низкого описательного уровня сравнительно-педагогических исследований во многих странах, включая Россию. Целью статьи является раскрытие сущности понятия «сравнение» и выявление его особой роли для сравнительной педагогики.

Методология. В статье сущность понятия «сравнение» раскрывается на трех уровнях: сравнение как мыслительный процесс, сравнение как научный метод и сравнение как сравнительный кругозор. Сравнение как мыслительный процесс присуще каждому человеку, оно помогает нам познавать мир и формировать представления об объектах и явлениях. Сравнение как научный метод появилось в результате развития науки, что помогло ему перейти от простого мыслительного процесса на более научный уровень. В статье отмечается, что сравнительный научный метод применяется во многих отраслях науки и он не является ключевым содержанием сравнения в сравнительной педагогике. Автор подчеркивает, что в сравнительной педагогике, а также во всех других сравнительных отраслях социологической науки сравнение подразумевает не просто мыслительный процесс и метод научного познания, но и более высокий уровень – «сравнительный кругозор», благодаря которому исследователь может посмотреть на предмет своего исследования с разных сторон и улучшить его понимание.

Заключение. Раскрыв сущность «сравнения» на трех уровнях, автор подчеркивает, что сравнительно-педагогические исследования во многих странах столкнулись с общей проблемой – исследования находятся на поверхностном, описательном уровне, поэтому понимание истинной сущности сравнения как сравнительного кругозора является необходимым условием для улучшения качества исследований, повышения профессиональной компетенции людей, занимающихся исследованиями в области сравнительной педагогики.

Ключевые слова: сравнение, сравнительный метод, сравнительный кругозор, сравнительная педагогика.

Введение в проблему. С момента как в 1817 г. Жульен Парижский в своей работе «Очерки и предварительные заметки по сравнительной педагогике» впервые употребил термин «сравнительная педагогика», эта отрасль педагогической науки стала активно развиваться и расширять свой научно-методический аппарат. В 80-е гг. сравнительная педагогика переживала кризис, который в значительной мере был связан со спадом к ней интереса мирового сообщества из-за возникновения новых приоритетов в мировой педагогике,

о котором свидетельствовало уменьшение количества ученых и снижение уровня исследований в данной области [1]. В настоящее время сравнительная педагогика находится на стадии ренессанса, поскольку появилась необходимость в международных педагогических исследованиях ввиду кризиса национальных образовательных систем во многих странах и интернационализации педагогических знаний. Однако новый этап развития неизбежно повлек за собой новые проблемы: по словам Брея и Гуй, «исследования в области сравни-

тельной педагогики в Китае остаются на уровне поверхностного и формального сравнения» [5] и данная проблема присутствует исследованиям не только в Китае, но и в других странах, в том числе и в России. К примеру, А. Джуринский также отмечает, что в трудах российских ученых преобладает «описательность, низкий уровень анализа и оценок, многие работы носят чисто страноведческий характер» [1]. Как выйти за рамки «поверхностного и формального сравнения» и вывести исследования в области сравнительной педагогики на новый уровень? Китайский ученый Жао Цунмань в своей работе отметил, чтобы справиться с этой задачей, первоначально необходимо понять саму сущность и особую роль «сравнения» в сравнительной педагогике [9]. Г. Ноа также отмечает, что невнятность основных терминов понятийно-терминологического аппарата является одной из причин, которая заметно препятствует развитию сравнительной педагогики, поэтому есть необходимость в достижении общего понимания по ключевым терминам, таким как «сравнение» [8].

Цель исследования. Таким образом, целью нашей статьи является раскрытие сущности понятия «сравнение», а также особой роли «сравнения» в сравнительной педагогике.

Исследовательская часть. *Сравнение как мыслительный процесс.* Сравнение является неотъемлемой частью мышления каждого человека. Известный всеми афоризм гласит: «Все познается в сравнении», человек издревле сравнивал различные вещи и явления, ведь в процессе познания мира сравнение помогало ему производить их разделение и упорядочивание в целях наилучшего применения или модернизации. И по сей день люди продолжают сравнивать объекты и явления окружающего мира, будь то работа, фильмы, одежда или природные явления. Вопросы «что лучше, а что хуже?», «много или мало?» и другие ежедневно заставляют людей прибегать

к сравнению. Но как и с какой целью человек сравнивает различные объекты и явления? С точки зрения психологии сравнение – это мысленное сопоставление различных объектов или явлений для выявления их сходств, различий, а также взаимосвязи, что является предпосылкой анализа. С помощью сравнения у нас складывается некая картинка о необходимом объекте, которая в дальнейшем вписывается в нашу базу знаний и образует в ней новые представления и понятия. Таким образом, можно сказать, что изначально сравнение – это врожденная способность человека или врожденная способность его мышления.

Однако в процессе эволюции благодаря непрерывному сравнению объектов и явлений окружающей среды отношения между ними для человека становились все яснее, а картина мира становилась все четче. На основании уже имеющегося опыта человек начал замечать некие устойчивые взаимосвязи между объектами и явлениями, которые не подвергаются влиянию места, времени и обстоятельств, что дало ему основание выявить различные причинно-следственные связи, существующие в мире. Выявление причинно-следственных связей помогло человечеству в значительной мере усилить свою производственную способность и улучшить свою жизненную обстановку, поэтому оно никогда не останавливалось в выявлении новых связей между различными объектами. На данном этапе сравнение как мыслительный процесс, основной целью которого является нахождение сходств и различий между сравниваемыми объектами и явлениями, уже не могло отвечать требованиям развития человечества.

Сравнение как научный метод. Если самый простой вид сравнения – сравнение как мыслительный процесс, присущий каждому человеку – имеет длительную историю и сопутствует истории развития человечества, то второй вид сравнения – сравнение как научный метод – явля-

ется результатом развития человечества до определенного периода. В социологических исследованиях переход от самого простого вида сравнения к более сложному и научному произошел благодаря активному развитию науки, а в частности компаративистики в Европе в XVIII–XIX вв., что впоследствии привело к образованию различных ее отраслей – сравнительной анатомии, сравнительной географии, сравнительного религиоведения, сравнительной политики и др. [6] Благодаря развитию методов индукции, сравнение в конечном итоге обрело научную оболочку и заявило себя как научный метод.

Первым человеком, который обобщил опыт своих предшественников (метод сходства Д. Скота, метод различий У. Оккама, метод сопутствующих изменений Ф. Бэкона, метод остатков Дж. Гершеля) и сформулировал пять канонов прямой индукции, стал Джон Милль [2]. Сам Милль называет основными только канон сходства и канон различия. «Первый из них более соответствует ситуациям пассивного наблюдения, второй – активного эксперимента, предполагающего умение ученого управлять обстоятельствами. И поскольку эксперимент более убедителен, чем наблюдение, метод различия более достоверен, чем метод сходства» [3, с. 197]. Таким образом, каноны сходств и различий стали ключевыми для сравнительного метода. Впервые данная сравнительная логика была использована в 1590 г. Френсисом Бэконом в виде экспериментального метода в естествознании. В социологических науках применение сравнительного метода столкнулось с определенными трудностями из-за невозможности управлять истинно независимыми переменными, как это делается во время проведения эксперимента, однако это не повлияло на его широкое применение в различных отраслях социологической науки.

Сравнительный научный метод активно используется и во многих отраслях на-

уки, не только компаративистских. Тогда что есть сравнение именно для отраслей компаративистики, в частности для сравнительной педагогики? Возможно ли, что отличие состоит только в том, что в сравнительно-педагогических исследованиях сравнительный метод более выражен или чаще всего используется? По мнению китайского ученого Жао Цунмань, для сравнительных наук сравнение есть нечто большее, чем просто мыслительный процесс или же метод научного познания, это иной уровень, который ученый обозначает понятием «сравнительный кругозор» [9].

Сравнение как кругозор. Г. Ноа отметил, что сравнение ставит своей основной целью не столько «описание различий или сходств, сколько объяснение, анализ и прогнозирование перспектив сопоставляемых объектов образования» [8, с. 111]. Для достижения этой цели как раз и необходимо обладать определенным сравнительным кругозором.

Кругозор – это объем разнообразных знаний, широта точек зрения и способность смотреть на объекты и явления с разных сторон. Для выполнения сравнительно-педагогического исследования недостаточно просто понимать объект своего исследования, необходимо также представлять его в совокупности всех его разнообразных свойств и отношений. К примеру, если мы сравниваем образовательные системы в начальной школе России и Китая, нам необходимо понимать не только сами образовательные системы в начальной школе этих стран, но и всю систему образования в целом, а также ее взаимосвязь с историей, политикой, культурой данной страны. Другими словами, мы не можем ограничиваться исследованием вопросов сравнительной педагогики только в рамках самой педагогики, мы должны рассматривать их с точки зрения других, смежных со сравнительной педагогикой наук. Такого рода сравнительный кругозор определил, что сравнение в сравнительной педагогике не просто

формальное и поверхностное сопоставление объектов и явлений для выявления сходств и различий, но систематическое, всестороннее понимание вопроса, не поиск взаимоотношений между явлениями и объектами, а выявление взаимоотношений между различными формами взаимоотношений. Об этом аргентинский компаративист Оливера говорит следующим образом: «если сравнительный метод является универсальным, то “сравнительные” науки оправдывают свое название только когда они выносят сравнение на более высокий абстрактный уровень – когда достигается эффект “сравнения сравнений” (comparison of comparisons)» [4, с. 282]. В отличие от сравнительного метода, сравнительный кругозор отличается тем, что он объединяет сравнительный метод и диалектическое мышление. Именно диалектическое мышление помогло произвести переход от простого сравнения педагогических объектов или явлений до сравнительной педагогики.

Известному французскому литературоведу Дэниелу-Анри Пажо во время его визита в Пекинский университет в 1997 г. был задан вопрос «Что же все-таки сравнивается в сравнительном литературоведении?», на что он ответил: «Мы ничего не сравниваем, Слава Богу, мы ничего не сравниваем» [10]. Таким образом, не все исследования, в которых присутствует сравнение вопросов образования двух или более объектов или же одного объекта на разных исторических этапах, можно назвать сравнительно-педагогическими по одной простой причине – в них не был задействован сравнительный кругозор. Так, например, в книге известного канадского профессора в области сравнительной педагогики Рут Хейхо «Китайские университеты 1985–1995 гг.: эра культурных столкнове-

ний» не было произведено прямое сравнение университетов Китая и Канады, но был сделан анализ китайских университетов этого периода с точки зрения европейской научной методологии того времени, благодаря чему не возникает сомнений, что данная книга является выдающимся исследованием в области сравнительной педагогики [9].

Заключение. Для исследователей-компаративистов важно знать, что сравнение проявляется не только в форме сравнительного метода, но и в форме сравнительного кругозора, с помощью которого можно получить полноценное представление о вопросе и возможность посмотреть на него с других сторон, что является обязательным условием для выполнения качественного сравнительно-педагогического исследования. Кроме того, сравнительно-педагогическими исследованиями могут стать не только исследования, в которых присутствует сравнение различных объектов образования и их дальнейший анализ, составление прогнозов, но и исследование одного объекта при выборе подходящего угла сравнительного кругозора. Изучение основ сравнительной педагогики в Китае начинается с изучения сущности сравнения в рамках сравнительной педагогики, укоренения в головах студентов понятия «сравнительный кругозор». Поскольку сравнительно-педагогические исследования в России и в Китае столкнулись с одной проблемой – многие сравнительно-педагогические исследования на самом деле являются страноведческими или описательными, то российским ученым будет полезно учитывать опыт коллег из Китая в культивировании правильного понимания сущности сравнения и его особой роли в сравнительной педагогике, что в дальнейшем поможет улучшить качество сравнительно-педагогических исследований в нашей стране.

Библиографический список

1. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России. – М.: Прометей, 2013. – 162 с.

2. Милль Д. С. Система логики силлогистической и индуктивной. Изложение принципов

доказательства в связи с методами научного исследования. – М.: Ленанд, 2011. – 813 с.

3. Светлов В. А. История научного метода. – М.: Деловая книга, 2008. – 800 с.

4. Bray M., Adamson B., Masom M. Comparative Educational Research: Approaches and Methods // Springer. Comparative education research centre the University of Hong Kong. – 2007. – P. 131–136.

5. Bray M., Gui Q. Comparative education in great China: Contexts, characteristics, contrasts and contributions // Comparative Education. – 2001. – № 37 (4) – P. 451–473.

6. Cowen R. On History and on The Creation of Comparative Education // International Handbook

of Comparative Education / eds. R. Cowen, A. M. Kazamias. – London; New York: Springer, 2009. – P. 10–23.

7. Farrell J. The Necessity of Comparisons in the Study of Education: The Salience of Science and the Problem of Comparability // Comparative Education Review. – 1979. – № 23 (1). – P. 3–16.

8. Noah H. J. Defining comparative educations // Relevant methods in comparative education. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1973. – P. 109–117.

9. 饶从满, 付轶男. 中国比较教育的问题与出路 // 外国教育研究. – 2005. – 第2期. – P. 1–10.

10. 杨乃乔. 比较文学概论. – 北京: 北京大学出版社, 2002. – P. 111.

Поступила в редакцию 30.11.2018

Ipatenkova Yulia Andreevna

PHD student, Faculty of Education, Northeast Normal University, unior7@mail.ru, ORCID 0000-0003-2005-4586, Changchun (People's Republic of China)

THE ESSENCE OF THE CONCEPT «COMPARISON» IN COMPARATIVE PEDAGOGY

Abstract. Problem and purpose. The article actualizes the importance of understanding the essence of the concept of “comparison” due to the vagueness of the terms of the conceptual and terminological apparatus as one of the reasons for the low descriptive level of comparative pedagogical researches in many countries. The purpose of this article is to reveal the essence of the concept of “comparison” and identify its special role for comparative pedagogy.

Methodology. The article reveals the essence of the concept “comparison” at three levels: comparison as a mental process, comparison as a scientific method and comparison as a comparative view. Comparison as a mental process is inherent in every person, it helps us to know the world and put ideas about objects and phenomena. Comparison as a scientific method appeared as a result of the development of science, which helped it to move from a simple mental process to more scientific level. The article notes that the comparative scientific method is used in many branches of science and it is not the key content of “comparison” in comparative pedagogy. The author emphasizes that in comparative pedagogy, as well as in all other comparative branches of sociological science, “comparison” implies not just a mental process and a method of scientific cognition, but also a higher level – “comparative view”, through which the researcher can look at the subject of his research from different angles and improve its understanding.

Conclusion. After the revealing the essence of “comparison” at three levels, the author emphasizes that comparative pedagogical researches in many countries are faced with a common problem - formal and descriptive level of research, so the understanding of the true essence of “comparison” as a comparative view is necessary for improving the quality of research and also the professional competence of people engaged in research in the field of comparative pedagogy.

Keywords: comparison, comparative method, comparative vision, comparative education, nature.

References

1. Dzhurinski, A. N., 2013. Comparative pedagogy. The view from Russia. Moscow: Prometei Publ., 162 p. (In Russ.)
2. Mill, J., 1914. Syllogistic and inductive logic system. Statement of the principles of proof in connection with the methods of scientific research. Moscow: Lenand publishing house Publ., 813 p. (In Russ.)
3. Svetlov, V. A., 2008. The history of scientific method. Moscow: Delovaya kniga Publ., pp. 201–202. (In Russ.)
4. Bray, M., Adamson, B., Masom, M., 2007. Comparative Educational Research: Approaches and Methods. Springer. Comparative education research centre the University of Hong Kong, pp. 131–136. (In Eng.)
5. Bray, M., Gui, Q., 2001. Comparative education in great China: Contexts, characteristics, contrasts and contributions. Comparative Education, No 37 (4), pp. 451–473. (In Eng.)
6. Cowen, R., 2009. On History and on The Creation of Comparative Education. International Handbook of Comparative Education. London; New York: Springer, pp. 10–23. (In Eng.)
7. Farrell, J., 1979. The Necessity of Comparisons in the Study of Education: The Salience of Science and the Problem of Comparability. Comparative Education Review, 23 (1), pp. 3–16. (In Eng.)
8. Noah, H. J., 1973. Defining comparative educations. Relevant methods in comparative education. Hamburg: UNESCO Institute for Education, pp. 109–117. (In Eng.)
9. Rao, C., Fu, Y., 2005. On the problems and development of China's comparative education//Studies in foreign education, 2, pp. 1–10. (In Chinese)
10. Yang, N., 2002. Introduction to comparative literature. Beijing Beijing university publishing house, p. 111. (In Chinese)

Submitted 30.11.2018

DOI: 10.15293/1813-4718.1901.14

УДК 376+376.36+37.0

Агавелян Оганес Карпетович

Доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

Агавелян Рубен Оганесович

Доктор психологических наук, профессор, директор Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, ruben_h_ag@mail.ru, orcid 0000-0001-6494-8544, Новосибирск

Ткаченко Елена Сергеевна

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник НМО инклюзивного образования, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, t42e@yandex.ru, Новосибирск

Пецух Ольга Петровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, olga.pesuh@mail.ru, Новосибирск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КЛАССИФИКАЦИИ ИНТОНАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ГОЛОСА

Аннотация. Статья посвящена проблемам взаимодействия педагогов с обучающимися с ОВЗ. В процессе взаимодействия большое значение имеет та интонационная составляющая, которая является ведущей при той или иной форме деятельности. В статье рассматриваются классификационные характеристики интонационных составляющих голоса. Структура интонации – это реальный ответ в субъект-субъектных отношениях. Исходя из этого любые расстройтва голоса создают определенный дискомфорт во взаимном понимании между людьми. Всегда конструкции интонации говорят о доминирующих позициях при коммуникации. Диагностика интонаций голоса всегда связана с эмоциональной составляющей и может привести голосоречеобразующую функцию в определенное нормативное состояние. Это дает возможность детям с ОВЗ развиваться в условиях нормальной психофизиологии. Овладение диалоговым типом речевых стратегий может способствовать сохранению комфортности при межличностных контактах.

Ключевые слова: голос, интонационные характеристики, педагогические аспекты.

Постановка проблемы. В основных направлениях модернизации Российского образования говорится о том, что от уровня коммуникативной культуры человека зависит процесс развития личности.

Структура интонации – это адекватный отклик на те голосоречевые образования, которые присутствуют в субъект-субъектных отношениях. Это обуславливает

актуальность рассмотрения проблемы интонационных составляющих голоса в образовательном пространстве. В связи с этим кратко рассмотрим специфику интонаций голосообразования.

У современных детей школьного возраста голосоречевые нарушения проявляются в дисбалансе ритмической, темпоритмической, ритмоинтонационной составляющих

речи, а также в дикционных нарушениях и выраженных нарушениях индивидуального тембра голоса. Коммуникативные расстройства речи, голоса, языкового общения создают серьезные трудности при обучении в школе, создают проблемы социальной адаптации и ограничения в выборе профессии. Как показали наши исследования, нарушения соматического здоровья и психоэмоциональный дисбаланс всегда сочетаются с определенными изменениями / нарушениями голосоречеобразования.

Диагностика голосоречевой, в частности интонационной, функции в настоящее время не имеет широкого распространения в силу объективных причин (отсутствие специалистов, приборов, знаний в этой области). Но она может обрести важное прикладное значение. Известно, что за темпоритмическую организацию речи отвечают определенные области коры головного мозга и другие мозговые структуры. Физиологические механизмы, с помощью которых голосовой аппарат воспроизводит речь, находят свое отражение в таких чисто психофизиологических следствиях, как изменение артериального давления, частоты сердечных сокращений, частоты дыхания, изменение тонуса мышечной мускулатуры и т. п. Эмоциональное состояние человека, которое выражается его голосом и ведущей интонацией, зависит от активности лимбической системы головного мозга. Между частями лимбической и голосоречевой систем существуют связи, которые обуславливают положительные и отрицательные эмоции при воспроизведении и восприятии голоса. Экспертная оценка голосоречеобразования позволяет быстро, неинвазивно и незаметно для пациента диагностировать его психофизиологическое и психоэмоциональное состояние. А превалирование какого-либо конструкта интонации всегда свидетельствует о ведущих позициях при коммуникативном процессе. Особенности голосоречеобразования от-

ражают функциональное состояние центральной нервной системы настолько объективно, что не могут быть подделаны или исправлены волевым усилием. Сведения о количественном и (или) качественном возрастании нарушений голосоречеобразования служат признаком появления изменений / нарушений в функционировании соматической и психоэмоциональной сферах. Особенно важно это при диагностике социального состояния.

Если своевременно диагностировать нарушения интонационного конструкта голоса, тесно переплетенного с эмоциональной составляющей, и учитывать специфику голосоречеобразования, то можно своевременно привести голосоречевую и интонационную функцию в норму и, следовательно, дать возможность ребенку развиваться в условиях нормальной психофизиологии и в коммуникативном комфорте. При формировании коммуникативных навыков у обучающихся с ОВЗ интонация взаимодействия между субъектами имеет решающее значение, так как в зависимости от структуры интонации строится успешность или неуспешность взаимодействия.

Интонация в филологическом аспекте на материале русского языка изучается давно и успешно [4; 7].

В современном русском языке выделяются 7 основных интонационных конструкций:

– ИК1 наблюдается при выражении завершенности в повествовательных предложениях: *Анна стоит на мосту. Наташа поет.* Для ИК1 характерно понижение тона на ударной части;

– ИК2 реализуется в вопросе с вопросительными словами: *Кто пьет сок? Как поет Наташа?* При ИК2 ударная часть произносится с некоторым повышением тона;

– ИК3 характерна для вопроса без вопросительного слова: *Это Антон? Ее зовут Наташа?* Для этой интонации характерно значительное повышение тона на ударной части;

– ИК4 – это вопросительная интонация, но с сопоставительным союзом /а/: *А вы? А это?* На ударной части происходит повышение тона, продолжающееся на безударных слогах;

– ИК5 реализуется при выражении оценки в предложениях с местоименными словами: *Какой сегодня день!* На ударной части – повышение тона;

– ИК6, так же как и ИК5, реализуется при выражении оценки в предложениях с местоименными словами: *Какой сок вкусный!* Повышение тона происходит на ударной части и продолжается на заударной части;

– ИК7 употребляется в предложениях со значением экспрессивного отрицания признака, действия, состояния: *Какой он специалист!*

С орфоэпических позиций это деление имеет значение для корректного овладения современным русским языком, учитывая, что интонация (от лат. *intonare* – «громко произносить») в широком смысле – это изменение основного тона при произнесении той или иной единицы языка – звука, слога, слова, фразы, предложения. Интонация в этом смысле может быть восходящая (акутовая, повышающаяся), восходященисходящая, нисходящая (падающая, понижающаяся, циркумфлексная).

