

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

---

---

# ВЕСТНИК

*Издается с 1995 года*

44 (63)  
2021

Владимирского  
государственного университета  
имени Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых

---

Педагогические и психологические науки

---

*Учредитель*

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

*Издатель*

Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ  
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть  
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени  
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору  
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций  
(Роскомнадзор)*

**ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013**

Журнал входит в систему РИНЦ  
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

**Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»**

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2021

*Редактор*  
*А. А. Амирсейидова*

*Корректор*  
*О. В. Балашова*

*Технический редактор*  
*Е. А. Лебедева*

*Верстка оригинал-макета*  
*Л. В. Макаровой*

*Выпускающие редакторы:*  
*А. А. Амирсейидова*  
*Е. А. Лебедева*

*Автор перевода*  
*Е. Ю. Рогачева*

*Художник*  
*С. В. Ермолин*

*На 4-й полосе обложки размещена репродукция картины «Благовещение» нидерландского художника эпохи Возрождения Яна ван Эйка*

*За точность и добросовестность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы*

*Адрес учредителя:*  
*600000, г. Владимир,*  
*ул. Горького, 87*  
*Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых*

*Адрес редакции:*  
*600028, г. Владимир,*  
*пр-т Строителей, 11, ВлГУ,*  
*Педагогический институт, к. 220*  
*Тел.: (4922) 33-81-01*  
*сайт: www.vlsu.ru*  
*e-mail: pedagog@vlsu.ru*

*Подписано в печать 25.03.21*  
*Заказ №*  
*Выход в свет 29.03.21*

*Формат 60×84/8*  
*Усл. печ. л. 20,23*  
*Тираж 500 экз.*

*Издательство*  
*Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых*  
*600000, Владимир,*  
*ул. Горького, 87*

**Редакционная коллегия серии «Педагогические и психологические науки»:**

- Е. Н. Селиверстова* доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачева* доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова* доктор пед. наук, доцент профессор кафедры мировой литературы и культуры Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России
- М. В. Богуславский* доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО, руководитель Центра истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)
- С. А. Завражин* доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
- А. В. Зобков* доктор психол. наук, доцент профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
- В. А. Зобков* доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
- А. Д. Король* доктор пед. наук, профессор ректор Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь)
- Т. И. Миронова* доктор психол. наук, доцент профессор кафедры педагогики и акмеологии личности Костромского государственного университета
- В. И. Назаров* доктор психол. наук, профессор помощник ректора по вопросам высшего образования в регионе, зав. кафедрой психологии Ивановского государственного университета
- И. В. Осмоловская* доктор пед. наук зав. лабораторией общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)
- Л. М. Перминова* доктор пед. наук, профессор профессор кафедры непрерывного образования Московского государственного областного университета
- Е. А. Плеханов* доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ
- Т. В. Пушкарёва* доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета
- В. А. Романов* доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого
- С. Б. Серякова* доктор пед. наук, профессор профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета
- А. С. Турчин* доктор психол. наук, доцент профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии РФ
- Л. К. Фортова* доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИИ России
- Zdenek Radvanovsky* Doc. PhD, Dean of Faculty of Education J. E. Purkyně University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия)
- Susan Knell* PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Баженова Ю. А.*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕНЕРАЛИЗАЦИИ КАК МЕТОДА  
ПОЗНАНИЯ ФЕНОМЕНА КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ  
В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ..... 9**

*Перминова Л. М.*

**ДИДАКТИЧЕСКИЙ ЗАКОН В КОНТЕКСТЕ КЛАССИЧЕСКОЙ  
И НЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ ТРАДИЦИИ..... 23**

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Якута А. А.*

**Н. М. КОНОПАТКИН И ЕГО ВКЛАД В РАЗВИТИЕ РАЗДЕЛА  
«МЕХАНИКА» КАБИНЕТА ФИЗИЧЕСКИХ ДЕМОСТРАЦИЙ  
МГУ ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА..... 34**

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Бурдиян Л. И., Сизенёва Л. И.*

**ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ  
ОБРАЗОВАНИИ: ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ..... 45**

*Двадненко А. В., Бочаров С. С.*

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ  
В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ДЕТСКИХ  
УЧРЕЖДЕНИЯХ САНАТОРНОГО ТИПА РОССИИ..... 58**

## СОДЕРЖАНИЕ

---

*Казачкова Т. Б.*

**ДИАЛОГОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ  
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ..... 68**

*Майер Р. В.*

**ОБ ОЦЕНКЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СЛОЖНОСТИ  
НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ, ВХОДЯЩИХ В УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ..... 77**

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Важенина В. П.*

**ПОСТИГАЯ ОБРАЗ ДРУГОГО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ  
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СПЕЦИАЛЬНОСТИ  
НА ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ УНИВЕРСИТЕТОВ..... 86**

*Жаринов Ю. А., Родионов А. С., Шишкина О. Ю.,  
Старцева Е. В., Суслов Н. С.*

**ПРИМЕНЕНИЕ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ ..... 94**

*Сунгурова Н. Л., Щетинникова К. А.*

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДОВЕРИЯ И СТРАТЕГИЙ  
СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ..... 102**

*Таболова Е. М., Осечкина Л. И., Камалова Н. В.*

**КОНСТРУИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
РОСТА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МГОУ ..... 111**

## СОДЕРЖАНИЕ

---

---

### СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Дубровина Л. А., Сорокина И. Р.*

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ВОПРОСЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
СЕМЬИ И ШКОЛЫ** ..... 120

*Коваль О. А.*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ  
И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ,  
ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ РЕЧЕВУЮ ПАТОЛОГИЮ** ..... 131

*Рогожникова Р. А., Плешивцев А. Ю.*

**ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ У ПОДРОСТКОВ  
СОЦИАЛЬНОСТИ КАК НРАВСТВЕННОГО КАЧЕСТВА  
ЛИЧНОСТИ** ..... 145

### ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

*Минина О. А.*

**ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО  
ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ  
(педагогическое эссе)** ..... 156

**НАШИ АВТОРЫ**..... 165

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ** ..... 173

---

---

## CONTENTS

### METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

*Bazhenova Yu. A.*

**THE USE OF GENERALIZATION AS A METHOD OF COGNITION  
OF THE PHENOMENON OF COMMUNICATIVE CULTURE  
IN PEDAGOGICAL RESEARCH ..... 9**

*Perminova L. M.*

**DIDACTIC LAW IN THE CONTEXT OF CLASSICAL  
AND NON-CLASSICAL SCIENTIFIC TRADITION ..... 23**

### HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

*Yakuta A. A.*

**N. M. KONOPATKIN AND HIS CONTRIBUTION  
TO THE DEVELOPMENT OF «MECHANICS» SECTION  
IN PHYSICS DEMONSTRATION STUDY ROOM OF MOSCOW  
STATE UNIVERSITY ..... 34**

### ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

*Burdiyan L. I., Sizeneva L. I.*

**INNOVATIONS IN MODERN MUSICAL EDUCATION:  
APPROACHES TO ORGANIZATION ..... 45**

*Dvadnenko A. V., Bocharov S. S.*

**MODELING A HEALTH-SAVING ENVIRONMENT IN INCLUSIVE  
EDUCATION IN CHILDREN'S INSTITUTIONS  
OF THE SANATORIUM TYPE OF RUSSIA ..... 58**

*Kazachkova T. B.*

**DIALOGUE INTERACTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS  
AS A MEANS OF DEVELOPING SCHOOL STUDENTS' SPEECH ..... 68**

## CONTENTS

---

*Mayer R. V.*

<b>ON THE SEMANTIC COMPLEXITY ASSESSMENT OF THE SCIENTIFIC CONCEPTS INCLUDED IN EDUCATIONAL TEXTS .....</b>	<b>77</b>
---	-----------

### PROFESSIONAL EDUCATION

*Vazhenina V. P.*

<b>COMPREHENDING THE IMAGE OF THE OTHER IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH AS A PROFESSION .....</b>	<b>86</b>
--	-----------

*Zharinov Yu. A., Rodionov A. S., Shishkina O. Yu.,  
Startseva E. V., Suslov N. S.*

<b>THE USE OF AUGMENTED REALITY IN STUDYING FOREIGN LANGUAGES AT UNIVERSITY .....</b>	<b>94</b>
---	-----------

*Sungurova N. L., Shchetinnikova K. A.*

<b>THE CHARACTERISTICS OF THE MANIFESTATION OF TRUST AND STRATEGIES FOR NETWORK COMMUNICATION OF STUDENTS .....</b>	<b>102</b>
---	------------

*Tabolova E. M., Osechkina L. I., Kamalova N. V.*

<b>DESIGN A SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN TERMS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION, MOSCOW STATE OPEN UNIVERSITY .....</b>	<b>111</b>
--	------------

### SOCIAL AND SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

*Dubrovina L. A., Sorokina I. R.*

<b>SYSTEM APPROACH TO THE PROBLEM OF FAMILY AND SCHOOL INTERACTION .....</b>	<b>120</b>
--	------------

*Koval O. A.*

<b>PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF DEVELOPMENT AND EDUCATION OF YOUNGER PRESCHOOLERS THAT CAUSE SPEECH PATHOLOGY .....</b>	<b>131</b>
---	------------

## CONTENTS

---

*Rogozhnikova R. A., Pleshivtsev A. Yu.*

**TECHNOLOGY OF THE PROCESS OF EDUCATING TEENAGERS  
OF SOCIALITY AS A MORAL QUALITY OF PERSONALITY ..... 145**

### **INNOVATIVE VECTORS OF CONTEMPORAL EDUCATIONAL PRACTICE**

*Minina O. A.*

**INFORMATION AND EDUCATIONAL SPACE OF A TEACHER  
IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING  
(pedagogical essay) ..... 156**

**OUR AUTHORS ..... 169**

**INFORMATION FOR AUTHORS ..... 173**

---

---

# МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 001.891.3

*Ю. А. Баженова*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕНЕРАЛИЗАЦИИ КАК МЕТОДА ПОЗНАНИЯ ФЕНОМЕНА КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В статье приведены результаты анализа использования генерализации как метода познания феномена коммуникативной культуры в реальных диссертационных исследованиях; оценивается качество его изучения на каждом этапе исследования. Обращение к работам, посвященным исследуемой проблеме, позволило уточнить многопрофильность феномена коммуникативной культуры и конкретизировать, что в педагогике он исследуется через призму феноменов профессионально-педагогической культуры и педагогического общения. Новизна подхода выявила системообразующую сущность феномена коммуникативной культуры для современных педагогических исследований.

*Ключевые слова:* методология педагогики, педагогическое исследование, генерализация, метод познания, коммуникативная культура.

Необходимость совершенствования теоретико-методологической основы изучения понятия коммуникативной культуры обусловлена сложившейся в науке ситуацией разрыва между теорией и практикой, особенно ярко проявляющейся при описании результатов диссертационных исследований. Развитие науки зависит, прежде всего, от качества результатов научно-педагогических исследований, уровня методологической подготовки и исследовательской культуры ученых, степени разработанности методологического инструментария исследований [16].

Теоретический анализ философской и психолого-педагогической науч-

ной литературы показал, что в настоящее время исследователи проявляют глубокий интерес к проблеме определения структуры и содержания феномена коммуникативной культуры. Установлено, что изучение понятия коммуникативной культуры должно проводиться на основе междисциплинарного, системного и целостного подходов с максимальной степенью сохранения целостности данного феномена.

Генерализация в настоящем исследовании представлена как метод познания, позволяющий на основании выделения конструктивных элементов обеспечить формализацию объекта (генеральной совокупности) и единицы в контексте выработки нового или преоб-

разования имеющегося научного знания путем комплексного использования анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения [2].

На сегодняшний день в педагогической науке представлен ряд исследований, посвященных изучению понятия коммуникативной культуры. Однако основными методами, позволяющими авторам изучить данный феномен, являются теоретические методы (анализ, синтез, сравнение), имеющие своей целью обобщение накопленного в науке передового эмпирического опыта. «Судьба исследования зависит от качества применяемых методов» [12, с. 77]. Изучение становления понятия коммуникативной культуры, определение модели генерализации как метода познания позволили нам выявить проблемные зоны в изучении данного феномена.

Для решения поставленной задачи мы привлекли те знания, которые уже были получены исследователями в контексте рассматриваемой проблемы. При этом мы исходили из того, что именно специальный и оригинальный предмет изучения и может, согласно В. В. Краевскому, рассматриваться как реальный вклад в педагогическую науку. «Когда это условие остается вне поля зрения научного работника, как раз и получается, что его выводы повторяют общеизвестные положения. А это означает, что исследование фактически не состоялось, ибо не достигнута конечная цель, ради которой оно, собственно, и проводилось – получение нового знания» [8, с. 200].

Четкость определения предмета позволяет исследователю прийти к конечному результату для того или иного

этапа исследования. Общепринято соотношение объекта и предмета исследования как общего и частного, где предмет выражает какую-то часть объекта. Мы разделяем точку зрения В. Н. Ярской о том, что объект исследования располагается скорее в сфере эмпирического знания, тогда как предмет исследования может быть определен достаточно адекватно лишь в сфере теории и метода [21].

Заметное снижение уровня теоретического осмысления понятия коммуникативной культуры происходит в том случае, если допускается разрыв между объектом и предметом исследования. Точное определение предмета избавляет исследователя от заведомо безнадежных попыток «объять необъятное» [13]. Следовательно, определение предметом исследования изучение понятия коммуникативной культуры требует привлечения максимального количества методов, средств и способов его познания.

В середине XX в. в педагогической науке возникает и начинает быстро развиваться инновационная составляющая, которая проникает не только в практику в виде новых технологий и методов, но и в теорию науки, повышая значимость ее аналитической функции. Усиливающиеся повсеместно процессы глобализации создали в педагогической науке ситуацию методологического соперничества между аналитической составляющей, сохраняющей целостность, консервативное единство, и аритмологической, признающей необходимость изменений, преобразований, тенденций развития [3].