Подход к классификации интонационных конструкций с позиции лингвистики, несомненно, важен. Упомянутые 7 конструкций интонации всегда присутствуют в работе любого учителя, поэтому требования к овладению родным языком, особенно к ее орфоэпической части, есть элемент профессии.

Однако в научном и практическом поле педагогики и, в частности, дефектологии [1; 3] интонационная составляющая голоса не может рассматриваться вне учета таких факторов, как:

- 1) связь с эмоциями;
- 2) уровень социального, интеллектуального и сенсорного развития;

- 3) социальная ситуация в процессе коммуникации;

- 4) вид и тип коммуникации (диалогический, монологический);

- 5) групповое или индивидуальное общение (коммуникация);

- 6) степень задействованности невербальных стимулов в интонировании;

- 7) половые различия;

- 8) возрастные спецификации;

- 9) профессиональные спецификации;

- 10) степень профессионального выгорания;

- 11) эмпатическая направленность личности;

- 12) степень овладения родным языком;

- 13) доминирующий канал восприятия информации (аудиал, визуал, кинестет).

Процесс коммуникативных действий всегда опирается на эмоциональную составляющую. Если исходить из основных, базовых эмоций человека, то интонация может быть веселой, грустной, печальной, тоскливой, со знаком депрессии, со знаком позитива. Одним словом, все, что впитала в себя эмоция, она калькирует на интонацию. И обучающиеся с ОВЗ достаточно четко воспринимают ту или иную эмоционально окрашенную интонацию и действуют или предпринимая ответные действия в русле этой эмоции [2]. Совершенно четко представляется, что настроение учителя или воспитателя с некоторой долей искажений или коррекций передается на обучающегося с ОВЗ, который, в силу инерции нервных процессов, всегда попадает под определенную эмоциональную установку.

Продвигаясь дальше по классификационным характеристикам, мы обращаем внимание на три очень важных составляющих интонации голоса. Это уровень социального, интеллектуального и сенсорного развития. Дети и родители с низким уровнем социального взаимодействия практически всегда, даже в условиях семьи, друг с другом взаимодействуют без опоры на все богатство языка. При низком уровне

социального развития значимое место занимают экстралингвистические невербальные знаки, и в этом случае дискуссии, спора или выяснения позиций не происходит, а значительным препятствием на пути социального развития является сенсорное недоразвитие. Недостаточное интеллектуальное развитие также создает преграды для распознавания тех или иных интонационных характеристик голоса.

В процессе взаимодействия любой субъект перманентно совершает входы и выходы в ту социальную ситуацию, которая диктуется в процессе определенной коммуникации. Сама социальная ситуация является тем рычагом, благодаря которому интонационная характеристика может резко измениться (стрессовая ситуация, ситуация экзамена, непонимания, неполной коммуникации и т. д.). В этом случае один из коммуникаторов, а конкретнее педагог или психолог, должен регулировать интонационную структуру подачи голоса с учетом социальной ситуации.

Зная особенности речевого развития обучающихся с ОВЗ, при выборе типа коммуникации (диалогическая или монологическая) педагоги должны учитывать, что интонационные структуры голоса реальнее проявляются при активном диалоге, а монологические структуры речи носят более смазанный в эмоциональном плане характер. В процессе работы с обучающимися с ОВЗ эта характеристика типов коммуникации должна учитываться в обязательном порядке, так как ребенок при монологическом изложении материала с помощью педагога должен задействовать определенные эмоции и придать своей голосовой интонации ту или иную окраску.

Само интонирование является фактически определенной манипулятивной техникой в процессе коммуникации. Следовательно, активное параллельное применение групповых или одиночных невербальных символов может способствовать более четкому и оптимальному понима-

нию интонационных составляющих голоса в этом случае.

Учет половых различий в классификации конструкций интонирования имеет значение лишь с позиции голосового тона и силы подачи голоса. Хотя половую принадлежность следует учитывать в период пубертата и после пубертата у мальчиков.

Голос, как и любая интонационная характеристика, формируется строго индивидуально. С возрастом спецификации интонирования могут изменяться только по тембральным окраскам. Сама основная интонация, ведущая эмоция и голос всегда остаются для конкретного индивида неизменными. Но встает вопрос профессиональных спецификаций с учетом стажа работы, психологического выгорания, влияния профессии, структуры личности и других составляющих, которые могут иметь значимое влияние на профессиональную спецификацию при голосовом интонировании [2; 6]. Замечено, что на пике профессионального выгорания голосовая интонация у многих педагогов становится эмоционально слабо выраженной, очень часто депрессивной, с некоторыми вполне заметными моментами перехода на истероподобное речевое поведение.

При анализе интонационной составляющей взаимодействия между субъектами значимое место занимает влияние эмпатии и лицевой экспрессии на процесс подачи голоса [8]. Если субъект владеет ситуацией, держит ее под контролем, психика его стабильна и позитивно направлена на обучающихся с ОВЗ, то всегда голосовая интонация носит ярко выраженный эмпатический характер. Эта точка зрения достаточно дискуссионна, так как проявление эмпатии носит всегда волнообразный характер, не всегда фиксируется, но практически всегда надолго запоминается детьми.

Если учитывать доминирующий тип восприятия информации, то можно с достаточной определенностью сказать о том,

что кинестетики и визуалы, справляясь с коммуникативными задачами, привносят в свою деятельность определенные знаки из невербальной семиотики, добавляют визуальные образы. Аудиалы в процессе коммуникативного взаимодействия вполне успешно решают задачи общения, стоящие перед каждым специальным педагогом, через речевую систему в процессе обучения и воспитания.

Вышеприведенные классификационные интонационные характеристики голоса и голосоречеобразования всегда отражаются в речевой деятельности любого человека на неосознаваемом уровне. Но навыки осознанного построения речевого высказывания с учетом понимания его интонационных характеристик, формируемые на голосовых и интонационных тренингах, необходимы для совершенствования профессиональной коррекционно-педагогической деятельности.

На дефектологическом факультете МПГУ студентам в качестве дисциплины по выбору, относящейся к модулю «Современные логотехнологии», предлагается дисциплина «Интонология в логопедии».

Цель освоения этой дисциплины – формирование профессионально значимых

представлений о компонентах интонации и интонационных конструкциях в речи лиц с речевыми нарушениями. Однако, на наш взгляд, изучение элементов и единиц интонации, подходов к семантической классификации интоном и классификации функциональных интонационных стилей, освоение выделенных в нашей статье классификационных интонационных характеристик голоса и речи будет иметь позитивное влияние и на становление профессиональной речи самих будущих учителей-логопедов и педагогов-дефектологов.

Интонация – неотъемлемая составляющая речевого поведения. О. С. Иссер, раскрывая в своей работе лингводидактические стратегии речевого планирования и контроля, отмечает, что основой для выработки навыков вариативного поведения является формирование представлений о речевой стратегии и тактике [5]. Для современного педагогического, особенно дефектологического сообщества чрезвычайно важным является овладение диалоговым типом речевых стратегий, тактиками естественного порядка смены ролей в диалогической речи, перераспределения и сохранения инициативы в диалоге.

Библиографический список

1. *Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Агавелян М. Г.* Социальная олигофренопсихология: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – 118 с.
2. *Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Рюмина Т. В.* Голос, речь и личность в специальной психологии: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 210 с.
3. *Агавелян О. К., Агавелян Р. О.* Голос человека как психологический феномен: монография. – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2010. – 153 с.
4. *Брызгунова Е. А.* Практическая фонетика и интонация русского языка: пособие для преподавателей, занимающихся со студентами. – М.: Изд. МГУ, 1963. – 308 с.
5. *Иссерс О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – Изд. 5-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.
6. *Ткаченко Е. С., Агавелян О. К., Агавелян Р. О.* Голос в межличностной коммуникации в норме и патологии: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – 196 с.
7. *Черемисина-Ениколопова Н. В.* Законы и правила русской интонации: учебное пособие для студентов и преподавателей-филологов, журналистов. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 515 с.
8. *Izard C.* The face of emotion. N.Y.: Appleton century – Crofts, 1971. – 468 p.

Поступила в редакцию 13.11.2018

Agavelyan Ogannes Karapetovich

Dr. Sci. (Psychol), Prof. of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Agavelyan Ruben Ogannesovich

Dr. Sci. (Psychol), Prof. of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, ruben_h_ag@mail.ru, ORCID0000-0001-6494-8544, Novosibirsk

Tkachenko Elena Sergeevna

Cand. Sci. (Psycholog.), Senior researcher of the NMO of Inclusive Education, Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers, t42e@yandex.ru, Novosibirsk

Pecuh Olga Petrovna

Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. of the Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers, olga.pecuh@mail.ru, Novosibirsk

**PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF CLASSIFYING
INTONATIONAL CHARACTERISTICS OF A VOICE**

Abstract. The article is devoted to the problems of interaction of teachers with students with disabilities. In the process of interaction, the intonational component that is leading in one or another form of activity is of great importance. The article discusses the classification characteristics of the intonation components of the voice. The structure of intonation is a real answer in subject-subject relations. Based on this, any disorders of voice create a certain discomfort in the mutual understanding between people always intonation design can talk about dominant positions in communication. Diagnosis of voice intonation is always associated with the emotional component and can lead the voice-forming function to a certain normative state. It gives the chance to children with ovz to develop in the conditions of normal psychophysiology. Mastering the dialogue type of speech strategies can help to preserve comfort in interpersonal contacts.

Keywords: voice, intonation characteristics, pedagogical aspects.

References

1. Agavelyan, O. K., Agavelyan, R. O., Agavelyan, M. G., 2018. Social oligophrenopedagogy: monograph. Novosibirsk: NSPU Publ., 118 p. (In Russ.)
2. Agavelyan, O. K., Agavelyan, R. O., Ryumina, T. V., 2013. Voice, speech and personality in special psychology: monograph. Novosibirsk: NSPU Publ., 210 p. (In Russ.)
3. Agavelyan, O. K., Agavelyan, R. O., 2010. Human voice as a psychological phenomenon: monograph. Novosibirsk: Ipkipro Publ., 153 p. (In Russ.)
4. Bryzgunova, E. A., 1963. Practical phonetics and intonation of the Russian language: a Manual For teachers involved with students. Moscow: MSU Publ., 308 p. (In Russ.)
5. Issers, O. S., 2008. Communicative strategies and tactics of Russian speech. Moscow: LKI Publ., 288 p. (In Russ.)
6. Tkachenko, E. S., Agavelyan, O. K., Agavelyan, R. O., 2018. Voice in interpersonal communication in norm and pathology: educational and methodical manual. Novosibirsk: NSPU Publ., 196 p. (In Russ.)
7. Cheremisina-Enikolopova, N. B., 1999. Laws and rules of Russian intonation: textbook for students and teachers-philologists, journalists. Moscow: Flinta Publ. : Nauka Publ., 515 p. (In Russ.)
8. Izard, C., 1971. The face of emotion. New York: Appleton century – Crofts Publ., 468 p. (In Eng.)

Submitted 13.11.2018

Поляков Андрей Викторович

Федеральная служба исполнения наказаний, unpoluyakova@yandex.ru, Москва

ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ КОЛЛЕКТИВА СОТРУДНИКОВ ИСПРАВИТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Проблема и цель. Эффективность процесса профессионального становления сотрудников уголовно-исполнительной системы в условиях гуманизации процесса исполнения наказаний и возрастающей интенсивности профессиональной деятельности во многом обеспечивается их социально-педагогическим сопровождением.

Цель статьи – определить структурные элементы социально-педагогической среды коллектива сотрудников исправительных учреждений как системы условий для организации социально-педагогического сопровождения молодых сотрудников, а также обосновать выбор диагностических средств, используемых для оценки показателей социально-педагогической среды.

Методология. Теоретический анализ феномена «социально-педагогическая среда» позволил определить ее основные элементы, которые соотносятся с показателями социально-психологического климата и организационной культуры коллектива. В качестве диагностических средств автор использовал «Тест организационной культуры учреждений УИС» и разработанную анкету для выявления некоторых особенностей самих респондентов и их взаимоотношений в коллективе.

В заключении делается вывод о том, что социально-педагогическая диагностика позволяет оценить ресурс коллектива, который необходимо использовать при организации процесса социально-педагогического сопровождения молодых сотрудников исправительного учреждения. Практическая значимость статьи заключается в том, что на основе диагностики осуществляется разработка программ социально-педагогического сопровождения молодых сотрудников, а сам процесс социально-педагогического сопровождения выступает важным фактором в их профессиональном становлении.

Ключевые слова: сотрудники уголовно-исполнительной системы, социально-педагогическое сопровождение, профессиональное становление, вхождение в должность, социально-педагогическая диагностика.

Постановка задачи. Вопросы профессионального становления сотрудников силовых структур являются актуальными в настоящее время [6; 10; 12]. Эффективность процесса профессионального становления сотрудников силовых структур, в том числе уголовно-исполнительной системы, во многом обеспечивается организованным социальным, психологическим и педагогическим сопровождением. Следует указать, что психологическое сопровождение сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний осуществляется на достаточно высоком уровне, поскольку в структуре уголовно-исполни-

тельной системы имеется психологическая служба. Вместе с тем некоторые вопросы социально-педагогического характера требуют дополнительного исследования. Такой компонент социально-педагогического сопровождения, как ее диагностика позволяет оценить ресурс (возможности) коллектива, который необходимо использовать при организации процесса сопровождения [16]. Организация социально-педагогического сопровождения сотрудников уголовно-исполнительной системы в процессе их профессионального становления невозможна без эффективной реализации одного из важнейших этапов социально-

педагогической деятельности – диагностики, которая позволяет своевременно выявить объективные критические аспекты процесса профессионального становления сотрудников [9]. В свою очередь диагностика позволяет разработать стратегию и тактику социально-педагогического сопровождения сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее – УИС), а также обосновать выбор социально-педагогических технологий [1; 8; 12].

Научная экспозиция, введение в проблему. Анализ научных исследований по вопросам профессионального становления специалистов позволяет определить следующие модели профессионального становления по типу взаимодействия личности и профессии.

1. Профессионально-ориентированная модель – основывается на квалификационных требованиях к должности специалиста и подборе работников, соответствующих предъявляемым требованиям. Эта модель нашла свое отражение в исследованиях по вопросам профессионального отбора (В. А. Бодров, К. М. Гуревич, В. Г. Каташев и др.) и становления как временной последовательности периодов (стадий) (Э. Ф. Зеер, Л. П. Куницына и др.).

2. Личностно-ориентированная модель – базируется на изучении сильных и слабых сторон личности человека и выборе им соответствующей профессии [15]. Среди типов личностно-ориентированной модели можно выделить следующие: личностно-развивающая (Е. М. Борисова, Л. М. Митина, А. Р. Фонарев и др.), акмеологическая (А. А. Бодалев, А. К. Маркова и др.), системогенетическая (А. В. Карпов, Ю. П. Поваренков, В. Д. Шадриков и др.).

Таким образом, профессиональное становление можно рассматривать как процесс изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности. Движение личности в социальном пространстве и времени профессиональ-

ного труда есть профессиональное становление субъекта деятельности. По нашему мнению, если мы определим субъект деятельности как принятый на службу сотрудник исправительного учреждения, то в его отношении стадия профессионального становления ограничивается периодом его вхождения в должность. Поэтому мы будем говорить о профессиональном становлении принятых на службу сотрудников УИС. Процесс профессионального становления принятых на службу сотрудников УИС в целом соответствует профессионально-ориентированной модели, поскольку при приеме на службу сотрудники в обязательном порядке проходят профессиональный отбор.

Эти условия во многом определяют сущность социально-педагогического сопровождения принятых на службу сотрудников в процессе их профессионального становления. Вместе с тем одним из важнейших остается вопрос социального взаимодействия принятых на службу сотрудников и выявления объективных критических аспектов процесса профессионального становления сотрудников. В полной мере эта задача решается посредством социально-педагогической диагностики.

Под социально-педагогической диагностикой понимается специально организованный процесс познания за счет сбора информации о влиянии на личность сотрудника и коллектив различного рода профессиональных факторов (социальных, педагогических, психологических и т. д.). Диагностика организуется с целью обеспечения эффективности социально-педагогического воздействия в процессе профессионального становления [8]. Объектом диагностики является развивающаяся личность в системе ее взаимодействия с социальной средой (коллективом) в профессиональной деятельности. Предмет диагностики – социально-педагогическая среда. Таким образом, диагностика социально-педагогической среды коллектива

сотрудников исправительного учреждения в первую очередь направлена на выявление и изучение особенностей социальной ситуации, способов взаимодействия, условий эффективного вхождения в должность.

Обращаясь к понятию «социально-педагогическая среда», следует отметить, что проблематика пространств и сред различных типов остается предметом педагогических, психологических, философских исследований на протяжении столетий. К исследованиям такого рода обращались А. И. Аверин, В. П. Беспалько, Б. М. Бим-Бад, К. А. Гельвещей, Э. Дюркгейм, И. Кант, В. А. Конев, В. В. Рубцов, В. И. Слободчиков, П. А. Сорокин, В. Г. Черников, В. Д. Шадриков, С. Т. Шацкий, Р. М. Юсупов, В. П. Яковлев и др. Вместе с тем изменяющиеся социальные условия обеспечивают актуальность исследований по вопросам взаимодействия человека и среды, а сам феномен «социально-педагогическая среда» остается дискуссионным в части его устойчивого определения. Исследователи определяют социально-педагогическую среду как «специально, сообразно с социально-педагогическими целями создаваемую систему условий организации жизнедеятельности человека, направленную на формирование его отношений к миру, людям вообще и к другим людям» [2, с. 106], а также как «детерминирующее пространство развития личности, ее направленности, где отражается реализация знаний, умений, отношений в условиях конкретной деятельности» [13, с. 119].

Исследовательская часть. В нашем исследовании социально-педагогическая среда может быть определена как система условий профессиональной деятельности, посредством которых происходит профессиональное становление личности и развитие системы служебных взаимоотношений между сотрудниками [7].

Исходя из сформулированного определения социально-педагогической среды

и анализа исследований по вопросам развития формирования коллектива сотрудников исправительных учреждений (Б. Г. Бовин, Е. Е. Гаврина, А. В. Кокурин, О. Г. Ковалев и др.), можно выделить показатели среды, степень развития которых выявляется путем диагностики, а именно: сплоченность коллектива, уровень доверия, функциональное состояние сотрудников, следование традициям в коллективе, мотивация к работе, уровень социально-психологического климата, уровень коллективной ответственности, принятие в коллектив новых сотрудников. Поскольку социально-педагогическая среда представляется как условие профессионального становления принятых на службу сотрудников, то необходимым ее показателем также является оценка сотрудниками перспектив своего профессионального развития (роста).

Для диагностики социально-педагогической среды нами была разработана анкета и использован «Тест организационной культуры учреждений УИС», состоящий из 60 утверждений [14]. С помощью этого опросника выявлялись общий уровень организационной культуры (как составляющей социально-педагогической среды) на текущий момент, уровень мотивации сотрудников к профессиональной деятельности, степень сплоченности коллектива сотрудников, уровень сформированности традиций, обычаев в коллективе, а также функциональное состояние каждого респондента. Анкета содержит вопросы о возможности профессионального роста, некоторые социально-демографические данные, вопросы о социально-психологическом климате, мотивах деятельности, общей кадровой обстановке в коллективе.

В ходе апробации разработанной анкеты совместно с «Тестом организационной культуры учреждений УИС» нами было обследовано 20 коллективов сотрудников исправительных учреждений УИС, которые представлены в количестве 193 респондентов, а также проанализированы ре-

зультаты диагностики каждого коллектива сотрудников, что позволило определить общую стратегию интерпретации полученных данных.

В качестве примера приведем результаты исследования коллектива сотрудников исправительного учреждения в количестве 14 человек. По социально-демографическим характеристикам: 86 % сотрудников, имеющих стаж службы в подразделении более 5 лет, средний возраст сотрудников – 32,4 года. Анкетный опрос о перспективах профессионального роста показал следующее распределение ответов: 6 человек (42,8 %) – «перспективы есть»; 4 человека (28,6 %) – «перспективы скорее есть, чем их нет»; 2 человека (14,3 %) – «перспектив практически нет»; 2 человека (14,3 %) – «затруднился с ответом».

Большая часть сотрудников (10 человек) оценивают возможность своего профессионального роста как перспективную.

Выявлены следующие показатели социально-педагогической среды (при максимальном значении по каждой шкале – 7 баллов) (см. рис. 1):

- общее настроение сотрудников – 4,0;
- стремление к общению друг с другом – 5,71;
- уровень доброжелательности в коллективе – 5,29;
- реакция на успех других сотрудников – 5,5;
- реакция на общие неудачи в коллективе – 5,4;
- реакция на присутствие руководителя – 4,8;
- неформальное общение (обсуждение личных проблем и т. д.) – 4,3;
- реакция на неожиданный вызов руководителя – 4,6;
- уровень коллективной ответственности в случае нарушения дисциплины одним сотрудником – 3,9;
- тактичность в высказывании критических замечаний друг другу – 5,0;
- неожиданное появление руководителя – 4,6;
- уровень гласности в коллективе – 4,2.

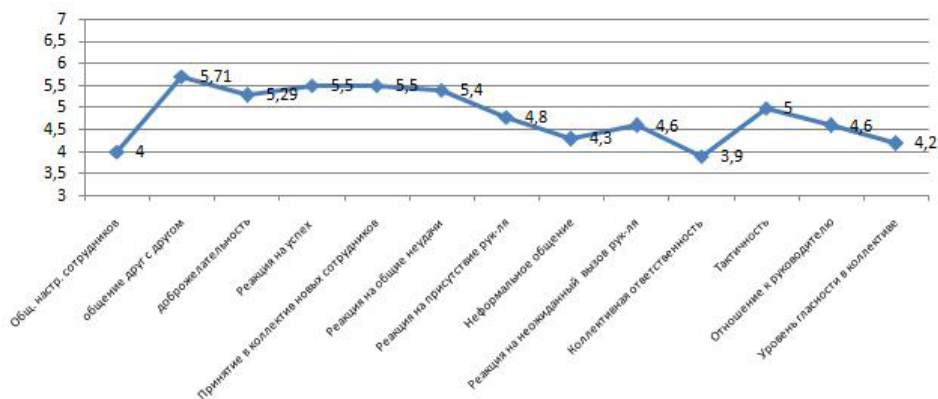


Рис. 1. Профиль социально-психологического климата в коллективе сотрудников

Анализ отдельных показателей позволяет сделать вывод о том, что среди сотрудников не сформирована коллективная ответственность в случае нарушения дис-

циплины одним сотрудником, что говорит о низкой сплоченности в коллективе. В целом общее настроение сотрудников имеет пограничный уровень «средний – низкий».

Возможно, у сотрудников формируется профессиональное выгорание [3].

Также респондентам было предложено оценить, в какой мере каждый из предложенных мотивов оказывает влияние на их профессиональную деятельность (рейтинг мотивов, максимальная оценка – 5): денежный заработок – 3,79; стремление к продвижению по службе – 3,71; стремление избежать критики со стороны коллег или руководителя – 3,43; стремление избежать возможных наказаний – 3,29; потребность в достижении социального престижа и уважения – 3,64; удовлетворенность от самого процесса работы – 3,93; возможность наиболее полной самореализации именно в этой деятельности – 3,9. Можно утверждать, что мотивационная сфера у сотрудников сформирована на среднем уровне, каких-либо особых предпочтений какому-либо показателю не выявлено.

При оценке *стабильности ситуации с кадрами* было указано, что 9 человек постараются занять вышестоящую должность, 12 человек – продолжили бы образование, 2 человека собираются сменить место работы в течение 2–3 лет. Фактор нестабильности может сформироваться из-за желающих сменить место работы. Также респонденты оценили негативное влияние некоторых субъектов отношений (сотрудники, непосредственный начальник, вышестоящий начальник) на психологический климат по 10-бальной шкале – 12 респондентов указали в различной степени на всех субъектов негативного влияния. Наибольший уровень негативного влияния выявлен со стороны сотрудников и вышестоящего начальника.

Следующий опросник предназначен для определения показателей социально-педагогической среды, соответствующих уровню развития организационной культуры в коллективе: уровень мотивации сотрудников, установленные традиции коллектива, нормы и правила, стиль руководства и т. д. Максимальная оценка по каждой

шкале может достигать 40 баллов.

Анализ профиля организационной культуры коллектива (см. рис. 2) показал, что в коллективе организована деятельность, рационально используется рабочее время, равномерно распределяются обязанности. Средний уровень в оценке качества руководителя указывает, что руководитель данного коллектива вызывает уважение, грамотно распределяет обязанности среди сотрудников, имеет достаточно высокий уровень развития профессионально важных качеств. Оценка мотивации к работе показывает, что сотрудники выполняют свои обязанности, стремятся к достижению высоких показателей в деятельности. Возможно, необходимо повысить мотивацию сотрудников к профессиональному росту через дополнительное обучение. В коллективе отмечается высокий уровень сплоченности, сотрудники относятся друг к другу с уважением и готовы к взаимопомощи, взаимопониманию. Сотрудники имеют достаточно высокую умственную и физическую активность, собранность, умеренный уровень самоконтроля. Сотрудники соблюдают традиции, разделяемые и поддерживаемые сотрудниками коллектива, а также все общепринятые нормы и правила поведения, снижение дисциплины не прогнозируется.

Графический анализ уровня организационной культуры показал, что ресурс для его роста находится в высоком уровне взаимоотношений сотрудников в коллективе.

Таким образом, диагностика социально-педагогической среды позволяет сформулировать выводы в виде рекомендаций следующего характера: особое внимание следует уделить сплоченности коллектива в трудных и проблемных ситуациях и формированию коллективной ответственности. Необходима дополнительная психологическая работа по развитию мотивационной сферы сотрудников в части дифференциации мотивов (сформировать иерархию «главное – второстепенное»).

Следует отметить высокий общий уровень организационной культуры, что является позитивным фактором для формирования оптимальной социально-педагогической среды в коллективе. При том что традиции

в коллективе соблюдаются, выявлены некоторые сложности в неформальном общении – руководителям необходимо уделять внимание в проведении мероприятий во внеслужебное время.

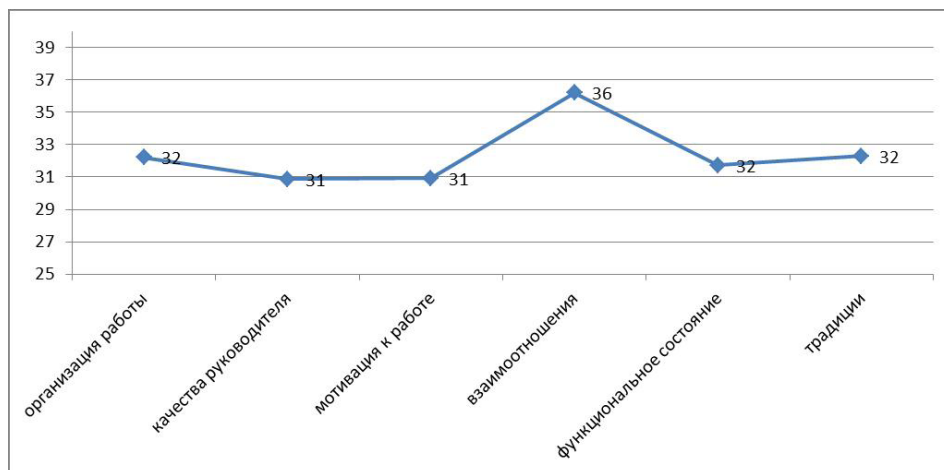


Рис. 2. Показатели социально-педагогической среды, соответствующие показателям организационной культуры в коллективе сотрудников

Заключение. Таким образом, социально-педагогическая среда коллектива сотрудников исправительного учреждения и социально-педагогическая диагностика являются компонентами системы социально-педагогического сопровождения молодых сотрудников в период их профессионального становления.

Социально-педагогическая диагностика как важный этап социально-педагогической деятельности представляется необходимым условием для организации социально-педагогического сопровождения

молодых сотрудников исправительных учреждений в период их профессионального становления. В ходе диагностики определяются объективные критические аспекты процесса профессионального становления сотрудников. Приведенные результаты исследования показали, что разработанная нами анкета и «Тест организационной культуры учреждений УИС» позволяют выявить показатели социально-педагогической среды служебных коллективов сотрудников исправительных учреждений.

Библиографический список

1. Быкова П. Р. Организационная культуры и адаптация персонала // Современные технологии управления персоналом: сборник трудов V Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 209–212.
 2. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург:

УГТУ–УПИ, 2006. – 180 с.
 3. Воронкова Д. В. Эмоциональное выгорание и стратегии совладания сотрудников в различных организационных культурах // Актуальные проблемы психологического знания. – 2014. – № 2 (31). – С. 74–80.
 4. Горбушина А. В. Развитие системы мо-

- тивации профессиональной деятельности в контексте педагогической деятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 5. – С. 83–94.
5. Ермолова Е. О., Шамшикова О. А., Щемель А. О. Влияние способов совладающего поведения на социально-психологический климат в структурных подразделениях ОВД // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 3. – С. 103–108.
6. Корытков В. А., Леона А. В. Модель адаптации военных специалистов к профессиональной деятельности в процессе подготовки по военно-учетным специальностям // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 3. – С. 77–83.
7. Кочемасова Л. А. Разнообразие «сред»: социально-педагогический анализ // Наука XXI века: проблемы и перспективы: материалы XXIV преподавательской и XLII студенческой научно-практической конференции. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2002. – С. 122–125.
8. Несмеянова Р. К. Связь социально-демографических характеристик сотрудников с их организационной идентификацией и привлекательностью для них корпоративной культуры // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 1. – С. 67–77.
9. Неценко О. В. Диагностика среды в педагогической теории и современных социально-педагогических практиках // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2017. – № 44. – С. 57–66.
10. Нурахметов С. Т. Педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления курсантов военного вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 70–77.
11. Патутина Н. А. Соотношение институциональной, корпоративной и организационной культур и их влияние на социализацию сотрудников // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2008. – № 13. – С. 427–432.
12. Пестриков Д. В. Влияние организационной культуры учреждений и органов уголовно-исполнительной системы на формирование должностной позиции сотрудника // Прикладная юридическая психология. – 2017. – № 4. – С. 83–89.
13. Попова В. И. Внеаудиторская деятельность как социально-педагогическая среда образования студентов // Вестник ОГУ. – 2003. – № 4. – С. 119–123.
14. Распопин Е. В. Тест организационной культуры учреждений уголовно-исполнительной системы // Вестник Кузбасского института. – 2014. – № 2 (19). – С. 93–100.
15. Sergeeva M. G., Pugachev I. A., Kalinina J. M., Sapfirov S. L., Ippolitova N. V., Parfenov S. U., Paklina A. V. Professional competence principle in context of future profession // Espacios. – 2018. – Т. 39, № 38. – P. 27–35.
16. Gillies R. M. Cooperative learning. Integrating theory and practice. – Sage Publications, INC., 2007. – 288 p.

Поступила в редакцию 15.12.2018

Polyakov Andrey Viktorovich

Federal Penitentiary Service of Russia, ynpolyakova@yandex.ru, Moscow

DIAGNOSTICS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ENVIRONMENT COLLECTIVE OF EMPLOYEES OF THE CORRECTIVE INSTITUTION

Abstract. Problem and Aim. The effectiveness of the process of professional development of employees of the penitentiary system in terms of humanization of the process of execution of sentences and the increasing intensity of professional activity is largely ensured by their socio-pedagogical support.

The purpose of the article is to determine the structural elements of the socio – pedagogical environment of correctional staff as a system of conditions for the organization of socio-pedagogical support of young employees. To justify the choice of diagnostic tools used to assess the socio-pedagogical environment.

Methodology. Theoretical analysis of the phenomenon of “socio-pedagogical environment” allowed to determine its main elements that relate to indicators of socio-psychological climate and organizational culture of the team. As a diagnostic tool, the author used the “Test of organizational culture of institutions of the UIS” and developed a questionnaire to identify some of the characteristics of the respondents and their relationships in the team.

In conclusion, it is concluded that the socio-pedagogical diagnostics allows to evaluate the resource of the collective, which should be used in the organization of the process of socio-pedagogical support of young employees of the correctional institution. The practical significance of the article lies in the fact that on the basis of diagnostics the development of programs of socio-pedagogical support of young employees is carried out, and the process of socio-pedagogical support is an important factor in their professional development.

Keywords: employees of the penitentiary system, socio-pedagogical support, professional formation, entry into office, socio-pedagogical diagnostics.

References

1. Bykova, P. R., 2018. Organizational culture and staff adaptation. Modern technologies of personnel management proceedings of the V International scientific-practical conference. Under the scientific edit. of O. S. Reznikova, pp. 209–212. (In Russ.)
2. Voronin, A. S., 2006. Dictionary of terms on general and social pedagogy. Ekaterinburg: USTU – UPI Publ., 180 p. (In Russ.)
3. Voronkova, D. V., 2014. Emotional burnout and coping strategies of employees in various organizational cultures. Actual problems of psychological knowledge, 2 (31), pp. 74–80. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Gorbushina, A. V., 2018. The development of the system of motivation of professional activity in the context of pedagogical activity. Siberian Pedagogical Journal, 5, pp. 83–94. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Ermolov, E. O., Shamshikova, O. A., Schemel, A. O., 2017. The influence of coping behavior on the socio-psychological climate in the structural divisions of the OVD. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 103–108. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Korytkov, V. A., Leopa, A. V., 2018. Model of adaptation of military specialists to professional activities in the process of training in military occupational specialties. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 77–83. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Kochemasova, L. A., 2002. Variety of “environments”: socio-pedagogical analysis. Science of the XXI century: problems and prospects: materials of the XXIV teaching and XLII student scientific and practical conference. Orenburg: Orenburg State Pedagogical University Publ., pp. 122–125. (In Russ.)
8. Nesmeyanova, R. K., 2018. Communication of social and demographic characteristics of employees with their organizational identification and attractiveness of corporate culture for them. Social Psychology and Society, Vol. 9, № 1, pp. 67–77. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Necenko, O. V., 2017. Diagnostics of the environment in pedagogical theory and modern social-pedagogical practices. Bulletin of Orthodox St. Tikhon’s Humanitarian University. Series 4: Pedagogy. Psychology, 44, pp. 57–66. (In Russ.)
10. Nurakhmetov, S. T., 2018. Pedagogical support of professional and personal development of cadets of a military university. Siberian Pedagogical Journal, 1, pp. 70–77. (In Russ.)
11. Patutina, N. A., 2008. The ratio of institutional, corporate and organizational cultures and their impact on the socialization of employees. University Bulletin (State University of Management), 13, pp. 427–432. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Pestrikov, D. V., 2017. The influence of the organizational culture of institutions and bodies

of the penitentiary system on the formation of an employee's position. *Applied Legal Psychology*, 4, pp. 83–89. (In Russ., abstract in Eng.)

13. Popova, V. I., 2003. Non-audit activity as a socio-pedagogical environment of students' education. *Bulletin of OGU*, 4, pp.119–123. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Raspopin, E. V., 2014. Test of Organizational Culture of Penitentiary Institutions. *Bulletin*

of Kuzbass Institute, 2 (19), pp. 93–100. (In Russ.)

15. Sergeeva, M. G., Pugachev, I. A., Kalinina, J. M., Sapfirov, S. L., Ippolitova, N. V., Parfenov, S. U., Paklina, A. V., 2018. Professional competence principle in context of future profession. *Estudios*, Vol. 39, № 38, pp. 27–35. (In Eng.)

16. Gillies, R. M., 2007. *Cooperative learning. Integrating theory and practice*. Sage Publications, INC Publ., 288 p. (In Eng.)

Submitted 15.12.2018

DOI: 10.15293/1813-4718.1901.16

УДК 37.013.77

Александрова Наталья Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой информационных систем и технологий в обучении факультета компьютерных наук и информационных технологий, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, alexandrovan@bk.ru, ORCID 0000-0002-4332-7383, Саратов

Черняева Татьяна Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики факультета психолого-педагогического и специального образования, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, cherniaeva@inbox.ru, ORCID 0000-0002-8286-3314, Саратов

ИССЛЕДОВАНИЕ ВНИМАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИТУАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОРЫВА В ОБРАЗОВАНИИ*

Аннотация. В статье рассматриваются современные аспекты внимания как важнейшего когнитивного процесса, проблемы, связанные с влиянием информационно-технологической революции на внимание; раскрываются возможности использования новейших междисциплинарных достижений в исследовании концентрации и устойчивости произвольного внимания; обосновываются возможности использования интерфейса «мозг – компьютер» и роботов-ассистентов андроидного типа в образовании для выявления, систематизации когнитивных паттернов как психологических характеристик внимания на ступени начального образования с целью изучения, мобилизации внимания.

Статья ориентирована на поиск путей решения актуальной задачи выявления, систематизации особенностей внимания для последующей разработки конкретных методик управления их познавательной деятельностью, в том числе и посредством привлечения нейроинтерфейса «мозг – компьютер».

Методология. Теоретическими основаниями исследования выступили исследования в области нейропсихологии (А. Р. Лурия, Ю. М. Микадзе, Л. Ю. Московичюте, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова), нейропедагогики (Т. В. Ахутина, В. Д. Еремеева, В. А. Москвин, Н. В. Москвина, Т. П. Хризман), нейродидактики (термин Г. Прайса; исследования О. В. Куликовой, К. А. Морнова, А. С. Потапова, О. Л. Подлиняева, А. Л. Сиротюк). Также анализировались работы, связанные с изучением нейроинтерфейсов «мозг – компьютер» (Г. В. Осипов, В. И. Некоркин, А. Н. Писарчик, А. Я. Каплан, М. Х. Cohen, M. Siegel, J. R. Wolraw), технологии использования специальных электронных устройств, позволяющих человеку на основе регистрации сигналов ЭЭГ взаимодействовать с внешним устройством (компьютером, экзоскелетом, роботом) (А. М. Иваницкий, А. Е. Осадчий, А. А. Фролов, А. Е. Храмов, L. K. McEvoy, C. S. Herrmann, G. Buzsaki).

В статье делается вывод о возможности применения нейроинтерфейса «мозг – компьютер» не только в исследовании на новом техническом уровне динамики концентрации внимания на основе расшифровки паттернов нейронной активности головного мозга, но и его

* Авторы благодарят коллектив НОЦ «Системы искусственного интеллекта и технологии» СГТУ имени Ю. А. Гагарина и лично А. Е. Храмова за консультации и продуктивный обмен мнениями.

использовании педагогом для построения системы интерактивного дифференцированного и индивидуализированного обучения, оптимально учитывающего нейропсихологические особенности обучающихся.

Ключевые слова: внимание, нейропедагогика, метод биологически обратной связи, робототехнические устройства, нейроинтерфейс.

Постановка задачи. Произошедший на рубеже XX–XXI вв. мощный информационно-технологический прорыв затронул не только сферу экономики (производства, бизнеса), но и явился, по сути, ударной волной для различных областей развития как общества, так и конкретного человека, затрагивая практически все, в том числе и когнитивные сферы личности – память, воображение, внимание как отправную точку познания.

Учитывая, что «внимание всегда проявляется в конкретном окружении внешних воздействий, причем они воспринимаются неодинаково» [14, с. 5], есть реальная необходимость и одновременно возможность, как считает В. И. Страхов, выявления новых свойств внимания, его познавательного значения в контексте различных видов деятельности [13, с. 36].

Безусловно, проблемность этого вопроса в разы возрастает, если рассматривать его в контексте современного образования. Как свидетельствуют последние теоретические изыскания (Л. К. Гейхман, М. С. Гринева, Н. И. Гуткина, Л. А. Пикфорд, Т. В. Рябова) и реальная практика, в школу приходят дети – «цифровые аборигены» (термин М. Пренски [11]), живущие практически с рождения в тесном контакте с разнообразными по сложности техническими и операционными устройствами (персональные компьютеры, мобильные телефоны, смартфоны, планшеты и т. д.).

«Наши учащиеся стали совсем другими. Сегодняшние учащиеся больше не те люди, для обучения которых была создана наша система образования. <...> Произошло уникальное событие (из разряда тех, которые называют “сингулярными”), которое изменило ситуацию настолько принципиально, что возврата уже нет. Этим событием стало изобретение и стремитель-

ное распространение цифровых технологий в последние десятилетия XX века» [11, с. 85].

Как показывает анализ исследований М. Пренски [12], Е. В. Кудиновой [5], Е. В. Шалагиной [21], Н. В. Азаренок [1], С. А. Лысиченковой [6], С. В. Тарасова [15], результаты этого взаимодействия с миром Цифры полярны – от несомненных достоинств (развитие мелкой моторики; мгновенное поступление и постоянное обновление информации; формирование навыка ее поиска, фильтрации, накопления; расширение словарного (иноязычного) запаса и др.) до явных минусов – источников многочисленных проблем в различных областях развития личности ученика. К числу наиболее явных можно отнести:

- трудности восприятия в связи со сформировавшимся клиповым сознанием, (предполагающим получение, в том числе и учебной информации в виде короткого, динамичного и красочного посыла);

- скудность фантазии, индивидуально-го творчества (погруженность в «лимитированные» правилами комп-игры);

- дефицит живого эмоционального и тактильного общения;

- слабая логика пошаговых действий, в том числе и в сфере познания;

- изменение характера внимания и его основных характеристик (устойчивость, концентрация, распределение, объем) и др.

О существующих противоречиях в феномене «внимание» говорил еще И. В. Страхов, отмечая «противоречия между внутренней сосредоточенностью и внешней формой выражения внимания, ...конкурирующие сочетания непроизвольного и произвольного внимания, ...смещение внимания под влияние мешающих работе внешних условий» [14, с. 9].

Следовательно, прежние данные о важнейших процессах психики не могут быть

прямо перенесены на современные образовательные реалии и нуждаются в конкретизации и дополнении. «Исключительную важность приобретает задача выявления характера и особенностей процесса реального усвоения, присвоения детьми знаний в условиях кардинального изменения самого знаниевого пространства, ... установления резервов и возможностей развития и целенаправленного формирования познавательных процессов в ситуации существующего информационного прессинга» [19, с. 12].

Добавим к этому, что изменения в характере протекания процесса внимания в условиях специально организованного обучения (школа) связаны также с возросшим числом учащихся с различными образовательными потребностями (ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инвалиды [4], расстройства аутичного спектра (РАС) [12]), находящихся сегодня в едином образовательном пространстве (школа, класс) и осложняющих в разы возможность реальной дифференциации и индивидуализации как обучения, так и воспитания. При этом продолжает существовать проблема высокой количественной наполняемости классов, что соответственно объективно снижает внимание самого педагога как в отношении учебного предмета, так и конкретного ученика [2].