Современная методология педагогики требует более высокого уровня

обобщения изучения понятия «коммуникативная культура». Достижение этого уровня возможно при объединении традиционного и инновационного подходов к изучаемому понятию. Таким образом, при определении генерализации понятия «коммуникативная культура» и ее использования в педагогической науке аналитическую и аритмологическую составляющие процесса познания мы рассматриваем как взаимодополняющие друг друга, но не как взаимоисключающие.

Аналитическую (консервативную) составляющую в генерализации как методе познания представляет частое обращение исследователей к использованию теоретических методов: анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения. На основании анализа авторефератов диссертационных исследований мы установили основную закономерность их использования – традиционным является выбор одного или двух теоретических методов в зависимости от целей исследования. Аритмологическое начало генерализации как метода познания детерминировано идеями изменения и обновления понятия «коммуникативная культура». Результатом таких изменений является выработка целостного обобщенного знания о данном феномене.

Использование генерализации в качестве метода познания понятия «коммуникативная культура» позволило сохранить прочную и неразрывную связь между аритмологическим и аналитическим познанием. По нашему мнению, сохранение преемственности между новыми и традиционными методами познания обеспечит преодоление огра-

ниченности знаний о понятии «коммуникативная культура» в конкретном исследовании, т. е. генерализация как метод познания не является новым для педагогической науки. Элементы его присутствуют в реальных педагогических исследованиях в виде использования методов анализа, абстрагирования, синтеза, сравнения, обобщения. Инновационной характеристикой является совокупное применение перечисленных методов, что и составляет суть генерализации как метода познания.

Таким образом, новое в понятии коммуникативной культуры выражается в принципиальном изменении источников знания и способов его обработки. Новизна информационной системы обусловлена междисциплинарным подходом, обеспечивающим интегрированное знание гуманитарных и общественных наук об изучаемом феномене.

Материалом для анализа использования понятия коммуникативной культуры на современном этапе педагогической науки послужили реальные диссертационные исследования, проведенные в период с 1998-го (именно тогда была защищена первая кандидатская диссертация, посвященная изучению проблемы коммуникативной культуры) по 2017 гг. (последняя защита диссертации по педагогическим специальностям, посвященная проблеме коммуникативной культуры, по данным РГБ). Углубленная ревизия тематики диссертационных исследований, согласно Д. И. Фельдштейну, стала первоочередной мерой, реализация которой необходима была для повышения актуальности научно-педагогической работы в

области педагогической науки, выявления основных тенденций, которыми характеризуется современное научное познание в контексте межнаучного синтеза, появления новых комплексных дисциплин [18].

Нами было проанализировано 90 авторефератов диссертационных исследований, содержащих в названии понятие коммуникативной культуры, с целью определения проблем, связанных с этим феноменом.

Особое значение для изучения использования генерализации мы придавали анализу материалов теоретических глав исследований, где описывались сущность, содержание, структура понятия коммуникативной культуры. Поскольку теоретические аспекты изучаемого феномена являются средством представления научного знания о понятии коммуникативной культуры, а содержание добытых педагогом-исследователем знаний указывает на особенности использования генерализации в конкретном исследовании.

Анализ эволюции понятия коммуникативной культуры позволяет констатировать синтетический характер изучаемого феномена. Доказательством этого факта является отсутствие его полного описания и исследования в какой-то конкретной научной области, концепции или теории. Сложная многоаспектность понятия коммуникативной культуры, представленная совокупностью творческой, ценностно-смысловой, деятельностной, природной составляющей, требует соблюдения целостной формы. Следование данному требованию возможно при сочетании разных методологических подходов. Теоретическая модель генерализации

призвана обеспечить разработку системного содержания компонентов понятия коммуникативной культуры и установление их взаимосвязей.

На основе анализа описания теоретических результатов изучения понятия коммуникативной культуры мы выявили методологическую проблему предмета исследований. Так, используемые нами для рассмотрения диссертационные исследования были поделены на две группы на основании представления тех понятий, посредством которых автор дает характеристику понятию коммуникативной культуры. Первую группу составили исследования, в которых обнаружилось нарушение целостности как одного из ведущих требований генерализации понятия коммуникативной культуры. Обобщение основного понятия исследования производилось путем переноса свойств и характеристик понятий культуры, коммуникации, общения.

Ко второй группе мы отнесли исследования, в которых авторы с опорой на междисциплинарные знания и посредством анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения, обобщения формулировали понятие коммуникативной культуры в форме целостного интегрированного знания.

Понятие коммуникативной культуры, являясь предметом комплексного изучения, в ряде исследований (Л. А. Аухадеева, В. Н. Гнедых, Е. В. Шевцова) представлено суммой предметов различных дисциплин. Так, например, Л. А. Аухадеева понятие коммуникативной культуры определяет посредством изучения понятия культуры и механизма ее функционирования «через призму категориального

ряда: общее, особенное, отдельное, единичное, каждый элемент которого имеет свой предмет и соответствующий ему уровень анализа» [1, с. 109]. Далее автор излагает основные четыре уровня анализа культуры и соотносит их с уровнями изучения понятия коммуникативной культуры.

В итоге проведения такой аналогии в схеме изучения понятия коммуникативной культуры автор делает вывод о том, что «коммуникативная культура представляет собой “вертикальное” сечение этой четырехуровневой системы и является инвариантным компонентом каждого уровня и всей системы в целом». Выделенные уровни анализа культуры есть не что иное как определение предмета знаний в науке. Однако при генерализации понятия коммуникативной культуры в данном исследовании автор допускает подмену и смещение знания из одних наук в другие, тем самым искажая целостный образ изучаемого понятия, его смысл и содержание. При таком подходе к генерализации понятия затруднено установление его идентичности.

Проблема определения и сохранения предмета в междисциплинарном подходе в отечественной науке осуществлена Г. П. Щедровицким в 80-х гг. XX в. Автор изучает механизм синтеза знаний посредством их систематизации и соорганизации с целью создания «многосторонней теоретической картины объекта» [19]. В результате разностороннего изучения понятия коммуникативной культуры наука располагает достаточно большим количеством знаний частного характера. С целью построения целостной картины об изуча-

емом понятии необходимо решить важную теоретическую задачу – синтезировать знания об изучаемом феномене. При этом очень часто авторы используют один и тот же вариант решения методологической проблемы: «Отдельные частные знания об объекте пытаются свести в общую теоретическую систему чисто механически, рассматривая содержание этих знаний как части самого объекта» [19, с. 77].

Мы разделяем мнение Г. П. Щедровицкого о том, что наиболее частой и ошибочной методологической установкой при решении задач междисциплинарного анализа является реконструкция суммарного объекта исследования, составленного из предметов изучения отдельных частных задач.