Поэтому представляется значимой сегодня, с одной стороны, задача выявления, систематизации особенностей внимания, когнитивных паттернов (в психологии – определенная бессознательно сложенная модель поведения, действий, заложенная в мозг человека (Э. Берн, Е. П. Ильин, Н. В. Калинина, С. Хилл, Т. Л. Стил)) как психологических характеристик когнитивных процессов у современных школьников, а с другой – разработка конкретных методик управления их познавательной деятельностью, в том числе и посредством привлечения современных вычислительных средств, учитывающих сложность (индивидуальность, вариативность,

неоднозначность) получаемых сигналов [7; 8] и необходимость проведения как ситуативных, так и пролонгированных преобразований в отношении основных характеристик внимания.

Научная экспозиция, введение в проблему. В конце 80-х гг. XX в. началась активная разработка приборов (предшественники современных нейроинтерфейсов), направленных на получение биологической обратной связи (БОС) через регистрируемые сигналы организма (частота дыхательных циклов, пульса, ритмы головного мозга, биоэлектрические сигналы). В основном это происходило в рамках медицинских, безмедикаментозных исследований (Я. А. Питерская, А. А. Сметанкин, Н. М. Яковлев [9]), когда на основе полученных данных о состоянии функционирования тех или иных органов появлялась возможность их лечения, оздоровления и профилактики. Позднее методика БОС нашла свое применение в образовании в плане коррекции психоэмоционального состояния учащихся и педагогов, логопедической практике, дефектологии, формировании ЗОЖ (С. А. Датченко, О. С. Заюнчковский, А. В. Трунцева, Л. В. Труфакина).

Использование технологии БОС в медицине стимулировало направление «БОС – электроэнцефалограмма (ЭЭГ) – терапия» (О. В. Богданов, Н. И. Новикова, О. И. Иващенко, Е. Л. Михайленок, Д. Ю. Пинчук, Т. А. Строганова, Н. В. Черниговская). Было установлено, что сенсомоторный ритм (12–14 Гц) связан с состоянием внимания в векторах актив – пассив, Бета-ритм (14–20 Гц) связан с фокусированием внимания, а усиление диапазона ЭЭГ до 16–20 Гц имеет терапевтический эффект при нарушении внимания (в основном при различных заболеваниях). Данные достижения способствовали тому, что «интерес к нейропедагогике у учителей растет, педагоги хотят знать, что происходит в момент обучения в мозге обучающихся, понимать причины индивидуальных различий детей, более эффективно их учить и воспитыва-

вать» [10, с. 129].

Именно поэтому на пересечении нейронаук (нейрофизиологии, нейробиологии) начинают формироваться новые направления в области психологии и педагогики – нейропсихология (А. Р. Лурия, Ю. М. Микадзе, Л. Ю. Московичюте, Е. Д. Хомская, Л. С. Цветкова), нейропедагогика (Т. В. Ахутина, В. Д. Еремеева, В. А. Москвин, Н. В. Москвина, Т. П. Хризман), нейродидактика (термин Г. Прайса; исследования О. В. Куликовой, К. А. Морнова, А. С. Потапова, О. Л. Подлиняева, А. Л. Сиротюк).

Сегодня инновационные научно-технические решения воплощаются в разработке нейроинтерфейсов «мозг – компьютер» (Г. В. Осипов, В. И. Некоркин, А. Н. Писарчик, А. Я. Каплан, М. Х. Cohen, M. Siegel, J.R. Wolpaw) – технологии использования специальных электронных устройств, позволяющих человеку на основе регистрации сигналов ЭЭГ взаимодействовать с внешним устройством (компьютером, экзоскелетом, роботом) (А. М. Иваницкий, А. Е. Осадчий, А. А. Фролов, А. Е. Храмов, L. K. McEvoy, C. S. Herrmann, G. Buzsaki).

Выбор изучения современных аспектов функционирования именно внимания как компонента когнитивной сферы личности сегодня связан в том числе и с имеющимися техническими возможностями, наличием аппаратуры, которая на сегодня не готова к объективной фиксации, например, таких показателей, как объем памяти, скорость мышления, динамика интеллектуального или волевого акта и др., но способна считывать и расшифровывать паттерны нейронной активности головного мозга.

В основе технического воплощения и применения этой идеи лежало учение о доминанте А. А. Ухтомского [17], согласно которому внимание с физиологической точки зрения есть отражение нервной деятельности определенного участка коры больших полушарий мозга с оптимальной возбудимостью, где образуются новые условно-рефлекторные связи, влияющие

на ясность и отчетливость сопровождаемых внимание психических процессов (П. К. Анохин, В. М. Бехтерев, Л. А. Орбели, И. П. Павлов, И. М. Сеченов).

Это позволило сегодня исследователям, ведущим разработки в области искусственного интеллекта [7; 8], сфокусироваться на изучении динамики концентрации (как способности удерживать в течение времени внимание на каком-либо объекте/предмете/явлении) и устойчивости (длительность концентрации) внимания адресно – применительно к возрастной группе учащихся 7–9 лет, что связано с тем, что «внимание младших школьников отличается малой устойчивостью. В работе с данной возрастной группой учащихся педагогам необходимо учитывать преобладание непроизвольного вида внимания и наглядно-образного восприятия окружающих явлений» [3]. Поэтому развитие внимания, особенно произвольного, важно именно на ступени начального образования (Л. И. Баскакова, С. В. Вахрушев, А. Л. Венгер, Ф. Н. Гоноболин, В. В. Давыдов, И. В. Дубровина, С. Л. Кабыльницкая) как отправной ступени продуктивного функционирования когнитивных процессов в дальнейшем (Н. П. Диева, С. Н. Калининкова, Н. Н. Лил, В. Й. Чяпас).

Исследовательская часть. Решение этой задачи видится в междисциплинарном научном диалоге с целью выявления психолого-педагогических особенностей и взаимосвязей между зафиксированными с помощью интерфейса «мозг – компьютер» (через ЭЭГ) шаблонами когнитивного паттерна (А. А. Бадарин, В. М. Макаров, В. А. Максименко), полученными на основе современных исследований процессов внимания учащихся (Т. В. Мазур, Л. П. Набатникова, Г. М. Угарова), и возможностью использования учителем программного-аппаратного комплекса робота-ассистента антропоморфного типа с целью их оптимизации (А. Е. Храмов, С. В. Пчелинцева, В. Ю. Мусатов, А. Е. Руннова, М. О. Журавлев) и построения индивидуальных

образовательных траекторий (Л. Н. Агаева, Е. А. Александрова, О. А. Исакова, Т. М. Ковалева, А. В. Хуторской).

Безусловно, все изыскания происходят в четком соответствии с нормативно-правовой документацией, регламентирующей подобные разработки в сфере образования: Указом Президента РФ от 31 декабря 2015 г. N 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» в части раздела «Наука, технология и образование» [16]; ФЗ №273 «Об образовании в РФ», а именно статьей 20 «Экспериментальная и инновационная деятельность в сфере образования» и статьей 2, где к средствам обучения отнесены «приборы, оборудование, включая... компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства... и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности» [18].

Так, при регистрации сигналов нейронной активности головного мозга сегодня в рамках проектов НОЦ «Системы искусственного интеллекта и нейротехнологии» используется современный комплекс нейрофизиологического оборудования медицинского стандарта, лицензированного Федеральной службой Российской Федерации по надзору в сфере здравоохранения, включающего в качестве основных:

- электроэнцефалограф-регистратор «Энцефалан-ЭЭГР-19/26» основная модификация – универсальный инструмент для большинства задач, связанных с контролем и диагностикой состояния головного мозга, при различных нейрофизиологических исследованиях и в смежных областях медицины, для проведения различных экспериментальных работ, направленных на мультиканальную регистрацию сигналов ЭЭГ человека (количество каналов 10);

- программно-методическое обеспечение, позволяющее осуществлять запись, просмотр и обработку экспериментальных сигналов ЭЭГ; проводить исследования длиннотентных вызванных потенциалов

головного мозга на стимулы различной модальности (зрительные, слуховые, соматосенсорные), при наличии стимуляторов, обеспечивающее гибкое формирование и проигрывание сценариев когнитивной стимуляции с использованием в качестве стимулов графических изображений, звуковых файлов и знаково-буквенной информации и др.

Для получения достоверных результатов, позволяющих оценить уровень концентрации и устойчивости внимания учащегося в течение конкретного отрезка учебного времени, исследователями (А. А. Бадарин, В. М. Макаров, В. А. Максименко, С. А. Куркин, А. Е. Храмов) используется нейроинтерфейс «NeuroFocus», с помощью которого реализуется возможность выделения паттернов внимания во время решения когнитивных задач на основе регистрации электроэнцефалографических сигналов мозга, получаемых от конкретного субъекта (учащегося) с помощью поверхностных электродов. Проводимый анализ данных сигналов с использованием специально разработанных методик [7, 8] позволяет обеспечить объективную диагностику (в том числе и в реальном времени) психофизиологических состояний обучающихся (таких как утомляемость, способность к концентрации внимания, адаптируемость к изменению внешних условий, устойчивость по отношению к внешним раздражающим факторам и др.), и соответственно повысить эффективность функционирования основных когнитивных процессов.

При стимульном воздействии, связанном с синхронизацией/десинхронизацией нейронной активности в различных частотных диапазонах (event-related synchronization/desynchronization (ERS/ERD)) посредством предъявления визуального стимула происходит фиксация уровня концентрации внимания, что позволяет оперативно оценить эффективность восприятия информации (предмета, явления) в режиме реального времени и осуществлять его

мониторинг. Данные исследования позволили выделить два выраженных паттерна нейронной активности – сконцентрированное и несконцентрированное восприятие и разработать вариант поэтапной стимуляции концентрации внимания в логике – «визуальный стимул – фиксация уровня концентрации внимания – предъявление стимульных заданий (счет) – фиксация – звуковая стимуляция – фиксация».

Заключение. Полученные данные обозначили дополнительный аспект проблемы – возможность установления обратной связи не только на уровне индивидуального внимания в параллели «учитель – ученик», но и на уровне группового – «учитель – класс», что технически может быть решено с помощью использования антропоморфного робота-ассистента, имеющего в этом плане определенные преимущества:

- устраняет (минимизирует) препятствия, страхи взаимодействия между учителем и учеником/классом (особенно при диагнозе у ребенка РАС и сложностях эмоционально-личного контакта), вызванных, в том числе и возрастными барьерами, ролевыми шаблонами («старший – младший», «руководитель – подчиненный», «оценивающий – оцениваемый»);

- обеспечивает единое, доступное языковое пространство для «цифровых аборигенов» в отличие от «цифровых иммигрантов» (термин М. Пренски) («которые учатся адаптироваться к среде, ...но всегда... в какой-то степени сохраняют свой “акцент”, то есть одной ногой они всегда остаются в прошлом, ...говорят на архаичном языке, языке доцифровой эпохи, изо всех сил пытаясь учить поколение, которое говорит на совершенно новом языке» [11];

- техническое исполнение, дизайн ро-

бота андроидного типа является, безусловно, привлекательным, современным, отвечая растущим потребностям и интересу «цифровых аборигенов» к различным техническим инновациям;

- может рассматриваться как имитация игровой деятельности (по-прежнему актуальной, особенно для начальной школы) или как вид компьютерной игры с использованием робота – предметного аналога игрушки;

- высокая эффективность, многофункциональность за счет мобилизации всех каналов восприятия и возможности оперативной стимуляции как непровольных, так и произвольных, волевых действий и усилий;

- объективность, безоценочность полученных данных и быстрота обратной связи и др.

Следовательно, обращение к возможностям нейроинтерфейса «мозг – компьютер», андроидной робототехнике представляет возможность не только исследовать на новом техническом уровне динамику концентрации внимания на основе расшифровки паттернов нейронной активности головного мозга, но и использовать программно-аппаратный комплекс робота-ассистента антропоморфного типа для построения системы интерактивного дифференцированного и индивидуализированного обучения, оптимально учитывающего нейропсихологические особенности обучающихся («индивидуальный латеральный профиль; гендерные различия; тип темперамента; тип сенсорно-перцептивной организации (модальность внутреннего опыта); уровень развития высших психических функций» [10]) с целью оптимизации их когнитивных процессов.

Библиографический список

1. *Азаренок Н. В.* Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире // *Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна*

«Психология человека в современном мире». Том 5. Личность и группа в условиях социальных изменений. – М.: Институт психологии РАН, 2009. – С. 110–112.

2. *Гейхман Л. К.* Кризис педагогическо-

- го взаимодействия: цифровые «аборигены» vs цифровые «эмигранты» // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. – Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2013. – С. 302–309.
3. *Ерусева О. В.* Роль внимания в развитии познавательных процессов [Электронный ресурс] // Научные исследования в образовании. – 2009. – № 1. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13082594> (дата обращения: 10.09.2018).
4. *Здравоохранение в России*: сб. стат. – М.: Статистика России, 2017. – 170 с.
5. *Кудинова Е. Б.* Влияние гаджетов на современных школьников // Молодой ученый. – 2017. – № 16. – С. 464–465.
6. *Лысиченкова С. А.* Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 428–431.
7. *Hramov A. E., Maksimenko V. A., Pchelintseva S. V., Runnova A. E., Grubov V. V., Musatov V. Yu., Zhuravlev M. O., Koronovskii A. A., Pisarchik A. N.* Методика диагностики состояний нейронной сети при восприятии визуальных стимулов и когнитивной деятельности с помощью аппарата искусственного интеллекта (Classifying the perceptual interpretations of a bistable image using EEG and artificial neural networks) // *Frontiers in neuro science*. – 2017. – 11, 674. – P. 1–18.
8. *Maksimenko V. A., Runnova A. E., Zhuravlev M. O., Makarov V. V., Nedayvozov V. O., Grubov V. V., Pchelintseva S. V., Hramov A. E., Pisarchik A. N.* Методика оценки степени концентрации по сигналам ЭЭГ (сигналам нейронной активности) и ее контроля с помощью биологической обратной связи (Visual perception affected by motivation and alertness controlled by a noninvasive brain-computer interface) // *PLOS ONE*. – 2017. – 12 (12): e0188700. – DOI: 10.1371/journal.pone.0188700.
9. *Общие* вопросы применения метода БОС. – СПб.: Биосвязь, 2008. – 81 с.
10. *Подлиняев О. Л., Морнов К. А.* Актуальные проблемы нейропедагогики // *Вестник Кемеровского государственного университета*. – 2015. – № 3 (63), Т. 1. – С. 126–129.
11. *Пренски Марк.* Аборигены и иммигранты цифрового мира [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gimc.ru/content/statuya-marka-prenski-aborigeny-i-immigranty-cifrovogo-mira> (дата обращения: 16.11.2018).
12. *Статистика аутизма в мире* [Электронный ресурс] // *Vavilon*. – URL: <https://vavilon.ru/statistika-autizma-v-mire> (дата обращения: 16.09.2018).
13. *Страхов В. И.* Психологические исследования внимания // *Вопросы психологии внимания*. Вып. VI. – Саратов: Изд-во СГПИ, 1974. – С. 35–42.
14. *Страхов И. В.* О психологической структуре внимания // *Вопросы психологии*. Вып. VIII. – Саратов: Изд-во СГПИ, 1976. – С. 95–98.
15. *Тарасов С. В.* Школьник в современной образовательной среде: монография. – СПб.: Образование-культура, 2000. – 144 с.
16. *О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации* [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 31 декабря 2015 г. N 683 // *Гарант*. – URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/71296054/paragraph/1:2> (дата обращения: 09.11.2018).
17. *Ухтомский А. А.* Избранные труды. – М.: Книга по Требованию, 2012. – 369 с.
18. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ // *КонсультантПлюс*. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 09.11.2018).
19. *Фельдштейн Д. И.* Особенности современного детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования // *Педагогика*. – 2009. – № 1. – С. 8–15.
20. *Шалагина Е. В.* К вопросу о новой когнитивной реальности // *Вестник социально-гуманитарного образования и науки*. – 2014. – № 2. – С. 37–41.
21. *Hook C. J., Farah M. J.* Neuroscience for Educators: What are They Seeking, and What are They Finding? // *Neuroethics*. – 2013. – Vol. 6, No. 2. – P. 331–341.

Поступила в редакцию 25.12.2018

Aleksandrova Natalia Alekseevna

Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof., head of the Department of Information Systems and Technologies in Education, Saratov State University, aleksandrovan@bk.ru, ORCID 0000-0002-4332-7383, Saratov

Chernyaeva Tatiana Nikolaevna

Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics, Saratov State University, cherniaeva@inbox.ru, ORCID 0000-0002-8286-3314, Saratov

STUDY ATTENTION OF STUDENTS IN A SITUATION OF INFORMATION-A TECHNOLOGICAL BREAKTHROUGH IN EDUCATION

Abstract. The article deals with the modern aspects of attention as the most important cognitive process; the problems associated with the impact of the information technology revolution on attention; the possibilities of using the latest interdisciplinary achievements in the study of concentration and stability of arbitrary attention; the possibilities of using the interface “brain – computer” and robots-assistants Android type in education to identify, systematize cognitive patterns as psychological characteristics of attention at the stage of primary education in order to study, mobilize attention.

The article is aimed at finding ways to solve the urgent problem of identifying, systematizing the features of attention for the subsequent development of specific methods of management of their cognitive activity, including through the involvement of the neural interface “brain-computer».

Methodology. The theoretical basis of the study addressed research in the field of neuropsychology (Luria, Y. M. Mikadze, L. Y. Moscovice, E. D. Chomsky, L. S. Tsvetkova), neuropathologic (T. V. Akhutina, D. V. Eremeev, V. A. Moskvina, N. V. Moskvina, T. P. Chrisman), neurodidactics (the term G. Price; study O. V. Kulikova, K. A. Morova, A. S. Potapov, O. L. Podlivaev, A. L. Sirotyuk). Also analyzed work related to the study of neural interfaces “brain – computer” (G. V. Osipov, V. I. Nekorkin, A. N. Pisarchik A. Y. Kaplan, M. X. Cohen, M. Siegel, J. R. Wolpaw), technology for the use of special electronic devices allowing a person based on the registration of EEG signals to communicate with an external device (a computer, an exoskeleton robot) (A. M. Ivanitsky, A. E. Osadchy, A. A. Frolov, and A. E. Hramov, L. K. McEvoy, C. S. Herrmann, G. Buzsaki).

The article concludes that it is possible to use brain – computer neurointerface not only in the study of the dynamics of concentration at a new technical level on the basis of deciphering the patterns of neural activity of the brain, but also its use by the teacher to build a system of interactive differentiated and individualized learning, taking into account the neuropsychological characteristics of students.

Keywords: attention, neuropedagogy, the method of biological feedback, robotic device, neurointerface.

References

1. Azaryonok, N. V., 2009. Clip consciousness and its influence on human psychology in the modern world: Materials of the all-Russian anniversary scientific conference dedicated to the 120th anniversary of S. L. Rubinstein’s birth “human Psychology in the modern world”. Volume 5. The individual and the group in terms of social change. Moscow: Institute of psychology RAS Publ., pp. 110–112. (In Russ.)
2. Gaykhman, L. K., 2013. The crisis of the pedagogical interaction: digital “natives” vs digital “immigrants”. In: New technologies in the educational space of native and foreign languages: materials V international. scientific.-prakt. Conf. Perm: Perm national research Polytechnic University Publ., pp. 302–309. (In Russ.)
3. Erosiva, O. V., 2009. The role of attention in the development of cognitive processes. Research

- in education, No 1. [online]. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13082594> (accessed: 10.09.2018). (In Russ.)
4. Health in Russia: Stat.SB. Moscow: Statistics of Russia Publ., 2017. 170 p. (In Russ.)
5. Kudina, E. B., 2017. Influence of gadgets on modern schoolchildren. *Young scientist*, 16, pp. 464–465. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Lisicanova, S. A., 2012. Influence of features of modern school students on their cognitive motivation. *Young scientist*, 4, pp. 428–431. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Hramov, A. E., Maksimenko, V. A., Pchelintseva, S. V., Runnova, A. E., Grubov, V. Yu., Musatov, V. Yu., Zhuravlev, M. O., Koronovskii, A. A., Pisarchik, A. N., 2017. Methods of diagnosis of neural network States in the perception of visual stimuli and cognitive activity with the help of the apparatus of artificial intelligence (Classifying the perceptual interpretations of a bistable image using EEG and artificial neural networks). *Frontiers in neuro science*, 11, 674, pp. 1–18. (In Russ.)
8. Maximenko, V. A., Runnova, A. E., Zhuravlev, M. O., Makarov, V. V., Nedayvozov, V. O., Grubov, V. V., Pchelintseva, S. V., Hramov, A. E., Pisarchik, A. N., 2017. The method of estimating the degree of concentration on EEG signals (signals of neural activity) and its control through bio-feedback (Visual perception affected by motivation and alertness controlled by in noninvasive brain-computer interface). *PLOS ONE*, 12 (12): e0188700. DOI: 10.1371/journal.pone.0188700. (In Russ.)
9. The General questions of application of the method of biofeedback. Saint Petersburg: CJSC Biosvyaz Publ., 2008, 81 p. (In Russ.)
10. Podlivaev, O. L., Morrow, K. A., 2015. Actual problems of neuropathologica. *Bulletin of Kemerovo state University*, No 3 (63), Vol. 1, pp. 126–129. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Prensky Mark. Aborigines and immigrants of the digital world. [online]. Available at: <http://www.gimc.EN/content/statya-marka-prenski-aboriginal-i-immigration-cifrovogo-mira> (accessed: 16.11.2018). (In Russ.)
12. Statistics of autism in the world. [online]. Available at: <https://vavilon.ru/statistika-autizma-v-mire> (accessed: 16.09.2018). (In Russ.)
13. Strakhov, V. I., 1974. Psychological research of attention. *Questions of psychology of attention*. Vol. VI. Saratov: Saratov state pedagogical University Publ., pp. 35–42. (In Russ.)
14. Strakhov, I. V., 1976. On the psychological structure of attention. *Questions of psychology*, Vol. VIII. Saratov: Saratov state pedagogical University Publ., pp. 95–98. (In Russ.)
15. Tarasov, S. V., 2000. Schoolboy in the modern educational environment. Monograph. St. Petersburg: Education-culture Publ., 144 p. (In Russ., abstract in Eng.)
16. On national security Strategy of the Russian Federation. The decree of the President of the Russian Federation of December 31, 2015 N 683. [online]. Available at: <http://ivo.garant.ru/#/document/71296054/paragraph/1:2> (accessed: 09.11.2018). (In Russ.)
17. Ukhtomsky, A. A., 2012. Selected works. Moscow: book on Demand Publ., 369 p. (In Russ.)
18. On education in the Russian Federation. Federal law of 29.12.2012 N 273-FZ. [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 09.11.2018). (In Russ.)
19. Feldstein, D. I., 2009. Features of modern childhood and the problem of theoretical and methodological support of the process of education. *Pedagogy*, No 1, pp. 8–15. (In Russ.)
20. Shalagina, E. V., 2014. On the new cognitive reality. *Bulletin of social and humanitarian education and science*, No 2, pp. 37–41. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Hook, C. J., Farah, M. J., 2013. Neuroscience for Educators: What are They Seeking, and What are They Finding?. *Neuroethics*, Vol. 6, No. 2, pp. 331–341. (In Eng.)