Так, в исследовании О. П. Соколовой «собственное» определение понятия коммуникативной культуры представлено как результат суммирования смысла его формирования в плоскости психологического, технологического, морально-этического и социального знания и выступает, таким образом, как совокупность интеллектуальных, профессиональных и индивидуально-духовных способностей и качеств человека, позволяющих ему эффективно взаимодействовать как внутри своей группы, так и с другими социальными группами. В данном исследовании в роли суммарного объекта выступает понятие коммуникативной культуры, а слагаемыми для суммирования являются особенности формирования коммуникативной культуры в психологической, социальной, технологической

областях научного знания. Все это приводит к возникновению мнимой целостности объекта исследования.

В исследовании М. Ш. Каппушевой авторское определение понятия коммуникативной культуры образовано путем анализа исходных теоретических положений понятий культуры, коммуникации, профессиональной культуры. При этом идеи междисциплинарного изучения распространяются лишь на анализ вышеобозначенных понятий.

Таким образом, определение основного понятия происходит путем переноса свойств, качеств исходных понятий. В этом случае в исследованиях обнаруживается транспозиция, т. е. направление генерализации на основе причисления понятию коммуникативной культуры характеристик близких по значению понятий.

Показательной в плане соблюдения процедуры генерализации понятия коммуникативной культуры является докторская диссертация В. П. Сморчковой на тему «Формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовки в вузе» [15].

В теоретической главе исследования данного автора в параграфе 1.2. мы обнаруживаем описание феноменологии понятия коммуникативной культуры в психолого-педагогических исследованиях. Для решения задач данного вопроса В. П. Сморчкова проводит ретроспективное изучение исследуемого понятия на основе знаний разных наук. Анализ процедуры определения сущности понятия коммуникативной культуры в данном исследовании поз-

волил нам констатировать факт использования генерализации как метода познания. Однако в описании исследования автор перечисляет использование единичных теоретических методов исследования: анализа, синтеза, абстрагирования, идеализации, обобщения, индукции, дедукции. При этом указывается на их комплексное взаимодополняющее использование.

Исходя из этого, совокупное использование вышеобозначенных методов познания дало возможность В. П. Сморчковой выдержать структуру генерализации как метода познания исследуемого феномена.

На основе изучения психолого-педагогической литературы В. П. Сморчкова выделила множество элементов понятия коммуникативной культуры как ведущего требования современного образования, важнейшего компонента профессиональной и общей культуры учителя, составляющей педагогической культуры, совокупности знаний в области педагогического общения, критерия социализированности человека, качества личности специалиста, элемент профессионального мастерства [15, с. 68 – 69]. Использование анализа как средства генерализации позволило ей дифференцировать имеющиеся в гуманитарных и общественных науках знания об изучаемом феномене на два направления:

- рассмотрение коммуникативной культуры как культуры педагогического общения;
- изучение коммуникативной культуры как речевой.

Выделенные направления являются единицами последующего анализа по-

нения коммуникативной культуры. Таким образом, отвлечение от основных признаков понятия коммуникативной культуры дало возможность исследователю превратить данные направления в самостоятельные объекты для дальнейшего рассмотрения.

Сравнительный анализ понятия коммуникативной культуры с позиции педагогического общения и речевой культуры позволил В. П. Сморгчковой выделить существенные и несущественные признаки и свойства феномена. Так, общими существенными признаками понятия коммуникативной культуры и культуры педагогического общения определены педагогическая коммуникация, коммуникативные умения педагога, взаимопонимание между собеседниками (педагог и обучаемые), нормы поведения.

Изучение понятия коммуникативной культуры в контексте речевой культуры нашло отражение в таких общих признаках, как культура публичной коммуникации, образ оратора, коммуникативные качества речи, языковая личность [15, с. 75]. При этом осмысление понятия коммуникативной культуры автором носит междисциплинарный характер. Доказательство этого – использование психолого-педагогических знаний при описании понятия коммуникативной культуры как явления культуры педагогического общения, опора на знания лингвистического, риторического характера при изучении понятия коммуникативной культуры как тождества понятия речевой культуры.

Далее исследователь посредством синтеза осуществляет формализацию по-

нения коммуникативной культуры, в результате которой решается задача воссоздания содержания знания исследуемого феномена. Материалом для интеграции и систематизации знаний являются представления о целостном понятии коммуникативной культуры в философии, лингвистике, психологии, педагогике.

На заключительном этапе изучения основного понятия происходит обобщение его общих признаков и свойств. Подводя итог междисциплинарному изучению понятия коммуникативной культуры, автор обращает внимание на отсутствие материала, посвященного целостному анализу «философских, социокультурных, психолого-педагогических оснований коммуникативной культуры как социально-педагогического феномена» [Там же, с. 83].

Результатом генерализации понятия коммуникативной культуры в исследовании В. П. Сморгчковой является авторское формулирование определения исследуемого феномена. Коммуникативная культура понимается как «социально-педагогический феномен, базирующийся на принципе дополнительности, дающий возможность использовать как взаимодополняющие методологические положения философии антропологии, философии культуры, философии коммуникации, философии информации, философии образования и системного, культурологического, коммуникативного, этического, личностно-деятельностного, семиотического, синергетического подходов» [Там же, с. 10].

Таким образом, междисциплинарное исследование понятия коммуникативной культуры предполагает его изу-

чение как единого целого, объединяющего все многообразие качеств и признаков данного феномена. Построение общей концепции структуры понятия коммуникативной культуры как предмета междисциплинарного исследования возможно при переходе от исходных разобщенных знаний и новому целостному знанию. Осуществление такого перехода возможно при использовании генерализации как метода познания.

В исследовании Ф. А. Мисходжевой понятие коммуникативной культуры рассматривается как основа для формирования толерантности [9]. В теоретической главе своего исследования автор изучает понятия коммуникативной культуры, коммуникативной компетентности, педагогики ненасилия, национальных ценностей, толерантности и толерантных отношений. Анализируя полноту представления содержания данных понятий, мы пришли к выводу, что наиболее подробно изучены понятия толерантности, толерантных отношений, национальных ценностей, коммуникативной компетентности, феномен «коммуникативная культура» представлен менее подробно. Однако познание данного понятия отвечает требованиям генерализации. Автор не нарушает целостности изучаемого феномена дифференциацией в нем понятий-элементов культуры и коммуникации, обосновывает обращение к другим понятиям в контексте междисциплинарности.

Пограничное положение между двумя выделенными нами группами исследований занимает работа А. Ю. Быстровой [4]. Автор убедительно доказывает, что понятие коммуникативной культуры изначально формировалось

на основе «интеграции различных гуманитарных наук и методов», иллюстрируя данный факт представлениями философии, антропологии, лингвистики, социологии об изучаемом феномене. Подчеркивая междисциплинарный характер понятия коммуникативной культуры, педагог-исследователь осуществляет генерализацию средством анализа, результатом которого является выделение специфических признаков понятия коммуникативной культуры. Методологически верным завершением данного этапа генерализации является абстрагирование, позволяющее определить единицу анализа понятия для дальнейшей генерализации. Однако в своем исследовании А. Ю. Быстрова переходит к анализу элементов понятия коммуникативной культуры – культуры, общения, коммуникации.