Submitted 25.12.2018

Исмайлова Хадиджа Юсиф кызы

Доктор биологических наук, главный научный сотрудник института физиологии им. А. И. Караева, Национальная академия наук Азербайджана (НАНА), ismailovakh@gmail.com, ORCID 0000-0003-0926-0688, Баку, Азербайджан

Султанов Мурад Балабек оглы

Докторант института физиологии им. А. И. Караева, Национальная академия наук Азербайджана (НАНА), murad.sultan.81@mail.ru, ORCID 0000-0003-3573-0495, Баку, Азербайджан

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И МАРКЕРОВ ТЕМПЕРАМЕНТА У ЮНОШЕЙ РАЗЛИЧНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТИПОЛОГИИ

Аннотация. Работа посвящена изучению типов темперамента и параметров личностных черт у юношей-футболистов, а также их сравнению со студентами-любителями.

Цель статьи – выявить психоэмоциональные отличия между двумя группами испытуемых.

Методология. Методика заключается в сравнительном и точном методе исследования между различными типами темперамента и их личностными характеристиками, а также корреляционном исследовании между личностными характеристиками у футболистов и студентов. В исследовании приняли участие 65 человек. Возрастной диапазон исследуемых составил 17–20 лет.

По полученным результатам установлено доминирование холерического и сангвинического типов, соответствующих экстравертивному свойству нервной системы в обеих группах ($p < 0,05$). Экстраверсия как параметр личностных характеристик более присуща студентам ($p < 0,01$). Взаимосвязь параметров психотизма и нейротизма ($p < 0,01$), а также психотизма и социальной конформности присуща футболистам ($p < 0,01$). Взаимосвязь психотизма и экстраверсии оказалась свойственна студентам ($p < 0,05$).

В заключении отмечено, что особенность личностных черт у юношей-футболистов отражает специфику перестройки эмоциональной регуляции поведения и социального взаимодействия при профессиональной спортивной деятельности. У студентов же взаимосвязь личностных черт регулирует поддержание позитивного настроения, которое доминирует как поисковое у спортсменов-любителей.

Ключевые слова: темперамент, психотизм, экстраверсия, нейротизм, социальная конформность, футболисты, студенты.

Актуальность. Проблема исследования особенностей индивидуально-типологических свойств личностных черт различных социальных групп остается одной из актуальных задач психолого-педагогических исследований. Одна из таких социальных групп – это спортсмены, в частности футболисты. Чемпионат Мира, проведенный в России, подтвердил, что изучение индивидуальности высококвалифицированных футболистов, этапов ее развития и динамики ее формирования считается одной из

актуальнейших проблем в спорте высших достижений. Особый интерес к ней стал проявляться в последние годы ввиду возросших психофизиологических нагрузок на организм спортсменов и их влияния на спортивные результаты. В условиях спортивной деятельности общие черты или качества человека оказываются не всегда информативными для прогноза выраженности и интенсивности его эмоциональных реакций в конкретных предсоревновательных и соревновательных ситуациях

[15]. Вместе с тем футбол относится именно к таким видам спорта, где гамма эмоций проявляется в различных сочетаниях [11]. При этом считается, что для изучения индивидуальности высококвалифицированных футболистов необходимо учитывать толерантность к стрессу и ее взаимосвязь с уровнем тревожности и темпераментными характеристиками спортсменов.

Общеизвестно, что в основе темперамента лежат те же показатели, что и в основе индивидуальных особенностей условно-рефлекторной деятельности, а именно свойства нервной системы. Сочетания трех основных свойств нервной системы (сила, уравновешенность и подвижность), зафиксированные И. П. Павловым как типы нервной системы или типы высшей нервной деятельности (ВНД), широко описаны многими исследователями [19] и согласуются с традиционными теориями об особенностях темперамента и личностных характеристик.

Известно, что диагностика индивидуально-психологических свойств личности и интерпретация ее результатов традиционно рассматриваются как показатели врожденных особенностей поведения [12]. Тем не менее особенности и свойства того или иного темперамента могут претерпевать различные изменения и в ходе индивидуальной жизнедеятельности человека за счет влияния окружающей действительности [16], и в частности занятия спортом [13]. С другой стороны, лица с полярными свойствами нервной системы и темперамента, по мнению Б. А. Вяткина [2], могут достигнуть одинаковых успехов в спорте за счет преимуществ тех или других качественных особенностей спортивной деятельности и, более того, за счет влияния окружающей действительности.

Несмотря на то что в психологии спорта личностные характеристики во взаимосвязи со спортивной успешностью изучаются уже достаточно давно, теоритически обоснованные рекомендации для различных

видов спорта довольно малочисленны [18]. Тем не менее эта проблема продолжает оставаться одной из актуальнейших в спорте высоких достижений, поскольку подготовка будущих высококвалифицированных футболистов невозможна без всестороннего изучения особенностей их личностных черт.

На основании изложенного задачей нашего исследования явилось изучение перестройки различных личностных черт спортсменов под влиянием особенностей их профессиональной деятельности.

Гипотеза нашего исследования состояла в том, что взаимосвязь различных параметров личностных характеристик юношей-футболистов формируется по причине их адаптации к совместной деятельности в коллективе командного вида спорта, что, вероятно, отражает специфику перестроек психоэмоциональной регуляции поведения и социального взаимодействия между членами команды. У студентов же взаимосвязь некоторых личностных черт, возможно, связана с социально-психологическими особенностями их индивидуальности при выполнении перцептивных действий.

Целью исследования состояла в выявлении типов темперамента по параметрам личностных характеристик, а также в изучении их взаимосвязи между собой как у юношей-футболистов, так и у студентов спортивного вуза с целью выявления психоэмоциональных отличий у обеих групп испытуемых.

Объект и методы исследования. Исследования проводились на юношах-футболистах 17–20 лет, составляющих экспериментальную группу. Контрольную же группу составили студенты спортивного вуза идентичного возраста, которые обучались по специальности «футбол» и были интерпретированы нами как «любители». Среди них не было тех, кто профессионально занимался избранным видом спорта и они, следовательно, имели низкую

спортивную квалификацию.

Организация исследования. Данные были собраны у футболистов ($n = 33$) на спортивных базах футбольных команд и у студентов-любителей ($n = 32$) в ходе проведения теоретических занятий по специализации. Общее количество испытуемых составило 65 человек. Для оценки типов темперамента (сангвиник, холерик, флегматик и меланхолик) и личностных характеристик: психотизма (P), экстраверсии (E), нейротизма (N), социальной конформности (L) использовали методику EPQ по Г. Айзенку (Eysenck Personality Questionnaire) – «Личностный Опросник Айзенка» [17].

Статистический анализ индивидуально-психологических параметров личности проводили с помощью непараметрического метода U-критерий Манна-Уитни, используемого для оценки различий между двумя независимыми выборками (экспериментальной и контрольной группами). Кроме того, при сравнении типов темперамента между экспериментальной и контрольной группами был использован точ-

ный критерий Фишера. Также применялся непараметрический тест – метод ранговой корреляции по Спирмену для выявления гипотетических связей между параметрами личностных характеристик. Использованный в данной работе объем выборки считается достаточным для подобного рода исследований [6]. Статистическая обработка данных проводилась с использованием веб-ресурса numberempire.com. Все испытуемые дали добровольное устное согласие на участие в данном эксперименте в соответствии с Хельсинкской декларацией 2008 года.

Результаты исследования. По результатам определения статистической значимости различий согласно U-критерию Манна-Уитни по параметру экстраверсии между исследуемыми группами ($n = 65$) было выявлено статистически достоверное ($p < 0,01$) преобладание данного параметра у студентов-любителей по сравнению с группой футболистов (табл. 1), что согласуется с данными, в которых приводятся расчетные значения корреляции Спирмена (табл. 2, 3).

Таблица 1

Значения критерия Манна-Уитни (U) между исследуемыми группами

Параметр	U-наблюдаемое	U-критическое	Значения
1. Психотизм	473	402	$P > 0,05$
2. Экстраверсия	334	350	$P < 0,01$
3. Нейротизм	475	402	$P > 0,05$
4. Соц. конформность	472	402	$P > 0,05$

Примечание: уровень значимости различий: $p < 0,01$

Результаты исследований с применением двустороннего точного критерия Фишера показали, что некоторые типы темперамента, а именно сангвинический и холерический типы, у представителей каждой отдельно исследуемой группы соответствуют экстравертивному свойству нервной системы ($p < 0,05$) (рис. 1). Полученные результаты согласуются с данными

исследователей, выявивших преобладание экстравертивного свойства нервной системы, выражающееся в доминировании сангвинического и холерического типов над интроверсивным свойством (флегматический и меланхолический типы темперамента) как у спортсменов командных видов спорта [4], так и у студентов-любителей [3; 10; 14].

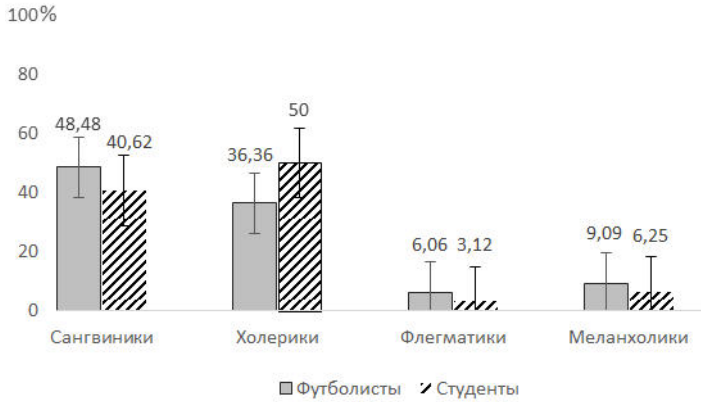


Рис. 1. Соотношение между общим количеством футболистов и студентов и типом их темперамента (%)

Примененный в нашем исследовании метод ранговой корреляции по Спирмену выявил статистически значимую ($0,48$ при $p < 0,01$) взаимосвязь между параметрами

психотизма и нейротизма у юношей, профессионально занимающихся футболом (табл. 2). Более того, в нашем исследовании была

Таблица 2

Значение ранговой корреляции параметров личностных характеристик по Спирмену у футболистов

Параметр	Среднее арифметич. (усл. ед.)	Стандартное отклонение (усл. ед.)	Параметр		
			1	2	3
1. Психотизм	5,51	3,35			
2. Экстраверсия	15,33	3,16	-0,06		
3. Нейротизм	12,48	5,09	0,48**	-0,09	
4. Соц. конформность	13,36	4,96	-0,45**	0,23	-0,19

Примечание: уровень значимости различий: ** $p < 0,01$

выявлена отрицательная корреляционная зависимость между параметрами психотизма и экстраверсии в обеих группах. В частности, у футболистов показатель между данными параметрами (-0,06) (табл. 2) согласно шкале Чеддока [цит. по 7] указывает на практическое отсутствие связи, в то время как у студентов (-0,39) (табл. 3) данный показатель соответствовал уровню умеренной силы связи и имел статистически значимую за-

висимость ($p < 0,05$). Вместе с тем между параметрами психотизма и степени выраженности социальной конформности у испытуемых в экспериментальной группе была выявлена статистически значимая зависимость (-0,45 при $p < 0,01$) (табл. 2).

Таким образом, нами была выявлена различная природа взаимосвязи между параметрами личностных характеристик как в экспериментальной, так и в контрольной группах.

**Значение ранговой корреляции параметров личностных характеристик
по Спирмену у студентов**

Параметр	Среднее арифметич. (усл. ед.)	Стандартное отклонение (усл. ед.)	Параметр		
			1	2	3
1. Психотизм	6,16	3,68			
2. Экстраверсия	17,06	2,93	-0,39*		
3. Нейротизм	13,12	4,46	0,18	0,04	
4. Соц. конформность	12,53	4,61	-0,31	-0,11	-0,15

Примечание: уровень значимости различий: * $p < 0,05$

Обсуждение результатов. Результаты проведенных исследований показали, что у юношей-футболистов и студентов спортивного вуза выявлено преобладание экстравертивного свойства нервной системы над интроверсивным свойством, что, возможно, по мнению многих исследователей [20], связано с генетической предрасположенностью к свойствам нервной системы у представителей исследуемых групп. Ими отмечено, что главной причиной различий между экстравертивным и интроверсивными свойствами нервной системы по Г. Айзенку является степень возбужденности коры головного мозга – показатель, являющийся, как правило, наследственным, а не приобретенным. При этом экстраверсия как параметр личностных характеристик более присуща студентам, в то время как по параметрам психотизма, нейротизма и социальной конформности между двумя исследуемыми группами не было выявлено статистически достоверных различий. Что касается корреляционной связи между параметрами психотизма и нейротизма, то у футболистов, в отличие от студентов спортивного вуза, была отмечена статистически достоверная зависимость. По полученным результатам можно судить о том, что психотизм и нейротизм имеют обобщенный психофизиологический базис у юношей-футболистов изучаемой возрастной градации. Возмож-

но, такая взаимосвязь сформировалась под влиянием спортивной деятельности, в частности, футбола как выбранного вида спорта. Кроме того, выявленные особенности личностных характеристик (психотизм и нейротизм) у юношей-футболистов, по сравнению с контрольной группой (студенты-любители), по-видимому, отражают особенности перестроек эмоциональной регуляции поведения и указывают на возможную роль членов команды и смену в ролях/игровых амплуа в обеспечении более частых личных взаимодействий между членами команды при профессиональной спортивной деятельности. Сказанное подтверждается и другими исследователями [21], указавшими на важность высокой степени организованности команды в целом и личностных свойств каждого игрока в отдельности для достижения успешных результатов в спорте. Кроме того, наши данные согласуются и с мнением Б. Кретти [9], считавшим, что в таких видах спорта, как футбол, у большинства участников, выполняющих сходные функции, выявляется характерное сочетание черт личности. В других же командных видах спорта (например, американский футбол), в которых функции игроков различаются достаточно широко, оценка параметров личности не указывает на наличие определенного «типа», присущего участникам, или личностных изменений (перестройка), про-

исходящих в результате занятий данным видом спорта. Взаимосвязь же параметров психотизма и степени выраженности социальной конформности у юношей-футболистов выражала отрицательную зависимость, что, возможно, по нашему мнению, связано с тем, что у футболистов-профессионалов отмечаемое повышение уровня социальной конформности коррелирует с низкими уровнями психотизма, т. е. с более сильным «супер-Я» (показатель социальной приспособленности (адаптированности) по Г. Айзенку). Предполагается, что социальная приспособленность к спортивной деятельности у футболистов проявляется как при взаимоотношениях между собой вне игры, так и при часто меняющемся характере игры в футболе как выбранном виде спорта. Эта взаимосвязь не наблюдалась в группе студентов, возможно, по той причине, что у них не выработался соответствующий стереотип, т. е. не имелось специфической психоэмоциональной перестройки ввиду отсутствия у них профессиональной спортивной деятельности.

Следует также отметить, что выявленная нами отрицательная корреляционная зависимость между параметрами экстраверсии и нейротизма у футболистов согласуется с результатами исследования на американских футболистах, проведенного на 619,397 тыс. респондентах из 50 штатов Америки посредством теста Big Five personality traits [22]. В упомянутом тесте, как и в тесте Г. Айзенка, также была выявлена отрицательная корреляционная зависимость между указанными параметрами (-0,12), что, по-видимому, указывает на репрезентативность выявленных нами данных.

Таким образом, особенности взаимосвязи личностных характеристик у футболистов-профессионалов, возможно, отражают специфику перестроек эмоциональной регуляции поведения и социального взаимодействия между членами команды при спортивной деятельности по сравнению

с контрольной группой. На наш взгляд, такие различия имеют как биологически, так и социально обусловленные предпосылки и отражают личностные особенности футболистов, сформировавшиеся под воздействием профессиональной спортивной деятельности. На основании полученных данных можно предположить, что футбол как командный игровой вид спорта требователен к таким свойствам, как личностные характеристики, типы темперамента и их взаимосвязь, что согласуется с мнением Е. П. Ильина [8].

Вместе с тем в группе студентов по сравнению с футболистами выявлено соответствие повышенного уровня экстраверсии с низким значением психотизма. Полученный нами результат согласуется с данными исследования И. Н. Дорофеевой [6], в котором сообщается о связи экстраверсии с социальной адаптированностью. Более того показано, что преобладание экстраверсии способствует поддержанию позитивного настроения и положительных эмоций [1], что, по-видимому, доминирует и в любительском спорте в отличие от профессионального, где присутствует психоэмоциональный стресс, связанный как с необходимостью добиваться требуемого результата, так и с фактором конкурентности в спортивном коллективе.

Заключение. 1. Показано существенное преобладание сангвинического и холерического типов темперамента (экстравертивное свойство нервной системы) как у юношей-футболистов, так и у студентов-любителей спортивного вуза.

2. У студентов-любителей по сравнению с футболистами экстраверсия как параметр личностных характеристик в отличие от других оказалась более выраженной.

3. Корреляционная зависимость между параметрами психотизма и нейротизма, отмечаемая у футболистов-профессионалов, выявляет особенность положительной взаимосвязи между данными параметрами, что выражается в характерном сочетании

черт личности, способствующих успешным достижениям в спорте.

4. Отрицательная корреляционная зависимость между параметрами психотизма и степени выраженности социальной конформности у юношей-футболистов отражает особенность их профессиональной деятельности, что проявляется в тенденции к повышению общекомандной приспособленности и адаптации к спортивной деятельности.

5. У студентов сочетание низких значений психотизма и повышенного уровня экстра-

версии способствует поддержанию позитивного настроения и положительных эмоций, что характерно для любительского спорта.

6. У студентов экстраверсия как одна из преобладающих личностных черт обусловлена генетическими или врожденными свойствами нервной системы, тогда как взаимосвязь личностных характеристик у футболистов позиционируется приобретенной особенностью перестройки эмоциональной регуляции поведения между членами команды для лучшей организации их профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Ахметова О. А., Слободская Е. Р.* Возрастные изменения личностных черт у подростков: обзор литературы // Культурно-историческая психология. – 2013. – № 4. – С. 36–44.
2. *Вяткин Б. А.* Роль темперамента в спортивной деятельности. – М.: ФиС, 1978. – 134 с.
3. *Гладышев Ю. В.* Взаимосвязь между шкалами темперамента и механизмами психологической защиты у студенток НГУЭУ // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – С. 100–105.
4. *Григорян А. В.* Мотивация в футболе: взгляд изнутри // Футбол: трибуна тренера. – 2014. – № 1 (20). – С. 10–13.
5. *Гржибовский А. М.* Корреляционный анализ // Экология человека. – 2008. – № 9. – С. 50–60.
6. *Дорофеева И. Н.* Связь признаков латеральной организации мозга и темперамента с особенностями саморегуляции // Экспериментальная психология. – 2012. – Т. 5, № 3. – С. 71–85.
7. *Елисеева И. И.* Эконометрика: учебник. – М.: Финансы и статистика, 2007. – 576 с.
8. *Ильин Е. П.* Психология спорта. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
9. *Кретти Б. Дж.* Психология в современном спорте. – М.: ФиС, 1978. – 224 с.
10. *Лаврова Н. А.* Психологические особенности принятия решений: влияние контекста // Педагогика и психология образования. – 2011. – С. 99–104.
11. *Марущак Н. В., Ениколопов С. Н.* Агрессия и мотивация футбольных болельщиков // Материалы международной научно-практической конференции: Коченовские чтения «Психология и право в современной России». – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2010. – С. 27–28.
12. *Разумникова О. М.* Особенности влияния основных личностных черт на показатели интеллекта у мужчин и женщин // Экспериментальная психология. – 2013. – Т. 6, № 4. – С. 31–39.
13. *Федорова О. В., Фоминова Е. Н., Козак А. А.* Изучение типологических особенностей спортсменов разной специализации // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 2. – С. 116–118.
14. *Чурина Е. С.* Исследование агрессивных реакций и стратегий поведения в педагогическом конфликте у студентов в вузе // Magister Dixit. – 2011. – № 3. – С. 226–231.
15. *Ханин Ю. Л.* Стресс и тревога в спорте: международный сборник научных статей. – М.: ФиС, 1983. – С. 113–121.
16. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности человека. – М.: Логос, 1996. – 319 с.
17. *Barrett P. T., Petrides K. V., Eysenck S. B., Eysenck H. J.* The Eysenck Personality Questionnaire: An examination of the factorial similarity of P, E, N, and L across 34 countries // Personality and Individual Differences. – 1998. – № 25 (5). – P. 805–819.
18. *Habibi H., Moghaddam A., Soltani H.*

- Confidence, cognitive and somatic anxiety among elite and non-elite futsal players and its relationship with situational factors // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. – 2017. – № 21 (2). – P. 60–64.
19. *Haslam N., Smillie L., Song J.* An Introduction to Personality, Individual Differences and Intelligence. – London: SAGE, 2017. – 384 p.
20. *Hagemann D., Hewig J., Walter C., Schankin A., Danner D., Naumann E.* Positive evidence for Eysenck's arousal hypothesis: A combined EEG and MRI study with multiple measurement occasions // Personality and Individual Differences. – 2009. – № 47 (7). – P. 717–721.
21. *Liashenko V.N., Tumanova V.N., Hatsko E.V., Korzh Y. N.* Specific features of team kinds of sports sportsmen's individual characteristics // Physical Education of Students. – 2016. – № 5. – P. 24–31.
22. *Tran X.* Football Scores on the Big Five Personality Factors across 50 States in the U.S. // Journal of Sports Medicine & Doping Studies. – 2012. – Vol. 2, № 6. – P. 1–5.