Обобщение понятия коммуникативной культуры в диссертационном исследовании Н. О. Митровой осуществляется путем следования логической цепочке изучения понятий коммуникации – общения – коммуникативной деятельности – культуры общения – коммуникативной культуры – коммуникации (снова) – диалогической коммуникативной культуры [10]. Хотя в данном исследовании мы не обнаруживаем полной дифференциации основного понятия на понятия-элементы (изучение понятия культуры отсутствует), это не дает нам возможности считать, что используемый автором метод может считаться генерализацией. Поскольку получение знания о понятии коммуникативной культуры происходит вразрез с выделенными нами в модели факторами генерализации (степень изученности по-

нтия, опыт и компетентность исследователя, междисциплинарное изучение, сохранение целостности).

При формулировании понятия коммуникативной культуры важно соблюдать правило его определения: понятие как элементарная форма мысли есть результат обобщения, проведенного по совокупности признаков, присущих данному классу предметов [7, с. 173]. С точки зрения философа, понятие есть интерпретация общего имени. В этом смысле оно рассматривается как результат обобщения массы единичных явлений. В своем образовании понятие проходит три стадии:

- 1) отвлечение;
- 2) абстрагирование от случайных моментов;
- 3) образование научного понятия, включающего в себя все существенные признаки явления.

Таким образом, понятие коммуникативной культуры как предмет исследования есть результат конструктивной научно-познавательной деятельности педагога-ученого. Показателем активности его мышления является использование генерализации как метода познания как особого «средства науки в построении абстрактных объектов» [20, с. 189].

Игнорирование исследователями идей целостного подхода при изучении понятия «коммуникативная культура» не позволяет в полной мере создать знание о нем как о некоей целостности. Методологически важное значение целостного подхода при генерализации рассматриваемого феномена состоит в возможности выявить внутреннюю обусловленность свойств целостного понятия.

Анализ исследований и определение предметного поля изучения понятия коммуникативной культуры выявили наличие относительной ограниченности теоретического знания о понятии коммуникативной культуры. Недостаточно полное отражение содержания изучаемого феномена в диссертационных исследованиях подчиняется консервативному правилу изучения понятия – традиционному анализу. По мнению А. М. Сохора, В. И. Загвязинского, педагоги-исследователи «очень робко используют в своих работах методы теоретического исследования» [5].

Анализ использования метода генерализации в современных педагогических исследованиях позволил заключить, что достаточно часто авторы применяют метод анализа и синтеза, однако не представляют для них теоретического обоснования. Мы разделяем мнение В. И. Загвязинского, что именно теоретические методы придают исследованию прогностичность, глубину, раскрывают сущность понятия коммуникативной культуры, формулируют идеи и гипотезы [6].

Одной из особенностей анализа понятия коммуникативной культуры в авторефератах диссертационных исследований мы выявили преобладание анализа отдельных элементов изучаемого феномена (понятий культуры, общения и коммуникации), связей (педагогическая деятельность, коммуникативная компетентность), факторов и условий (анализ эмпирических данных). На следующем этапе исследования требуется синтез выделенных свойств и характеристик в рамках конкретного целого понятия коммуникативной культуры. Осуществление процедуры синтеза в

исследованиях зачастую проходит по принципу «суммативного обобщения».

Суммативное обобщение представляет собой совершение последовательных операций по изучению различных элементов (свойств, характеристик, производных и родовых понятий и т. п.) понятия коммуникативной культуры. При этом анализ отдельного фрагмента проводится поступательно от философского анализа к анализу в конкретной узкоспециализированной научной области. Например, Ю. В. Ушачева в своем исследовании для выявления сущностных характеристик понятия коммуникативной культуры обращается «к изучению и анализу понятий “культура”, “педагогическая культура”, чтобы обнаружить интересующие признаки объекта исследования как специфического явления культуры» [17]. Последующая логика изложения материала в данном исследовании представляет собой изучение понятия культуры в контексте философии; источником знаний понятия педагогической культуры является педагогика; знания о понятиях общения и коммуникации почерпнуты из психологии; понятие коммуникативной культуры описывается с позиции педагогики путем переноса на него близких по значению характеристик ранее изученных понятий. Таким образом, при формулировании рабочего определения понятия коммуникативной культуры в конкретном исследовании авторы объединяют частичные выводы по отдельным фрагментам в итоговый вывод, в роли которого выступает понятие коммуникативной культуры.

В этом случае последующие за анализом операции абстрагирования, синтеза как средства генерализации не применяются. Происходит подмена обобщения перечнем того, что было сделано автором в изучении понятия коммуникативной культуры, а содержание изучаемого понятия составляют порой не связанные между собой характеристики и качества однородных понятий.

Анализ использования генерализации как метода познания понятия «коммуникативная культура» показал, что авторы не сосредоточены на выборе методологических подходов к изучению понятия. А ведь плодотворность и результативность научно-педагогического исследования в первую очередь зависит от глубокого теоретического осмысления основного понятия, от адекватно выбранной методологии.

При изучении генезиса понятия «коммуникативная культура» мы установили, что процесс развития данного понятия до сих пор осуществляется по типу транспозиции и вторичной генерализации. В то время как накопленный гуманитарными и общественными науками эмпирический материал о понятии «коммуникативная культура» требует последующего осмысленного и глубокого целостного нерасчлененного его изучения. Это будет возможно в случае проведения сложного, продуктивного и, главное, системно-целостного рассмотрения данного понятия. Переход от структурно-содержательного описания понятия коммуникативной культуры к системному его изучению возможен при использовании генерализации как метода познания.

В соответствии с вышеобозначенными положениями мы обнаруживаем использование генерализации понятия «коммуникативная культура» в диссертационном исследовании на соискание ученой степени доктора педагогических наук Г. В. Никулиной на тему «Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения» [11]. В своей работе педагог-исследователь подчеркивает, что «определение сущностных характеристик коммуникативной культуры личности возможно только в рамках интегративного подхода, учитывающего достижения в различных областях научного знания». [11; 15]. Интеграция философско-культурологических, философско-психологических и педагогических знаний послужила основанием для определения структуры коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения.

В связи с использованием генерализации как метода познания понятия коммуникативной культуры Г. В. Никулина осуществляет междисциплинарный анализ структуры исследуемого феномена. Плодотворность используемого вида генерализации по структуре позволила автору определить не только компоненты коммуникативной культуры, но и выявить иерархические отношения между ними. Так, структуру коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения составляют подструктуры накопления опыта социально одобряемого поведения; ориентированности отношений к себе, к другим и в самом процессе нормативного взаимодействия; формирования позиции, реализуемой индивидом в процессе коммуникации; уровня развития коммуникативных умений; уровня

развития саморегуляции в процессе нормативного взаимодействия.