Поступила в редакцию 05.12.2018

Ismailova Khadija Yusif

Dr. Sci. (Biol.), Head Researcher in the A. I. Qaraev Institute of Physiology, Azerbaijan National Academy of Sciences, ismailovakh@gmail.com, ORCID 0000-0003-0926-0688, Baku, Azerbaijan

Sultanov Murad Balabek

PhD Cand. in the A.I.Qaraev Institute of Physiology, Azerbaijan National Academy of Sciences, murad.sultan.81@mail.ru, ORCID 0000-0003-3573-0495, Baku, Azerbaijan

STUDYING OF PECULIARITIES OF PERSONAL TRAITS AND MARKERS OF TEMPERAMENT OF YOUTH POPULATION WITH DIFFERENT PSYCHOLOGICAL TYPE

Abstract. The aim of research is to study of the types of temperament, their interaction with the parameters of personality characteristics of youth footballers, and compare them with amateur students of a sports university.

The purpose of the article is to reveal the psychoemotional differences between two groups of interest.

Methodology. The technique used involved comparative and exact methods of research between different types of temperament and their personal characteristics, as well as correlation studies between personal characteristics of footballers and students. Participants in the research included 65 man. The age range of the participants was 17–20 years.

The research revealed dominance of the choleric and sanguine types of temperament is established, corresponding to the extraverted property of the nervous system in the representatives of the both groups ($p < 0,05$). In addition, extraversion among the parameters of personal characteristics is more inherent to students ($p < 0,01$). Parameters psychoticism and neuroticism are inherent to footballers ($p < 0,01$), both psychoticism and social desirability ($p < 0,01$). At the students dominated interrelationship between psychoticism and extraversion ($p < 0,05$).

The conclusion of the article it should be noted that specifics of personality traits among youth footballers reflect the specifics of the reorganization of emotional regulation of behavior and social interaction in professional sports activities. At the students, specifics of personality traits helps to preserve positive mood, which is searches in amateurs.

Keywords: temperament, psychoticism, extraversion, neuroticism, social desirability, footballers, students.

References

1. Ahmetova, O. A., Slobotskaya, E. R., 2013. Age changes of personal traits in adolescent: review. Cultural-historical psychology, 4, pp. 36–44. (In Russ., abstract in Eng.)

2. Vyatkin, B. A., 1978. The role of temperament in sports activity. Moscow: FiS Publ., 134 p. (In Russ.)
3. Gladyshev, Yu. V., 2016. The relationship between the scales of temperament and mechanisms of psychological protection students of NSUEM. Siberian Pedagogical Journal, 2, pp. 100–105. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Grigoryan, A. V., 2014. Motivation in football: an outward glance. Football: rostrum of coach, 1 (20), pp. 10–13. (In Russ.)
5. Grjibovski, A. M., 2008. Correlation analysis. Human ecology, 9, pp. 50–60. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Dorofeeva, I. N., 2012. The relationship of the brain lateral organization indications and temperament properties with the peculiarities of self-regulation. Experimental psychology, Vol. 5, No 3, pp. 71–85. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Eliseeva, I. I., 2007. Econometrics: textbook. Moscow: Finances and statistics Publ., 576 p. (In Russ.)
8. Ilyin, E. P., 2008. Sports psychology. Saint Petersburg: Piter Publ., 352 p. (In Russ.)
9. Cratty, B. J., 1978. Psychology in Contemporary Sport. Moscow: FiS Publ., 224 p. (In Russ.)
10. Lavrova, N. A., 2011. Psychology peculiarities at decisions: role of context. Pedagogy and psychology of learning, pp. 99–104. (In Russ.)
11. Marushak, N. V., Enikolopov, S. N., 2010. Aggression and motivation of soccer fans. Kochevov reading: Psychology and justice in contemporary Russia. Moscow: Moscow State University of Psychology and Education Publ., pp. 27–28. (In Russ.)
12. Razumnikova, O. M., 2013. Influence of the basic personality traits on indicators of intelligence in men and women. Experimental psychology, Vol. 6, No 4, pp. 31–39. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Fedorova, O. V., Fominova, E. N., Kozak, A. A., 2010. Studying typological features of sportsmen of different specializations. Physical education of students, 2, pp. 116–118. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Churina, E. S., 2011. The research of the aggressive reactions and strategies of behaviour in conflict situations of students. Magister Dixit, 3, pp. 226–231. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Hanin, Yu. L., 1983. Stress and Anxiety in Sport. International repertory of Scientific papers. Moscow: FiS Publ., pp. 113–121. (In Russ.)
16. Shadrikov, V. D., 1996. Psychology of human activities. Moscow: Logos Publ., 319 p. (In Russ.)
17. Barrett, P. T., Petrides, K. V., Eysenck, S. B., Eysenck, H. J., 1998. The Eysenck Personality Questionnaire: An examination of the factorial similarity of P, E, N, and L across 34 countries. Personality and Individual Differences, 25 (5), pp. 805–819. (In Eng.)
18. Habibi, H., Moghaddam, A., Soltani, H., 2017. Confidence, cognitive and somatic anxiety among elite and non-elite futsal players and its relationship with situational factors. Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports, 21 (2), pp. 60–64. (In Eng.)
19. Haslam, N., Smillie, L., Song, J., 2017. An Introduction to Personality, Individual Differences and Intelligence. London: SAGE Publ., 384 p. (In Eng.)
20. Hagemann, D., Hewig, J., Walter, C., Schankin, A., Danner, D., Naumann, E., 2009. Positive evidence for Eysenck's arousal hypothesis: A combined EEG and MRI study with multiple measurement occasions. Personality and Individual Differences, 47 (7), pp. 717–721. (In Eng.)
21. Liashenko, V. N., Tumanova, V. N., Hatsko, E. V., Korzh, Y. N., 2016. Specific features of team kinds of sports sportsmen's individual characteristics. Physical Education of Students, 5, pp. 24–31. (In Eng.)
22. Tran, X., 2012. Football Scores on the Big Five Personality Factors across 50 States in the U.S. Journal of Sports Medicine & Doping Studies, Vol. 2, No 6, pp. 1–5. (In Eng.)

Submitted 05.12.2018

DOI: 10.15293/1813-4718.1901.18

УДК 373.29:372.3/4

Иванова Ольга Георгиевна

Заведующая, Детский сад № 2, tadou.2@mail.ru, ORCID 0000-0002-0278-9100, Ленинск-Кузнецкий

Казин Эдуард Михайлович

Доктор биологических наук, профессор кафедры физиологии человека и животных и психофизиологии, Кемеровский государственный университет, kazin_valcol@mail.ru, Кемерово

Красношлыкова Ольга Геннадьевна

Доктор педагогических наук, профессор, ректор, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, ipk@kuz-edu.ru, ORCID 0000-0002-8452-9379, Кемерово

Абаскалова Надежда Павловна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, Abaskalova2005@mail.ru, ORCID 0000-0002-7989-8356, Новосибирск

АКТУАЛИЗАЦИЯ И НАРАЩИВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Цель статьи заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке организационно-педагогических условий актуализации здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы дошкольного образования. Разработана и апробирована программа мониторинга здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы дошкольного образования на муниципальном и локальном уровнях. Отмечено, что в результате оценки уровня особенностей развития детей старшего дошкольного возраста специалисты формируют индивидуальный маршрут развития ребенка и планируют для него индивидуальную программу коррекции выявленных нарушений.

Методология: потенциал муниципального образования (В. М. Захарова, О. В. Ковальчук, Т. И. Пуденко), здоровьесберегающий потенциал образовательной организации (М. М. Безруких, А. Р. Вирабова, Ю. Ю. Елесеев, Ю. В. Клещина, В. Д. Сонькин); актуализация здоровьесберегающего потенциала (В. А. Столбова, М. Д. Шарьгина).

Основные результаты: в статье сформулированы организационно-педагогические условия актуализации и наращивания здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы дошкольного образования на муниципальном и локальном уровнях.

Ключевые слова: воспитанники, потенциал, здоровьесберегающий потенциал, муниципальная система образования, дошкольная образовательная организация, наращивание потенциала, актуализация потенциала, программа мониторинга.

Постановка задачи. Цель статьи – обоснование организационно-педагогических условий оценки, актуализации и наращивания здоровьесберегающего потенциала

муниципальной системы дошкольного образования. Смысл данной работы, на наш взгляд, состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке струк-

турно-функциональных составляющих актуализации и наращивания здоровьесберегающего потенциала на муниципальном и локальном уровнях.

В работах О. В. Ковальчук и Т. И. Пуденко делается акцент на потенциал муниципального управления образованием как основу модернизации и инновационного развития всей образовательной системы, поскольку именно он отражает совокупность ключевых условий, необходимых и достаточных для преодоления сложившихся проблем [5].

По мнению В. М. Захарова, успешность муниципального управления зависит от налаженных механизмов использования и развития его потенциала, который представлен комплексом потенциалов, характеризующих состояние и развитие отдельных сфер муниципального управления: организационный потенциал, кадровый потенциал, информационно-аналитический потенциал, технологический потенциал [4].

Недостаточная проработанность этой проблемы определила тему нашей статьи.

Введение в научную проблему. Результаты анализа исследований в области изучения потенциала позволили нам сделать вывод, что под *здоровьесберегающим потенциалом муниципальной системы дошкольного образования понимаются скрытые возможности, резервы и ресурсы связанных между собой организаций (дошкольные образовательные организации, центры дополнительного образования, спортивные школы, спортивные объекты города и т. д.), которые могут быть реализованы в определенных условиях и при активной деятельности способствовать позитивному развитию дошкольного образования.*

Методологическую основу работы составляют научные труды в области изучения муниципального образования (В. Е. Крутских, О. Е. Кутафин, А. Я. Сухарев, В. И. Фадеев и др.), потенциала муниципального управления образованием (В. М. Захарова, О. В. Ковальчук,

Т. И. Пуденко), здоровьесберегающей образовательной среды (И. П. Андриади, Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, Н. П. Абаскалова, К. А. Колесников, Т. Н. Семенкова, Г. Д. Слесарева); адаптивно-развивающейся образовательной среды (С. Б. Велинковская, Э. М. Казин, Н. В. Коваленко, С. И. Петухов, А. Г. Щедрина); здоровьесберегающего потенциала образовательной организации (М. М. Безруких, А. Р. Виравова, Ю. Ю. Елесеев, Ю. В. Клещина, В. Д. Сонькин); актуализации здоровьесберегающего потенциала (В. А. Столбова, М. Д. Шарыгина); муниципального здоровьесберегающего пространства (Р. А. Касимов, Б. А. Куган); здоровьесберегающего потенциала педагога (А. Р. Виравова, С. Г. Гаркуша, Ю. Ю. Елесеев, Э. М. Казин, О. Г. Красношлыкова); воспитательного потенциала семьи (Л. А. Метлякова, М. М. Прокопьева); личного потенциала воспитанника (Б. Г. Ананьев).

Говоря о здоровьесберегающем потенциале, необходимо, на наш взгляд, остановиться на следующих важных основаниях:

- потенциал необходимо *выявлять*, используя при этом, по мнению А. И. Тимошиной [9], внутреннюю диагностику образовательной среды;
- потенциал возможно *актуализировать*, т. е. перевести в более высокое качественное состояние;
- потенциал необходимо *наращивать* через определенные действия, направленные на улучшение организационной структуры и процессов [6].

Выявлению здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы дошкольного образования в полной мере будет способствовать программа комплексного мониторинга, которая включает в себя структурные составляющие: потенциал муниципального образования, потенциал здоровьесберегающей среды дошкольной образовательной организации, педагогический состав и его квалификация, личностный потенциал воспитанника,

воспитательный потенциал семьи.

На наш взгляд, *актуализации* здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы дошкольного образования будут способствовать созданные в дошкольной образовательной организации организационно-педагогические условия. При этом мы придерживаемся подхода Г. А. Демидовой [3], которая характеризует *организационно-педагогические условия как совокупность внешних обстоятельств реализации функций управления и внутренней обеспеченности образовательной деятельности, обеспечивающих сохранение целостности, полноты образовательного процесса, его целенаправленности и эффективности*, а также согласны с утверждением А. А. Володина, Н. Г. Бондаренко, что организационные условия осуществляют поддержку и сопровождение реализации педагогических условий, т. е. выступают пространственной средой для образовательной среды [2].

Наращивание здоровьесберегающего потенциала образовательной организации понимается как действия, направленные на улучшение организационной структуры и процессов, таким образом, чтобы организация смогла эффективно выполнять свою миссию и следовать своим целям. *Наращивание* – долгосрочный и продолжительный процесс, в котором участвуют все заинтересованные стороны: органы местного самоуправления, администрация, сотрудники образовательной организации и родители (законные представители) воспитанников.

Исследовательская часть. В ходе исследования были сформулированы следующие задачи:

– обосновать психолого-педагогические подходы к проблеме актуализации здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы дошкольного образования;

– разработать и реализовать программу мониторинга здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы до-

школьного образования;

– проверить организационно-педагогические условия, способствующие трансформации образовательной среды в адаптивно-развивающее образовательное пространство.

Исследование проводилось в рамках работы опорной площадки кафедры педагогических и здоровьесберегающих технологий КРИПКиПРО в ДОО Ленинск-Кузнецкого ГО (МАДОУ № 2, МБДОУ № 30, МБДОУ № 39, МБДОУ № 7, МБДОУ № 53, МБДОУ № 49).

Участниками исследования, проведенного в течение 2016–2018 гг., стали 120 детей дошкольного возраста (5–6 лет), 120 родителей, 82 педагога. В течение 2016–2018 года нами проведено поэтапное исследование, позволяющее оценить здоровьесберегающий потенциал муниципальной системы дошкольного образования.

На *первом этапе* эксперимента мы использовали данные мониторинга базы АИС «Образование Кемеровской области». В результате мы столкнулись с проблемой, что данные мониторинга не в полной мере раскрывают потенциал личности воспитанника и семьи, хотя достаточно подробно раскрыт потенциал образовательной среды и кадровый состав дошкольной образовательной организации. Мы пришли к выводу, что все дошкольные образовательные организации ориентируются на имеющиеся у нее ресурсы, при этом не проводят анализ скрытых резервов, которые выступают в потенциальной форме, и при определенных организационно-педагогических условиях могут перейти в активную фазу, повышая качество здоровьесберегающей деятельности, как на уровне ДОО, так и на муниципальном уровне.

Показано, что большое влияние на повышение качества образования оказывают показатели, связанные с квалификацией воспитателей и уровнем педагогического мастерства [11; 12; 14].

Ряд авторов выделили две группы ри-

сков, способных негативно отразиться на развитии дошкольников: физиологические особенности ребенка и тип отношения в семье [10; 14].

На основании результатов исследования и анализа научной литературы нами сформулированы основные характеристики оценки здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы дошкольного образования, которые нашли свое отражение в *программе мониторинга* на муниципальном и локальном уровнях.

На *муниципальном уровне*, представленном управлением дошкольного образования, мы выделили пять составных характеристик здоровьесберегающего потенциала: кадровый состав, организационно-управленческая и правовая деятельность, научно-методическая и информационная деятельность, инфраструктура.

На *локальном уровне* исследуется здоровьесберегающий потенциал ДОО, основными составляющими которого выступают педагогический коллектив и его квалификация, здоровьесберегающий потенциал образовательной среды, личностный потенциал обучающихся (потенциал адаптации и развития) и воспитательный потенциал семьи.

Анализ проводился в соответствии с *системой критериев и показателей*, позволяющих выявить уровень здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы дошкольного образования, включая: *организационно-правовой, психолого-педагогический, личностный, информационно-аналитический, научно-методический критерии*.

На основании критериев и показателей нами выделены уровни актуализации здоровьесберегающего потенциала:

– *высокий уровень* отражает сбалансированное и позитивное состояние всех выделенных показателей;

– *средний уровень* свидетельствует о наличии определенных недоработок и расхождении между знаниями по вопросам здоровьесбережения и возможностью их применения на практике;

– *низкий уровень* характеризуется как дезадаптивный, где все характеристики не нашли своего раскрытия в практико-ориентированном аспекте.

Основанием для определения уровня является количество набранных баллов по основным характеристикам здоровьесберегающего потенциала, которые переводятся в очки (табл. 1).

Таблица 1

Уровень актуализации здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы дошкольного образования

Количество набранных баллов	Уровень	Очки
1	2	3
<i>Муниципальный уровень (муниципальное образование)</i>		
Уровень здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы образования		
Суммарный балл > или = 9,5	Высокий	3
Суммарный балл > или = 6,8 и < или = 9,4	Средний	2
Суммарный балл < или = 6,7	Низкий	1
<i>Локальный уровень (дошкольная образовательная организация)</i>		
Уровень педагогического состава и его квалификации		
Суммарный балл > или = 12,6	Высокий	3
Суммарный балл > или = 9 и < или = 12,5	Средний	2
Суммарный балл < или = 8,9	Низкий	1

1	2	3
Уровень здоровьесберегающего потенциала среды		
Суммарный балл > или = 19,3 или больше	Высокий	3
Суммарный балл > или = 13,8 и < или = 19,2	Средний	2
Суммарный балл < или = 13,7	Низкий	1
Уровень воспитательного потенциала семьи		
Суммарный балл > или = 11,9	Высокий	3
Суммарный балл > или = 8,5 и < или = 11,8	Средний	2
Суммарный балл < или = 8,4	Низкий	1
Уровень личностного потенциала обучающегося		
Суммарный балл > или = 23,1	Высокий	3
Суммарный балл > или = 16,5 и < или = 23	Средний	2
Суммарный балл < или = 16,4	Низкий	1
Уровень актуализации здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы дошкольного образования		
Сумма очков > или = 10,5	Высокий	
Сумма очков > или = 10,4 и < или = 7,5	Средний	
Сумма очков < или = 7,4	Низкий	

Таблица 2

Методики оценки здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы дошкольного образования в соответствии с выделенными характеристиками

Характеристики	Методики
Муниципальный уровень	
Анкета здоровьесберегающего потенциала муниципального образования	
Локальный уровень	
Педагогический состав и его квалификация	Методика «Квадрат функций» (С. В. Кузьмин); тест по оценке образа жизни; анкеты «Умеете ли вы вести здоровый образ жизни»; «Проверь свой уровень физической активности»; «Включенность педагога в здоровьесберегающую деятельность»; опросник «Здоровье и мы»
Здоровьесберегающий потенциал образовательной среды	Адаптированная методика М. М. Безруких и В. Д. Сонькиной «Здоровьесберегающий потенциал образовательной организации»
Воспитательный потенциал семьи	Анкета «Здоровый ребенок»
Личностный потенциал обучающегося	ДАП «Старт», «Рисунок несуществующего животного», Филипский тест, «Таблица для оценки физической подготовленности детей 5–7 лет», (Т. В. Душенина), графомоторная проба «Заборчик» (А. Р. Лурия), пробы моторной одаренности (Н. И. Озерский)

Исследование проводилось при помощи комплекса валидных методик, описанных в табл. 2.

Результаты исследования. На этапе констатирующего этапа исследования в соответствии с программой мониторинга была осуществлена оценка среднего показателя сформированности здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы дошкольного образования на муниципальном и локальном уровне, проведен сравнительный анализ потенциала дошкольных образовательных организаций (табл. 3).

Представленные материалы свидетель-

ствуют о том, что как для большинства обследованных дошкольных образовательных организаций, так и для муниципальной системы дошкольного образования в целом характерен средний уровень сформированности здоровьесберегающего потенциала; однако показатели некоторых организаций (МАДОУ № 2), набравших наибольшее количество очков при создании определенных организационно-педагогических условий, позволяют говорить о реальной возможности для перехода на более высокий уровень актуализации ресурсов здоровьесберегающей направленности.

Таблица 3

Сравнительный анализ уровня сформированности здоровьесберегающего потенциала дошкольных образовательных организаций

ДОО	Показатели (кол-во очков)				Здоровьесберегающий потенциал ДОО
	педагогический состав и его квалификация	здоровьесберегающий потенциал образовательной среды	воспитательный потенциал семьи	личностный потенциал обучающегося	
МАДОУ № 2	2,7	3	1,9	2,4	10
МБДОУ № 39	2,4	2	2,3	2,6	9,3
МБДОУ № 49	2,6	2	2,6	2,5	9,7
МБДОУ № 30	2,4	2	2,3	2,8	9,5
МБДОУ № 7	2	2	2,8	1,9	8,8
МБДОУ № 53	2,3	2	2,7	2,4	9,4

В рамках формирующего этапа исследования нами на муниципальном уровне была разработана и реализована модель сетевого взаимодействия ДОО; утверждена муниципальная межведомственная программа «Дети России образованны и здоровы – «ДРОЗД»; организована работа методического объединения педагогов ДОО, основной целью которого является повышение компетентности педагогов в вопросах здоровьесберегающего образования; организован конкурс профессионального мастерства «Воспитатель здорового образа жизни»; выпускается электронный журнал «ПРОЗДОРОВЬЕ».