Таким образом, формулирование целостного знания об изучаемом феномене в данном исследовании стало возможным благодаря использованию вида генерализации по структуре, применению знаний из других научных областей, отсутствие разделения понятия коммуникативной культуры на исходные понятия. Все это определило ход дальнейшего изучения феномена и дало возможность Г. В. Никулиной применить теоретические изыскания на этапе эмпирического исследования.

Использование исследователями достижений смежных, пограничных областей научного знания дает возможность достичь «диссертательности и актуальности» изучаемого предмета – понятия коммуникативной культуры [14]. В результате генерализации понятия коммуникативной культуры как предмета исследований происходит углубление в его сущность.

Анализ использования генерализации как метода познания понятия коммуникативной культуры позволяет уточнить, что некоторые элементы, указывающие на применение данного метода в исследованиях, все-таки обнаруживаются. Следовательно, даже не ставя задачу использовать генерализацию как метод познания, авторы обращаются к данному методу, используя его средства и виды. Однако системно-целостного знания междисциплинарного характера в изучаемых нами исследованиях не обнаружено.

Применяя выделенные нами методологические основы генерализации как метода познания, педагогическая

наука может рассматривать каждую стадию развития понятия «коммуникативная культура» как качественно определенное состояние целого. Переход с одной стадии на другую, более высокую, означает не утрату и игнорирование системных свойств понятия предшествующей стадии, а преобразование их в абсолютные для данного этапа генезиса.

### Литература

1. Аухадеева Л. А. Формирование коммуникативной культуры современного учителя в процессе вузовской подготовки : дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 470 с.
2. Баженова Ю. А. Генерализация феномена коммуникативной культуры в педагогической науке : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2015. 24 с.
3. Бисько А. Т. Определение путей развития методологии совместной деятельности педагога и учащегося // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2006. № 17. Т. 7. С. 7 – 19.
4. Быстрова А. Ю. Игровые технологии как средство формирования коммуникативной культуры подростков из семей мигрантов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2010. 25 с.
5. Загвязинский В. И. Анализ и синтез в педагогических исследованиях // Вестник Тюменского государственного университета. 2010. № 5. С. 17 – 22.
6. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2005. 208 с.
7. Канке В. А. Философия. Исторический и систематический курс. М. : Логос, 2000. 334 с.
8. Краевский В. В. Общие основы педагогики. М. : Академия. 2005. 256 с.
9. Мисходжева Ф. А. Педагогические условия формирования толерантных отношений старшеклассников на основе развития коммуникативной культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2012. 23 с.
10. Митрова Н. О. Формирование коммуникативной культуры у студентов вуза в процессе их включения в социально-ориентированную деятельность : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2006. 30 с.
11. Никулина Г. А. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004. 44 с.
12. Приходько П. Т. Пути в науку: Беседы по организации труда начинающих исследователей. М. : Знание, 1973. С. 77.
13. Рындак В. Г., Соколова Л. Б. Организация исследовательской и опытно-экспериментальной работы в педагогическом коллективе школы и ПТУ / сост.: В. Г. Рындак, Л. Б. Соколова. Оренбург, 1990. 43 с.
14. Селетков С. Г. Теоретические положения диссертационного исследования : монография. Ижевск : Изд-во ИжГТУ, 2011. 344 с.

15. Сморгчова В. П. Формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 46 с.
16. Солнышков М. Е. Качество современных научно-педагогических исследований: анализ состояния проблемы // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2009. № 7 – 1. С. 74 – 78.
17. Ушачева Ю. В. Формирование в вузе коммуникативной культуры будущих преподавателей средствами тренинга педагогического общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2009. 24 с.
18. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности: Избранные труды. В 2 т. Т. 2. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во МОДЭК, 2005. 456 с.
19. Щедровицкий Г. П. Синтез знаний: проблемы и методы // На пути к теории научного знания. М., 1984. С. 67 – 109.
20. Элентух И. П. Методологическая проблема предмета междисциплинарных исследований // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 11 (139). С. 188 – 192.
21. Ярская В. Н. Методология диссертационного исследования: в помощь соискателю. Саратов : Изд-во Поволж. межрегион. учеб. центра, 2000. 89 с.

### References

1. Auxadeeva L. A. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury` sovremennogo uchitelya v processe vuzovskoj podgotovki : dis. ... d-ra ped. nauk. Kazan`, 2008. 470 s.
2. Bazhenova Yu. A. Generalizaciya fenomena kommunikativnoj kul'tury` v pedagogicheskoj nauke : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg, 2015. 24 s.
3. Bis`ko A. T. Opredelenie putej razvitiya metodologi sovместnoj deyatel`nosti pedagoga i uchashhegosya // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2006. № 17. Т. 7. S. 7 – 19.
4. By`strova A. Yu. Igrovye texnologii kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoj kul'tury` podrostkov iz semej migrantov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tambov, 2010. 25 s.
5. Zagvyazinskij V. I. Analiz i sintez v pedagogicheskix issledovaniyax // Vest-nik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 5. S. 17 – 22.
6. Zagvyazinskij V. I., Ataxanov R. Metodologiya i metody` psixologo-pedagogicheskogo issledovaniya. M., 2005. 208 s.
7. Kanke V. A. Filosofiya. Istoricheskij i sistematicheskij kurs. M. : Logos, 2000. 334 s.
8. Kraevskij V. V. Obshhie osnovy` pedagogiki. M. : Akademiya. 2005. 256 s.
9. Mixodzheva F. A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya tolerantny`x otnoshenij starsheklassnikov na osnove razvitiya kommunikativnoj kul'tury` : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Vladikavkaz, 2012. 23 s.
10. Mitrova N. O. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury` u studentov vuza v processe ix vklucheniya v social`no-orientirovannuyu deyatel`nost` : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Majkop, 2006. 30 s.

11. Nikulina G. A. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury` licz s narusheniyami zreniya : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2004. 44 s.
12. Prihod`ko P. T. Puti v nauku: Besedy` po organizacii truda nachinayushhix issledovatelej. M. : Znanie.,1973. S. 77.
13. Ry`ndak V. G., Sokolova L. B. Organizaciya issledovatel`skoj i opy`tno-e`ksperimental`noj raboty` v pedagogicheskom kollektive shkoly` i PTU / sost.: V. G. Ry`ndak, L. B. Sokolova. Orenburg, 1990. 43 s.
14. Seletkov S. G. Teoreticheskie polozheniya dissertacionnogo issledovaniya: monografiya. Izhevsk : Izd-vo IzhGTU, 2011. 344 s.
15. Smorchkova V. P. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury` social`nogo pedagoga v sisteme professional`noj podgotovki v vuze : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2007. 46 s.
16. Solny`shkov M. E. Kachestvo sovremenny`x nauchno-pedagogicheskix issledovanij: analiz sostoyaniya problemy` // Ucheny`e zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo social`nogo universiteta. 2009. № 7 – 1. S. 74 – 78.
17. Ushacheva Yu. V. Formirovanie v vuze kommunikativnoj kul'tury` budushhix prepodavatelej sredstvami treninga pedagogicheskogo obshheniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Orel, 2009. 24 s.
18. Fel`dshtejn D. I. Psixologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti: Izbranny`e trudy`. V 2 t. T. 2. M. : Izd-vo Mosk. psixol.-socz. in-ta ; Voronezh : Izd-vo MODE`K, 2005. 456 s.
19. Shhedroviczkiy G. P. Sintez znaniy: problemy` i metody` // Na puti k teorii nauchnogo znaniya. M., 1984. S. 67 – 109.
20. E`lentux I. P. Metodologicheskaya problema predmeta mezhdisciplinarny`x issledovanij // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. № 11 (139). S. 188 – 192.
21. Yarskaya V. N. Metodologiya dissertacionnogo issledovaniya: v pomoshh` soiskatelyu. Saratov : Izd-vo Povolzh. mezhregion. ucheb. centra, 2000. 89 s.

**Yu. A. Bazhenova**

### **THE USE OF GENERALIZATION AS A METHOD OF COGNITION OF THE PHENOMENON OF COMMUNICATIVE CULTURE IN PEDAGOGICAL RESEARCH**

The article presents the results of the analysis of the use of generalization as a method of cognition of the phenomenon of communicative culture in real dissertation research; assesses the quality of its study at each stage of the study. The appeal to the works devoted to the studied problem allowed to clarify the diversity of the phenomenon of communicative culture and to specify that in pedagogy it is studied through the prism of the phenomena of professional and pedagogical culture and pedagogical communication. The novelty of the approach revealed the system-forming essence of the phenomenon of communicative culture for modern pedagogical research.

**Key words:** *methodology of pedagogy, pedagogical research, generalization, method of cognition, communicative culture.*

## ДИДАКТИЧЕСКИЙ ЗАКОН В КОНТЕКСТЕ КЛАССИЧЕСКОЙ И НЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУЧНОЙ ТРАДИЦИИ

Определение статуса дидактики в системе научного знания сохраняет свою актуальность. С позиций современной философии науки охарактеризованы объект, предмет и видовая структура дидактического знания, учитывающие методологические особенности педагогики и педагогической теории. В статье рассматривается динамика научных представлений об обучении в контексте философско-логических детерминант классического и неклассического знания.

**Ключевые слова:** педагогика, дидактика, образование, обучение, учебный процесс, образовательный процесс, классическая рациональность, неклассическая рациональность, объект и предмет науки, дидактический закон.

Философско-методологический плюрализм стимулировал поиски ученых в области науковедения, в частности, в области классификации наук (А. А. Ивин, М. С. Каган, С. А. Лебедев, Л. И. Микешина, В. С. Стёпин и др.). С позиций современной философии науки классифицированы и охарактеризованы науки о природе и науки о культуре [3]. Исходной позицией является положение о том, что каждая наука представляет некоторую сторону видения мира, **существование** которого имеет две ипостаси: *свойство* (т. е. *становление*: возникновение или исчезновение) или *отношение* (т. е. *бытие*: повторяющееся, устойчивое отношение), – и, «таким образом, бинарная оппозиция “становление – бытие” является центральной для теоретического мышления» [Там же, с. 90]. Понятийно-терминологический аппарат и языковая структура различных наук «склонны» к *описанию* или к

*оценке* – с помощью *абсолютных* (например, «здесь» и «там», «необходимо-случайно-невозможно») или *сравнительных* («ближе – дальше», «хуже – лучше – равноценно») категорий [Там же, с. 70].

Более дробная дифференциация научного знания представляет естественные, социальные и гуманитарные науки; при этом «гуманитарные науки, тяготеющие к оценке в системе абсолютных категорий, подразделяются на социальные, гуманитарные и нормативные науки – эти три вида наук могут быть названы *науками о культуре*» [Там же, с. 77]. Специалисты в области философии науки среди многообразия наук не рассматривают ни педагогику, ни дидактику. Используя логико-философские ориентиры для определения места той ли иной науки в системе научного знания, определены методологические характеристики дидактики и ее объекта – обучения, что позволило

характеризовать дидактику как гуманитарную (социогуманитарную) и нормативную науку, находящуюся в одной группе с такими науками, как юриспруденция/право, этика и эстетика, и доказать ее уникальность [7]. Однако и среди близких ей по методологическим характеристикам наук дидактика имеет свои существенные особенности, детерминированные спецификой классического педагогического знания.

Методология современной философии науки позволила исследовать дидактическое знание, учитывая специфические условия формирования педагогической/дидактической теории, о которых писал В. В. Краевский. К ним относятся: 1) наличие собственного объекта и предмета теории в отличие от тех, которыми занимаются другие науки; 2) сохранение специфических характеристик педагогической действительности на всех уровнях теоретического абстрагирования (для обучения: единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной сторон и др.); 3) реализация интегративной функции педагогической теории, использование знаний, заимствованных из других наук; 4) ориентация на переход от теоретического знания к нормативному и тем самым к преобразованию педагогической действительности; 5) соответствие педагогической теории современным требованиям к любой теории как системе обобщённого знания тех или иных сторон действительности [6, с. 150 – 151]. Опираясь на совокупность изложенных предпосылок во взаимосвязи философско-логического, науковедческого и педагогического знания, охарактеризуем дидактику среди наук.

Дидактика, терминологически имеющая греческие корни (*didasko* – учу; *didaskalya* – обучение), уже по определению относится к *гуманитарному* и *произвольному (нормативному)* знанию, поскольку её объект (обучение) является *специально конструируемой частью действительности*, обращён к сознанию и опыту человека, характеризуется *двусубъектностью* деятельности (учитель – ученик) как *ценностно-ориентированным, целенаправленным взаимодействием, возникающим и исчезающим* по замыслу человека *в пространстве и времени*. Особенность педагогического взаимодействия в процессе обучения (в частности, в условиях учебного занятия) – в его одновременности для всех его субъектов. М. С. Каган рассматривал гуманитарное знание через призму культуры как человеческой деятельности во взаимосвязи онтологического, экологического и ценностного аспектов [4]. В этом ракурсе видится определённая «рукотворность» гуманитарного знания. В дидактике её объект – обучение – является *абсолютно рукотворным социокультурным феноменом*, в котором, согласно В. В. Краевскому, действительность включена в педагогический процесс. Это положение вкупе с рассуждениями А. Ивина о двух формах существования мира – **свойстве** и **отношении** – позволяет объяснить уникальность объекта дидактики, заключающуюся в следующем.

1. В основе существования *обучения/как свойства* (целостность, целе- и ценностная направленность, необратимость, структурность, гуманитарность и др.) лежит *трёхстороннее, неразъёмное, двусубъектное системное отношение* «учитель – ученик – содержание

образования» объективного/бытийного (т. е. выражающего объективную потребность) характера, – на это указывает социальный уровень обучения, раскрытый на основе теоретического обоснования процесса обучения на дидактическом и индивидуально-практическом уровнях обучения.