На локальном уровне создание организационно-педагогических условий актуализации здоровьесберегающего потенциала осуществлялось в МАДОУ № 2 на основе комплекса административно-управленческих, психолого-педагогических и профилактически-оздоровительных воздействий.

Административно-управленческие воздействия включали: разработку нормативных документов, регламентирующих деятельность ДОО в рамках сетевого взаимодействия; организацию работы с педагогами по повышению их профессиональной здоровьесберегающей компетентности; создание здоровьесберегающей среды

в ДОО, направленной на охрану здоровья воспитанников; расширение спектра услуг дополнительного образования для дошкольников; осуществление сетевого взаимодействия с организациями социальной сферы.

Психолого-педагогические воздействия представляют собой организацию основной образовательной деятельности с воспитанниками; привлечение родителей к взаимодействию с педагогами по созданию здоровьесберегающей (адаптивно-развивающей) среды; осуществление преемственности дошкольного и школьного образования; раскрытие и наращивание личностного потенциала дошкольников; внедрение в практику работы здоровьесберегающих технологий; осуществление психолого-педагогического и медико-социального сопровождения.

Профилактико-оздоровительные воздействия характеризуются оснащением образовательной среды в соответствии с санитарными нормами и правилами; организацией дополнительных профилактических и оздоровительных мероприятий.

В МАДОУ № 2 систематически проводятся мероприятия по раскрытию потенциала педагога с учетом личностного, практического и теоретического компонентов здоровьесберегающей компетентности педагогов [7].

Личностный компонент подразумевает наличие мотивации, качеств, способностей, интересов, потребностей, ценностных установок на здоровье субъектов образовательной деятельности педагогом; заведующий проводит «Развивающие беседы», организуются тренинги профессионального роста, создание психологического комфорта, профилактики профессионального выгорания педагогов. В план работы внесены совместные спортивные мероприятия «Малые олимпийские игры», «Фестиваль ГТО», походы, «Выходные дни с пользой для здоровья», еженедельные занятия аэробикой. Ежемесячно выпу-

скается альманах «Здоровое питание».

Практический компонент представлен развитием компетентности педагога в здоровьесберегающем сопровождении ребенка. Педагоги знакомятся с такими технологиями, как: образовательный марафон, альманах достижений, креатив-бой, вимельбух, лепбук, мышление в коробке, инфографика и др. Собран банк форм, методов и технологий здоровьесберегающего сопровождения детей, из которых педагоги выбрали наиболее оптимальные для своих воспитанников. Разработан и реализован план спортивно-массовых и досуговых мероприятий с воспитанниками, куда вошли походы, спортивные досуги, викторины, развлечения, соревнования и др.

Теоретический компонент включает повышение квалификации и практико-ориентированные семинары по вопросам здоровьесберегающего сопровождения участников образовательного процесса при взаимодействии с КРИПКиПРО, РЦПМСС, НМЦ (управление образования) и ИМЦ (управление по физической культуре, спорту и туризму).

С 2014 г. МАДОУ № 2 стал базовой площадкой для проведения постоянно действующего семинара кафедры педагогических и здоровьесберегающих технологий КРИПКиПРО. За эти годы проведено 11 областных методических объединений, которые посетило более 530 педагогов в качестве слушателей и на которых представили свой опыт работы более 105 педагогов.

Система психолого-педагогического сопровождения дошкольников реализуется в ДОО педагогом-психологом, учителем-логопедом при поддержке со стороны специалистов РЦПМСС и ПМПК, которая позволяет выявить ряд существенных морфофункциональных особенностей развития дошкольников.

Анализ потенциала физического развития свидетельствует, что у 45 % детей рост соответствует возрастно-половой норме, у 35 % – превышают средний, а у 20 %

регистрируются показатели ниже нормы. Более половины обследованных дошкольников (58 %) характеризуются гармоничным физическим развитием, 23 % имеют избыток и 19 % дефицит массы тела.

Важным показателем являются параметры психофизиологического развития: с помощью автоматизированной программы «Старт» [8] установлено, что 73 % детей характеризуются низкой степенью уравновешенности нервных процессов, а у 48 % обследуемых зарегистрирован низкий уровень скорости нервных процессов.

В результате оценки уровня особенностей развития детей старшего дошкольного возраста специалисты формируют индивидуальный маршрут развития ребенка и планируют для него индивидуальную программу коррекции выявленных нарушений.

В МАДОУ № 2 оборудован зимний сад; имеется комната психологической разгрузки, где проводится индивидуальная и мини-групповая работа по коррекции психоэмоционального состояния детей и взрослых; оборудован логопедический пункт; функционирует студия песочной терапии. Все помещения оснащены необходимым и достаточным оборудованием для организации образовательной, воспитательной и коррекционной деятельности с воспитанниками.

Оборудованная пространственно-образовательная среда способствовала расширению дополнительного образования, которое реализуется по нескольким основным направлениям: занятия познавательного характера по теме «Здоровье»; занятия спортивной направленности (футбол, баскетбол, элементы борьбы, лыжный спорт); занятия с повышенной двигательной активностью (степ-аэробика, ритмические танцы); занятия коррекционной направленности; занятия экологического воспитания.

Общеизвестно, что важная роль в воспитании здоровой личности отводится

родителям детей, при этом необходимо выстраивать преемственность между детским садом и семьей, которая осуществляется на основе субъект-субъектных отношений. В результате взаимодействия происходит взаимодополняемость, взаимообогащение, взаиморазвитие деятельности педагога и родителя [1].

С учетом изложенного нами были использованы различные формы работы с родителями: семинары-практикумы, физкультурно-оздоровительные праздники, круглые столы, экскурсии на спортивные объекты, дни здоровья, семейные клубы, адаптированные группы, образовательные марафоны и защита совместных проектов.

Комплекс проводимых психолого-педагогических воздействий существенно отразился на морфофункциональном развитии детей: 83 % достигли уровня морфофункционального развития, соответствующего возрасту; выявлен прирост познавательных процессов (память, внимание, мышление) на 12 % и соответствует у 83 % дошкольников высокому уровню; уровень физической подготовленности вырос с 24 % до 73 % и также достигает высоких значений.

По результатам анализа темпов прироста физической подготовленности можно выделить темпы естественного роста двигательной активности, что составило 24 % и результат целенаправленной системы физического воспитания – 76 %. Данный факт позволяет подтверждать, что системная и целенаправленная работа педагога в ДОО способствует повышению физического развития воспитанников.

Оценка результативности воздействий позволила выявить позитивный эффект наращивания ресурсов как на муниципальном, так и на локальном уровнях: на муниципальном уровне здоровьесберегающий потенциал возрастает до 95 баллов, а на локальном уровне – до 11,4 балла, что значительно превышает данный показатель, демонстрируемый в других дошкольных

организациях.

Вывод. Представленные материалы позволяют сформулировать положение о том, что *организационно-педагогические условия актуализации наращивания здоровьесберегающего потенциала муниципальной системы дошкольного образования – это «процесс, который реализуется на основе целенаправленных административно-управленческих, психолого-педагогических и оздоровительно-профилактических действий, управля-*

емый с помощью мониторинга имеющихся ресурсов, определяющих создание предметно-развивающейся, коммуникативной, корректировочно-оздоровительной и образовательной среды, обеспечивающей учебную и социальную деятельность в дошкольной образовательной организации; способствующей охране и укреплению соматического и психического здоровья детей, развитию их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств» [8].

Библиографический список

1. *Вирабова А. Р.* Развитие здоровьесберегающей среды в системе образования на основе интеграции ресурсного обеспечения: монография. – М.: ПРОБЕЛ-2000, 2012. – 292 с.
2. *Володин А. А., Бондаренко Н. Г.* Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143–152.
3. *Демидова Г. А.* Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы Международной заочной научно-практической конференции. – Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – 200 с.
4. *Захаров В. М.* Механизмы развития потенциала государственного и муниципального уровня в регионе (по материалам Белгородской области) // Социология и жизнь. – 2014. – № 2. – С. 46–53.
5. *Ковальчук О. В.* Формирование здоровьесберегающей среды в муниципальной образовательной системе как одно из ключевых направлений инновационного совершенствования ее качества // Ученые записки университета Лесгафта. – 2010. – № 3 (61). – С. 10–15.
6. *Наращивание потенциала – возможные условия развития образования [Электронный ресурс] // Материалы международной научно-практической конференции Автономной орга-*
- низации образования «Назарбаев Интеллектуальные школы». – URL: <http://www.nis.edu.kz/ru/press-center/perform?id=4565> (дата обращения: 17.10.2018).
7. *Працун Э. В.* Развитие здоровьесберегающей компетентности педагога в образовательной инфраструктуре региона: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2014. – 22 с.
8. *Теоретические и прикладные аспекты формирования здоровьесберегающего социально-адаптивного образовательного пространства: монография.* – Кн. II. Культурологические аспекты формирования, сохранения, укрепления здоровья и социального развития обучающихся / редкол.: Н. П. Абаскалова, Е. К. Айдаркин, Р. И. Айзман и др.; под науч. ред. Э. М. Казина. – Кемерово; М.: Изд-во КРИП-КиПРО: Изд-во УМЦ ЖДТ, 2017. – 495 с.
9. *Тимонина А. И.* Теоретические подходы к обоснованию понятий «потенциал» и «ресурс» в педагогике [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-obosnovaniyu-potentsial-i-resurs-v-pedagogike> (дата обращения: 17.10.2018).
10. *Cassidy D. J., Hestenes L. L., Hansen J. K., Hegde A., Shim J.* Revisiting the two face of quality: Structure and process // Early Educ. Devel. – 2005. – Vol. 16. – P. 505–520.
11. *Connor C. M., Son S.-H., Hindman A. H., Morrison F. J.* Teachers qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first grader's

vocabulary and early reading Outcomes // J. School Psychol. – 2005. – Vol. 43. – P. 343–375.

12. *Saracho O. N., Spodek B.* Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes // Early Child Devel. And Care. – 2007. – Vol. 177. – P. 71–91.

13. *Vandell D. L., Belsky J., Burchinal M. R., Steinberg I., Vandergrift N.* Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NNICHD study of early child care and youth development // Child Development. – 2010. – Vol. 81, № 3. – (3). – P. 737–756.

14. *Whitebook M., Sakai L.* Turnover begets turnover: An examination of job and occupational instability among child care center staff // Early Childhood Res. Quart. – 2003. – Vol. 18. – P. 273–293.

15. *Winsler A., Tran H., Hartman S. C., Madigan M., Manfra L., Bleiker C.* School readiness gains made by ethnically diverse children in poverty attending center-based childcare and public school pre-kindergarten programs // Early Childhood Res. Quart. – 2008. – Vol. 23. – P. 314–329.

Поступила в редакцию 11.11.2018

Ivanova Olga Georgievna

Head of Municipal Autonomous Preschool Educational Institution № 2, madou.2@mail.ru, ORCID 0000-0002-0278-9100, Leninsk-Kuznetsky

Kazin Eduard Mikhaylovich

Dr. Sci. (Biology), Prof., of the Department of Human and Animal Physiology and Psychophysiology at KemSU Kemerovo State University, kazin_yaleol@mail.ru, Kemerovo

Krasnoshlykova Olga Gennadyevna

Dr. Sci. (Pedagog.), Prof., Rector of Kuzbass Regional Institute for Professional Development and Retraining of Education Workers, ipk@kuz-edu.ru, ORCID 0000-0002-8452-9379, Kemerovo

Abaskalova Nadezhda Pavlovna

Dr. Sci. (Pedagog.), Prof., of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University, Abaskalova2005@mail.ru, ORCID 0000-0002-7989-8356, Novosibirsk

UPDATING AND BUILDING OF HEALTH-SAVING CAPACITY OF THE MUNICIPAL PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM

Abstract. The purpose of the article is the theoretical justification and experimental verification of the organizational and pedagogical conditions for updating the health-saving capacity of the municipal preschool education system. A programme has been developed and tested for monitoring the health-saving potential of the municipal of preschool education system at the municipal and local levels.

Methodology: the potential of a municipal entity (V. M. Zakharova, O. V. Kovalchuk, T. I. Pudenko), the health-saving capacity of an educational organization (M. M. Bezrukikh, A. R. Virabova, Yu. Yu. Yeleseev, Yu. V. Kleshchina, V. D. Sonkin); updating of the health-saving capacity (V. A. Stolbova, M. D. Sharygina).

Main results: the article formulates the organizational and pedagogical conditions for the updating and building up the health-saving capacity of the municipal preschool education system at the municipal and local levels.

Keywords: learners, capacity, health-saving capacity, municipal education system, preschool educational institution, capacity building, updating of the capacity, monitoring programme.

References

1. Virabova, A. R., 2012. Development of a health-saving environment in the education system based on the integration of resource support. Moscow: PROBEL-2000 Publ., 292 p. (In Russ.)
2. Volodin, A. A., Bondarenko, N. G., 2014. Analysis of the content of the concept 'organizational and pedagogical conditions'. Bulletin of Tula State Univ. Humanities, 2, pp. 143–152. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Demidova, G. A., 2012. Organizational and pedagogical conditions of the formation of leadership potential of manager in the social and HR sphere of the reflexive environment of supplementary vocational education. Pedagogical and Psychological Studies: topical issues. Proceedings of the International Correspondence Scientific and Practical Conference. Novosibirsk Sibirskaya Assotsiatsiya konsul'tantov Publ., 200 p. (In Russ.)
4. Zakharov, V. M., 2014. Mechanisms of development of the public and municipal potential in the region (case study of Belgorod Region). Sociology and Life, 2, pp. 46–53. (In Russ.)
5. Kovalchuk, O. V., 2010. Formation of health-saving environment in the municipal educational system as a key area of its innovative improvement. Transaction of Lesgaft University, 3 (61), pp. 10–15. (In Russ.)
6. Capacity building – possible conditions for the development of education. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference of the Autonomous Educational Organization "Nazarbayev Intellectual Schools". [online]. Available at: <http://www.nis.edu.kz/ru/press-center/perform?id=4565> (accessed: 17.10.2018). (In Russ.)
7. Pratsun, E. V., 2014. The development of teachers' health-saving competence in the educational infrastructure of the region. Kemerovo, 22 p. (In Russ.)
8. Theoretical and applied aspects of the formation of a health-saving social adaptive educational space: monograph. Book II. Cultural aspects of the formation, preservation, health promotion and social development of students. Kemerovo: Kuzbass Regional Institute for Professional Development and Retraining of Education Workers Publ., 2017, 495 p. (In Russ.)
9. Timonina, A. I. Theoretical approaches to the justification of the concepts "capacity" and "resource" in pedagogy. [online]. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-podhody-k-obosnovaniyu-ponyatiy-potentsial-i-resurs-v-pedagogike> (accessed: 17.10.2018). (In Russ.)
10. Cassidy, D. J., Hestenes, L. L., Hansen, J. K., Hegde, A., Shim, J., 2005. Revisiting the two face of quality: Structure and process. Early Educ. Devel., Vol. 16, pp. 505–520. (In Eng.)
11. Connor, C. M., Son, S.-H., Hindman, A. H., Morrison, F. J., 2005. Teachers qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first grader's vocabulary and early reading Outcomes. J. School Psychol., Vol. 43, pp. 343–375. (In Eng.)
12. Saracho, O. N., Spodek, B., 2007. Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. Early Child Devel. And Care, Vol. 177, pp. 71–91. (In Eng.)
13. Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M. R., Steinberg, I., Vandergrift, N., 2010. Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NNICHD study of early child care and youth development. Child Development, Vol. 81 (3), No 3, pp. 737–756. (In Eng.)
14. Whitebook, M., Sakai, L., 2003. Turnover begets turnover: An examination of job and occupational instability among child care center staff. Early Childhood Res. Quart., Vol. 18, pp. 273–293. (In Eng.)
15. Winsler, A., Tran, H., Hartman, S. C., Madigan, M., Manfra, L., Bleiker, C., 2008. School readiness gains made by ethnically diverse children in poverty attending center-based childcare and public school pre-kindergarten programs. Early Childhood Res. Quart., Vol. 23, pp. 314–329. (In Eng.)

Submitted 11.11.2018

Мирзобоев Зикрилло Зийдуллоевич

Преподаватель кафедры черчения, начертательной геометрии и методики преподавания, Худжандский государственный университет имени академика Б. Гафурова, zikrillo.mirzoboev@mail.ru, ORCID 0000-0003-4324-3179, Худжанд, Республика Таджикистан

ИЗ ИСТОРИИ МОРАЛЬНОГО И ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КУЛЬТУРНЫХ ЦЕНТРАХ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ

Аннотация. Статья посвящена истории возникновения морально-эстетического воспитания в Центральной Азии и ее культурных ценностей. В статье исследуется роль морально-эстетического воспитания в изобразительном искусстве, анализируются морально-эстетические идеи народов Центральной Азии, основанные на философской точке зрения мыслителей Среднего Востока.

Изучив особенности краткой истории морального, философского и эстетического воспитания, можно заключить, что перечисленные учебные предметы тесно взаимосвязаны и считаются неотъемлемой частью морально-эстетического воспитания народов Центральной Азии, которые основаны на философских взглядах мыслителей Среднего Востока. Автор, опираясь на результаты этнопедагогического анализа, историко-искусствоведческую литературу и проведенные специальные исследования, считает, что морально-эстетическое воспитание народа в духе единства и любви к Родине должно начинаться, прежде всего, в семье, в детском саду и школе посредством широкого применения изобразительного искусства.

Ключевые слова: культура, изобразительное искусство, мораль, миниатюра, гравюра, лепка, резьба, гончарное ремесло, ювелирное дело, чеканка, вышивка, национальные традиции, философия, эстетика.

Введение в проблему. Моральное и эстетическое воспитание – это воздействие на духовный мир человека, которое порождает в нем не только понимание красоты, но и такие качества, как доброта, честность, добросовестность, справедливость, великодушие и т. п. Мораль является компонентом, соединяющим другие элементы воспитания и составляющим основу деятельности граждан.

Термин «мораль» происходит из арабского языка и обозначает характер в общем, поведение, поступки и натуру человека. Мораль является одной из форм общественного сознания, согласно нормам и законам которой люди живут на каждом этапе развития общества. Мораль определяет нормы поведения, взаимоотношения

между людьми, их отношение к государству, к собственности, семье и трудовым достижениям. Мораль также регулирует действия и поведение людей [7, с. 74].

Культура, представляя собой нормы и цели исторического развития общества, направляет на решение важных задач его продвижения и дальнейшего процветания. Культура уходит своими корнями в далекое человеческое прошлое и является наследием национальной сущности.

Понятие «национальная сущность» наряду с тем, что рассматривается как философское понятие, также используется и в значении явления морали, которое содержит в себе совершенство человеческой личности. В этом смысле в науке о морали или методах воспитания понятие

«сущность» используется для обозначения признания духовной свободы самого человека, которое иными словами называется самосознанием [8, с. 3].

В образовании национальной культуры важную роль играет художественное наследие нации. «Культура, на мой взгляд, является зданием, в котором отражаются все стороны жизни», – отмечает в своем выступлении президент Республики Таджикистан Эмомали Рахмон [11, с. 4].

Если обратить внимание на лексическое значение слова «культура», то находим следующее: культура – это совокупность достижений человечества в производственном, общественном и духовном отношении; воспитанность, сознание, социальное воспитание; наука, просвещение; ум, интеллект; мера, мероприятие.

Очень сложно точно определить появление первых людей на территории Центральной Азии, так как сохранились самые древние памятники их жизни – убабры [2, с. 13]. Но из истории известно, что Средневековый Восток не раз поражал своими культурными достижениями Запад. В свою очередь кризис Востока создал условия для влияния культуры Запада на культуру Востока. Народы Центральной Азии в древние времена имели торговые и экономические отношения с Китаем, Индией и Восточной Европой. На основе этих исторических связей развивались взаимоотношения между народами в процессе духовной жизни, а также началось взаимовлияние и взаимообогащение культурного самосознания обеих сторон.

Экономические и культурные отношения народов Центральной Азии и Китая начались со II века до нашей эры и далее развивались и расширялись в интересах обоих государств.

Археологами было найдено большое количество разных предметов, связанных с Китаем: различные чаши, бронзовые зеркала, керамические и фарфоровые монеты и т. д. Искусство Средневекового Китая оказало свое влияние на книжные миниатюры

и гончарное ремесло Центральной Азии.

Великий шелковый путь является одним из первых караванных путей древности и средневековья, который соединял землю наших предков с Китаем и Индией, Древним Египтом и Вавилоном, Ассирией и Мидией, Персией и Римом. Древняя Бактрия и Согд располагались на перекрестке Великого шелкового пути, где проходили бесконечные караваны, направляясь из древней таджикской земли на Запад и Восток.

Территории Бактрии и Согда с самых первых дней формирования цивилизации и государственности стали местом столкновения экономических и торговых интересов, культурных ценностей и национальных традиций, во все времена сохранили подлинность национальной сущности, исторического образа, духовных и культурных ценностей таджиков независимо от исторического периода [13, с. 19].

Отношения между народами Центральной Азии и Индии также имеют исторические корни. Для них характерно культурное взаимовлияние и взаимообогащение. Ученый Абурайхан Беруни (373–1048) дал высокую оценку культуре Центральной Азии, Индии, Ирана и других государств. Согласно сведениям Беруни, мы определили экономические контакты Центральной Азии со славянами в IX–X вв.

На основании возникших отношений в духовном процессе между народами возникли двусторонние выгодные взаимоотношения.

Историко-этическое и эстетическое воспитание в Центральной Азии тесно связаны. Эту связь можно увидеть в исторических культурных центрах, в регионах Центральной Азии (Худжанде, Уратюбе, Исфаре, Бухаре, Самарканде, Хиве, Шахрисабзе и др.). Лучшим архитектурным памятником XI в. считается Работ (Усадьба) Малика, которая является после мавзолея Исмаила Сомони завершенным зданием. Он построен у дороги Бухара – Кармина в 1078–1079 гг. Высота Работы Малика – 13 метров. Это строение состоит из двух-

этажных жилых домов, складов, величественных арок и т. д. Основной вход свидетельствует о большом таланте мастеров того времени. Для украшения арок использованы рельефные узоры из кирпича, глины и керамической резьбы [13, с. 161].

Характерными особенностями обладает бесподобная культура древней Бухары. Барахшийский Дворец в XII–XIII вв. играл особую роль в культурной жизни Бухары. При украшении стен дворца широко использовались краска и резьба. На стенах изображали охоту и различные пейзажи. Высокохудожественные настенные зарисовки отражали религиозные идеи того времени.

Мавзолеи Султана Санджара в Мерве и Абусаида в Мейхане (Туркмения), мавзолеей Караханидов Узганда (Кыргызстан), мавзолее селений Сайед и Ходжа Накшрон вблизи г. Турсунзаде, архитектурные постройки Чоркуха (Таджикистан) в Исфаринском районе и др. являются лучшими образцами архитектурного искусства народов Центральной Азии, созданными архитекторами и строителями XI–XII вв. [2, с. 581].

В тот период очень подробно описано правление Саманидов. В XII в. Кутейба захватил Согд, Бухару, Самарканд и другие города. Культурный уровень захватчиков был на низком уровне, и они опасались влияния местной культуры. Когда Кутейба завоевывал города, он сжигал творения искусства или увозил их с собой. Выдающийся ученый XI в. Абурайхан Мухаммад ибн Ахмад Беруни (937–1051) в своей книге «Память прошлых поколений» пишет, что Кутейба и другие захватчики убивали представителей религии, искусства, литераторов и ученых. Беруни отмечает, что предводитель арабов уничтожал местные надписи.

В изобразительном искусстве также произошли изменения. Вместо изображений человека, животных и птиц появились рисунки с изображением растений и геометрических фигур. Ислам запрещает изо-

бражение живых существ, в особенности человека. Несмотря на это большинство исследователей утверждают, что традиции доисламской живописи все же сохранили свои позиции в последующие века. Государство Хорезмшаха в 20-е гг. XIII в. еще больше процветало и охватывало, кроме Хорезма и Мавераннахра, современный Афганистан и большую часть Ирана [2, с. 600].

Следует отметить, что XIV–XV вв. подарили цивилизованному миру лучшие письменные образцы, которые вплоть до бумаги, переплета, написания и оформления явились примером уникального искусства. Большинство населения владело различными видами декоративно-прикладного искусства, что свидетельствовало о высоком уровне художественно-эстетического образования народа.

Расцвет гератской школы миниатюры достиг пика в XV веке благодаря множеству умелых мастеров. Среди них особое место занимает Камолиддин Бехзод (род. между 1450–1460 гг., умер 1536\37 гг.). Великий художник тех времен Мирак, узнав о необыкновенных способностях мальчика-сироты, Камолиддина, взялся за его попечительство и воспитание [2, с. 501]. Восточная миниатюра, развиваясь как результат национальной деятельности, охватывала физические и психологические стороны жизни того периода. Радостное восприятие мира отражалось художниками по-разному в исторических и различных героико-сказочных жанрах. В связи с этим современный художник Р. Токташ отмечает: «Она (миниатюра – М. А.), как предмет духовного потребления, сама создает зрителя, вдохновляет обучающего, и ей занимается новое поколение мастеров» [12, с. 79].

В воспитании народов Центральной Азии огромное значение имела классическая литература мусульман Востока. Всеми миру известны «Шахнаме» Абулкаси́ма Фирдавси, «Хамса» Низами, Абуабдулла Джаъфар Рудаки, Абушакур Балхи и др. На

основе этих произведений созданы лучшие песни, прекрасные миниатюры, и, конечно, составной частью морально-эстетического воспитания и духовного обогащения народа было устное народное творчество: сказки, рассказы, пословицы и поговорки, народный эпос и др. Наряду с великими мыслителями, учеными Центральной Азии творили их современники – народные сказатели, поэты.

Известно, что историю называют памятью человечества, в ней отражаются жизнь народа, его традиции, духовные и природные ценности. В сказках показана борьба народа за свободу, справедливость, единство и дружбу. Таджикский народ с давних времен стремился к единству, дружбе и миру.

В течение долгой тяжелой жизни Аль-Фараби написал огромное количество работ по философии, метафизике, естественным наукам и др. Он считал, что способности должны развиваться в дальнейшем в полезные и красивые деяния. Характерной особенностью ученых Средневекового Востока является то, что они обладали навыками методологического направления в любых формах знания.

Основоположник таджикско-персидской литературы Абуабдулла Джафар ибн Мухаммад Рудаки появился на свет примерно в 858 году в селе Рудак (ныне Панджруд Пенджикентского района нашей республики). Он оставил огромное литературное наследие: касыды, кытъя, рубаи и месневи. В старости Рудаки был ослеплен по приказу шаха. Он возвратился в свое село и в 941 году покинул этот мир. Абуабдулла Рудаки считал воспитание основным фактором формирования личности. Воспитание человека, по его мнению, должно быть всесторонним. Человек до совершеннолетия должен получить моральное, духовное и эстетическое воспитание.

Абуали ибн Сино (род. примерно в 980 в селе Афшана) был известен на Востоке и Западе как величайший философ своего времени. Абуали ибн Сино отмечает

учителя-наставника как великого мудрого человека. В учебно-воспитательной деятельности залог успеха он видел в правдивости, мудрости, справедливости, чистоте, общительности учителя. Каждый человек должен обучаться согласно его склонностям и способностям. Восточные мыслители считали, что образ учителя определяется по его моральным качествам: честности, справедливости, доброжелательности, которые он может передать своим ученикам.

Творчество Маслихиддина Саъди Ширази (примерно 1219–1292) тесно связано с древней таджикской поэзией и формировалось под ее воздействием. Кроме «Гулистана» и «Бустана» он написал много стихов, в том числе ряд газелей, благодаря которым поэт занял достойное место в истории развития данного жанра персидско-таджикской поэзии. Произведения Саади пронизаны идеями морального и духовного воспитания.

Народный поэт Тошходжа Асири (1864–1915) придавал огромное значение воспитанию подрастающего поколения в семье. Он был поэтом-гуманистом и считал, что моральное воспитание является выражением совокупности эстетических норм и считается моральным кодексом. Здесь уместно отметить такие качества человека, как верность Родине, любовь к народу, героизм, дружба, уважение и др.

Садриддин Айни (1878–1954) также был одним из прогрессивных писателей того периода, который в 1909 году написал первый светский учебник «Тахзибус-сибен». С. Айни считает нравственное воспитание одной из важнейших задач и, определяя нормы морали, показывает взаимоотношения между людьми.

Заключение. Народы Центральной Азии связаны между собой характерными национальными чертами: знанием музыки, пением, стремлением к дружбе с другими народами, а самое главное – одинаковым отношением к моральному воспитанию, которое тесно связано с историческим развитием.

В зависимости от характерных осо-

бенностей морального воспитания, выявленных по некоторым историческим, философским, эстетическим источникам, можно заключить, что перечисленные научные направления тесно взаимосвязаны и считаются неотъемлемой частью морально-эстетического воспитания. Морально-эстетические идеи народов Центральной Азии основаны на философских взглядах мыслителей Среднего Востока.

Эти идеи составляли морально-эстетическую основу и психологические ценности людей. На Среднем Востоке особое место в морально-эстетическом воспитании занимает изобразительное искусство, в особенности его редкие жанры, такие как миниатюра, гравюра, лепка, резьба, гончарное искусство, ювелирные работы, вышивка и т. д., которые являются выразителями национальных особенностей и считаются гордостью искусства Цен-

тральной Азии и древности.

Нравственное воспитание народа должно начинаться с единства и любви к Родине, в первую очередь, в семье, в детском саду, школе посредством широкого использования изобразительного искусства. Только в этом случае можно пробудить в детях любовь к Родине, национальным традициям, уважение к труду, к достижениям искусства, ко всем морально-эстетическим явлениям других народов.

Дети должны воспитываться на народных легендах, сказках, пословицах и поговорках. Следует отметить, что психика человека, как говорят в нашей стране, формируется с материнским молоком. Как всесторонне сформировавшийся человек не может быть без памяти и воспоминаний, так и народ не может иметь будущее, если хорошо не знает свою историю.

Библиографический список

1. *Бойназаров Б. И.* Санъати тасвири. Китоби дарси барои синфҳои 5–6. – Душанбе, 2013. – 160 с.
2. *Фафуров Б.* Таърихи қадимтарин, қадима ва асри миёна. Китоби якум. – Душанбе: Ирфон, 1998. – 416 с.
3. *Исломов О. А., Мирзабоев З. З.* Марҳилаҳои тасвир. – Хуљанд: Нури маърифат, 2017. – 116 с.
4. *Казиев А. Ю.* Художественно-технические материалы и терминология средневековой кнежной живописи, каллиграфии и переплетного искусства. – Баку: Изд-во АН Азербср, 1966. – 134 с.
5. *Кей-Ковус. Косус-Намэ.* – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 276 с.
6. *Мастера искусств об искусстве: в 7 т. – Т.; М.: Искусство, 1965. – 378 с.*
7. *Маҷмуаи мақолаҳо “Дар роҳи тарбияи насли солим”.* – Хучанд: Меъроҷ, 2013. – 176 с.
8. *Нодирҷон Солиҷонов.* Хуввияти миллӣ ва хуввияти фарҳангӣ. – Хучанд: Ношир, 2010. – 84 с.
9. *Полякова Е. И., Рахимова З. И.* Миниатюра и литература Востока: Эволюция образа человека (Альбом). – Тошкент: Изд-во литературы и искусства, 1987. – 275 с.
10. *Ростовцев Н. Н.* История методов обучения рисованию: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1982. – 240 с.
11. *Солиҷонов Нодирҷон.* Арзишҳои фарҳангӣ ва фарҳангии. – Хучанд: Ношир, 2005. – 168 с.
12. *Токтош Р.* Очерки искусства Средней Азии. – М.: Искусство, 1982. – 327 с.
13. *Ҳасанов С., Муллоҷонов С.* Таърихи халқи тоҷик. Китоби дарси барои синфи 7-ум. – Душанбе: Маориф, 2017. – 240 с.
14. *Эмомали Раҳмон.* Тоҷикон дар оинаи таърих. Аз Ориён то Сомониён. Иборат аз ҷаҳор китоб. – Душанбе: Ирфон, 2009. – 704 с.
15. *Stein M. A., Andrews H.* Wall-Painting from Ancient Shrines in Central Asia. – London, 1948.
16. *Belenitski A.* Asie Centrale. – Paris; Geneve, 1968.

Поступила в редакцию 06.11.2018

Mirzaboev Zikrillo Ziyodulloevich

The Teacher of the Department of Drawing, Descriptive Geometry and Teaching Methods, Khujand State University named after Academician B. Gafurov, zikrillo.mirzaboev@mail.ru, ORCID 0000-0003-4324-3179, Khujand, Republic of Tajikistan

**FROM THE HISTORY OF MORAL AND AESTHETIC EDUCATION
IN THE CULTURAL CENTERS OF CENTRAL ASIA**

Abstract. This article is devoted to the history of the emergence of moral and aesthetic education in Central Asia and its cultural values. The article examines the role of moral and aesthetic education in the visual arts, analyzes the moral and aesthetic ideas of the peoples of Central Asia, based on the philosophical point of view of thinkers of the Middle East.

Having studied the features of a brief history of moral, philosophical and aesthetic education, we can conclude that the listed academic subjects are closely interrelated and are considered an integral part of the moral and aesthetic education of the peoples of Central Asia, which are based on the philosophical views of the Middle East thinkers. The author, based on the results of ethno-pedagogical analysis, historical and art history literature and special studies, believe that the moral and aesthetic education of the people in the spirit of unity and love for the Motherland should begin, first of all, in the family, in kindergarten and school through the widespread use of fine art art.

Keywords: culture, visual arts, morality, miniature, engraving, modeling, carving, pottery, jewelry, chasing, embroidery, national traditions, philosophy, aesthetics.

References

1. Boynazarov, B. I., 2013. Visual arts Text-book for grades 5–6. Dushanbe, 160 p. (In Tajik.)
2. Gafurov, B., 1998. History of antiquity, antiquity and the Middle Ages. Dushanbe: Irfon Publ., 416 p. (In Tajik., abstract in Russ.)
3. Isломов, О. А., Мирзобоев, З. З., 2017. Stages drawing. Khujand: Nuri Marifat Publ., 116 p. (In Tajik.)
4. Kaziev, A. Yu., 1966. Art and technical materials and terminology of medieval knezhnoy painting, calligraphy and bookbinding. Baku: Academy of Sciences of Azerbaijan Publ., 134 p. (In Russ.)
5. Kei Covus. 1963. Kosus-Name. Moscow: An USSR Publ., 276 p. (In Russ.)
6. Art Masters on Art, 1965. In 7 volumes, T; Moscow: Art Publ., 378 p. (In Russ.)
7. Collection of articles “Towards a healthy generation”. Khujand: Merozh Publ., 2013, 176 p. (In Tajik.)
8. Solijonov, Nodirjon, 2010. National Identity and Cultural Identity. Khujand: Noshir Publ., 84 p. (In Tajik.)
9. Polyakova, E. I., Rakhimova, Z. I., 1987. Miniature and literature of the East: Election of the human image (Al’bom). Tashkent: Publisher of literature and art Publ., 275 p. (In Russ.)
10. Rostovtsev, N. N., 1982. History of methods of teaching drawing: Textbook. Allowance for stud. ped. in-tov. Moscow: Enlightenment Publ., 240 p. (In Russ.)
11. Solijonov, Nodirjon, 2005. Cultural values and cultural figures. Khuand: Noshir Publ., 168 p. (In Tajik.)
12. Toktosh, R., 1982. Essays on the Art of Central Asia. Moscow: Art Publ., 327 p. (In Russ.)
13. Hasanov, S., Mulozhonov, S., 2017. The history of the Tajik people. Tutorial for grade 7. Dushanbe: Maorif Publ., 240 p. (In Tajik.)
14. Emomali, Rakhmon, 2009. Tajiks in the mirror of history From Asia to Samanids. Of the four books. Dushanbe: Irfon Publ., 704 p. (In Tajik.)
15. Stein, M. A., Andrews, H., 1948. Wall-Painting from Ancient Shrines in Central Asia. London. (In Eng.)
16. Belenitski, A., 1968. Asie Centrale. Paris; Geneve. (In French)

Submitted 06.11.2018

УДК 37.0

К ЮБИЛЕЮ ИНГИ АНАТОЛЬЕВНЫ ПОРОШИНОЙ

В текущем году 16 марта у нашего замечательного коллеги, кандидата геолого-минералогических наук, доцента Инги Анатольевны Порошиной знаменательный, достойный большого уважения юбилей. Коллектив сотрудников кафедры географии, регионоведения и туризма искренне поздравляет нашего дорогого юбиляра и желает ему крепкого здоровья, новых дерзаний и свершений.

Инга Анатольевна родилась в г. Новокузнецк. После 7-летней школы она с отличием окончила Педагогическое училище в г. Колпашево, а затем – Томский государственный университет по специальности «Геохимия». Получив квалификацию «геолог-геохимик», Инга Анатольевна работала по распределению в г. Чита. С 1963 г. она трудится в Новосибирске в Сибирском научно-исследовательском институте геологии, геофизики и минерального сырья. В 1979 г. Инга Анатольевна успешно защищает диссертацию на соискание ученой степени кандидата геолого-минералогических наук в Московском государственном университете.

С 1981 г. Инга Анатольевна переходит на работу в НГПИ на кафедру физической географии. Сначала трудится в должности старшего преподавателя, а затем – доцента. В 1989 г. ей присваивается ученое звание доцента кафедры.

Наш замечательный юбиляр отличается искренней, не тускнеющей с годами деятельной любовью к геологии. Инга Анатольевна – серьезный ученый. Ею опубликованы 44 статьи в российских журналах, включенных в текущий перечень ВАК, 22 работы в журналах, входящих в список Web of Science или Scopus, и 14 трудов

в зарубежных журналах. За последние 5 лет, по материалам портала e-library, ею опубликовано 26 работ. Накануне юбилея наш уважаемый ученый получил из типографии НГПУ отпечатанные экземпляры своего очередного справочного издания. В течение многих лет Ингу Анатольевну после занятий со студентами, вечерами можно найти сидящей за микроскопом на кафедре или в любимой 339-й аудитории Главного корпуса.

Инга Анатольевна – замечательный, знающий, думающий преподаватель. С 1981 г. она читает курс лекций и ведет лабораторно-практические занятия по геологии, постоянно готовит выпускные квалификационные работы с нашими студентами очного и заочного отделений. Для помощи обучающимся, обобщая свой богатейший опыт, она выпустила целую серию солидных по объему и очень глубоких по содержанию учебных пособий для студентов-географов педагогического университета под общим названием «Геология». С большим удовольствием наш юбиляр занимается научными изысканиями со студентами.

Инга Анатольевна долгие годы поддерживает в прекрасном состоянии Геологический музей на кафедре, в котором она является и смотрителем, и экскурсоводом, и основным поставщиком новых фондов. Из любых мест, где бы она ни побывала в течение своей насыщенной жизни, Инга Анатольевна привозит для музея образцы минералов и горных пород. При их демонстрации трудно удержаться от мысли, что это – целые коллекции, а не отдельные образцы, как их скромно обозначает наш дорогой юбиляр. Музей богат также об-

разцами, отобранными уважаемым преподавателем вместе со студентами в карьере «Борок» на территории Октябрьского района Новосибирска, который долгие годы использовался в качестве основной базы для проведения учебной полевой практики по геологии.

Наша Инга Анатольевна отличается замечательными человеческими качествами: внимательностью, заботливостью, способ-

ностью поддержать человека в трудную минуту. Чтобы ни случилось, она всегда сохраняет спокойствие, оптимизм и легкую улыбку.

Мы искренне рады, что такой замечательный человек длительное время работает в Новосибирском педуниверситете, позволяя учиться у него преданности любимому делу и позитивному взгляду на жизнь.

Кравцов Юрий Васильевич

Доктор биологических наук, профессор кафедры географии, регионоведения и туризма, Новосибирский государственный педагогический университет, kravtsov60@mail.ru, Новосибирск

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями регистрируется на сайте журнала, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы, статью.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.10. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.11. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем текста составляет до 22 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- исследовательская часть;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (*Пример 2*).

2.7. Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (*см. Пример 3*).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию, названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекгией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлекгий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлекгии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1 до 1,5 месяца, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлегией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,

редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры, Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID, Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры, Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID, Новокузнецк

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема и цель. В статье показан парадокс современного состояния системы профессионального образования. Он состоит в том, что образование нацелено на социально ожидаемый результат, закодированный в виде компетенций, но по своей сути является социокультурной формой индивидуального становления личности.

Цель статьи состоит в кратком теоретическом обзоре исследований антропологического прочтения компетентностной основы профессионального образования.

Методология. Исследование проведено на основе совмещения антропологического подхода к содержанию профессионального образования и компетентностного подхода к его предполагаемым результатам. Подчеркнута роль преподавателя в становлении профессионализма будущих специалистов. Раскрыта суть антропологического подхода как ориентация всей системы профессионального образования на реализацию индивидуальных потребностей личности посредством раскрытия многофакторных источников ее развития. Представлено антропологическое толкование проектной деятельности как раскрытие ресурсов развития личности. Показано изменение иерархии ценностей педагогической деятельности как перенос акцента с достижения результата на построение целостного образовательного процесса. Отмечено изменение представлений о педагогическом профессионализме.

В заключении сделан вывод о том, что ориентация профессионального образования на результат может быть объединена с его ориентацией на развитие личности в том случае, если компетентностно ориентированное образование дополнено антропологической составляющей.

Ключевые слова: антропологический подход в профессиональном образовании, компетентностно ориентированная деятельность, антропные технологии, результат образования.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck

ANTHROPOLOGICAL COMPONENT OF THE COMPETENCE ORIENTED PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. Problem and aim. The article shows a paradox of the modern condition of the system of professional education. It is aimed at the socially anticipated competence-coded result, while essentially it is a socio-cultural form of the individual development of a person.

The purpose of the article is to provide a brief review of the theoretical research of anthropological understanding of the competence basis of modern education.

Methodology. The research is carried out on the basis of the combination of the anthropological approach to the content of education and competence approach to its results. The role of the teacher on the process of the students' becoming a professional is underlined. The essence of the anthropological approach is revealed. It is the orientation of the system of professional education on the meeting of the individual needs through discovering multifactorial sources of personal development. Anthropological understanding of project work is shown as the reveal of the resources for personal development. It is shown that hierarchy of pedagogical values is changed due to the accent on the whole educational process rather than goal achievement. Changes in the understanding of pedagogical professionalism are marked.

The conclusion is drawn that it is possible to combine orientation of the professional training on the result with its orientation on the individual personal development when competence-oriented professional education is supplemented with the anthropological component.

Keywords: anthropological approach in the professional education, competence oriented activity, anthropic technologies, result of the education.

References

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковой номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войсунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).
2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).
3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).
4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. –

26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального приставейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znanije Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Typologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____
Имя _____
Отчество _____
Город _____
Организация, должность _____
Учёная степень _____
Учёное звание _____
Тема статьи _____
Ранее публиковались в журнале _____ да (год) _____ нет
Была подписка на журнал _____ да (год) _____ нет
Ваш h-index _____
ORCID (<https://orcid.org/register>) _____
Адрес для отправки авторского экземпляра _____
Телефон для связи _____
E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

1/2019

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова
Корректоры: О. А. Разумова, И. О. Щербина
Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.
Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>
E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 15,4. Уч.-изд. л. 14,1.

Подписан в печать: 28.02.2019 г. Тираж 600 экз. Заказ № 9.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28