2. Обучение интегрирует в себе две характеристики существования мира: свойство и отношение, при этом ***свойство есть форма существования отношения***. Сущностное свойство обучения – целостность (но не аморфность) как бы покоится (опирается, имеет в своей основе) на трехсторонней/инвариантной и двусубъектной структуре отношений его элементов «учитель – ученик – содержание образования», доказывая тем самым культурно-историческую устойчивость дидактической закономерности о взаимосвязи *содержательного, процессуального и деятельностного в обучении*, поднимающуюся до уровня **дидактического закона**. Его дидактическую/теоретическую сердцевину образует системная связь элементов процесса обучения как целостности, включающей: *цели и задачи обучения, содержание образования* (учебный предмет – учебник – учебный материал, – основанные на единой дидактической теории содержания образования), *методы и приёмы обучения, формы организации обучения и формы организации познавательной деятельности, условия и средства обучения, результаты обучения*.

3. Сущностные характеристики обучения детерминированы количественными (например, возрастными особенностями учащихся, поурочной дифференциацией учебного материала,

временной продолжительностью урока) и качественными особенностями трёхстороннего, двусубъектного, неразъёмного системного отношения, а по сути – главного дидактического отношения. Сказанное позволяет сформулировать ещё два дидактических закона, объясняющих социокультурную устойчивость обучения.

4. **Закон постоянства состава и структуры процесса обучения.**

5. **Закон устойчивости процесса обучения** в социокультурной практике, обусловленный: а) социальной укоренённостью двусубъектного отношения в социальной практике и б) социокультурным характером всечеловеческого опыта (культуры), из которого отбирается содержание, подвергаемое педагогической адаптации для процесса обучения, в) соответствием условию устойчивости информации, системы, согласно которому «устойчивость обеспечивается точной копией образца при некотором его изменении» [9, с. 55]. Устойчивость обучения в его культурно-историческом формате обусловлена точной копией его трёхсторонней структуры во времени и пространстве и в то же время изменемостью каждого элемента этой структуры: меняются ученики и их поколения, учитель (поколения учителей), и содержание образования, поскольку изменяется и социокультурная практика. Более того, изменение содержания образования как гуманитарной, динамичной, потенциально диалогичной, полифункциональной системы подчиняется закону о том, что с нарастанием наукоёмкости человеческой практики закономерно нарастает динамичность содержания образования [8]. К изложенному добавим, что «связь,

рассматриваемая законом, является не логической, а онтологической, т. е. определяется не структурой мышления, а устройством самого реального мира» [3, с. 84]. Для обучения как «рукотворного»/гуманитарного процесса – это требования к «устройству»/конструированию педагогической действительности: учебного занятия, педагогического взаимодействия, основанные на *психолого-дидактических закономерностях и принципах обучения.*

Языковые и методологические характеристики объекта дидактики выражают её научную специфику как *становление*, т. е. изменение (возникновение, исчезновение во времени и пространстве) *свойства*, или *признаков, качеств*. При этом необходимые свойства/признаки процесса обучения (научность, систематичность и последовательность, прочность и другие, детерминированные дидактическими принципами) в их необходимой совокупности предстают как сущностное свойство структурной взаимосвязи элементов процесса обучения – *целостности* (свойство слито со структурой и проявляется в ней через трехсторонние отношения). Пространственная характеристика обучения выражается категориями «здесь» и «там», а не «ближе – дальше – совпадает». Существенна категория времени в дидактике: это «одновременность», поскольку обучение как процесс и как взаимосвязанная деятельность его субъектов – учителя и учащихся, «преподавание – учение» – возникает только при *одновременности*, свидетельствующей о контакте (эмоционально-психологическом, поведенческо-речевом) и выражается ди-

намическим временным рядом «прошлое – настоящее – будущее» [7]. Отмеченные позиции получают объяснение и истолкование в свете нового неклассического знания.

**Объект и предмет** дидактики имеют существенную особенность в контексте самодостаточности структуры обучения. Обучение (**объект**) как трёхсторонняя и двусубъектная системная структура отражает его целостность/системность (имманентность безальтернативных сущностных связей обучения) и как особенное – гуманитарность («рукотворность»). При этом «гуманитарность» есть абсолютный признак/свойство обучения. Устойчивость как многократная воспроизводимость общего в частных проявлениях взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся по усвоению последними содержания образования (на тысячах уроков), в учебном процессе есть предпосылка признания закономерного характера дидактических отношений, сущностно выраженных в предмете дидактики. Таким образом, **предметом** дидактики являются закономерные связи между преподаванием, учением и содержанием образования (т. е. предмет дидактики конкретизирует сущность ее объекта), – которые разворачиваются в процессе обучения через его состав: цели и задачи, содержание образования, формы, методы, условия и средства обучения, результат обучения. *Таким образом, формально (по «форме» – трёхсторонности и двусубъектности) объект и предмет дидактики совпадают, но сущностно предмет дидактики отражает внутренние характеристики процесса обу-*

чения/целостности, которые «покоятся» на закономерностях обучения. Нормативность дидактики – в принципах обучения как результате обобщающе-абстрагирующей деятельности по осмыслению законов и закономерностей обучения, его эмпирического и теоретического базиса, и которые необходимо учитывать и в разработке концепций обучения, программ и практики обучения. В этом состоит взаимосвязь теоретической и нормативной функций дидактики.

Гуманитарные науки не однородны: для одних характерно исключительно описание (например, история, в которой оценки бывают спорны, потому избегающая однозначных оценок), для других – сочетание описания с оценкой при доминировании абсолютных оценок (психология) или сравнительных (социология). Педагогика и дидактика, являясь гуманитарным и нормативным знанием, используют описания и оценки в абсолютных и оценочных категориях (например, в характеристике методов и средств относительно целей), но не сравнивают учащихся между собой (в категориях «хуже – лучше»). Бытийный характер обучения (его социальный уровень) указывает на его ценностный смысл в глазах общества и человека, который влияет на рациональную сторону учения (сознательный интерес к учению), повторяясь как устойчивое, детерминирующее качество результата обучения. Причина этих «переходов» – в наличии **сознания** у субъектов обучения, определяющего очень важный для дидактики факт – *неодинаковость результатов обучения у разных школьников,*

*даже если они обучаются у одного учителя* [7].

Дидактике свойственны также признаки нормативных наук (этика, эстетика – формулирующих оценки и их частный случай – нормы). Согласно А. А. Ивину, нормативные науки занимают промежуточное положение между социальными (экономическая наука, социология, политические науки) и гуманитарными науками. Однако и педагогику, и дидактику отличает эта особенность: педагогическому/дидактическому теоретическому знанию свойственна нормативная функция в отношении частных методик. Практико-ориентированный характер педагогики отмечал В. В. Краевский, так как смысл её в деятельностной сущности реализации педагогического знания; педагогика/дидактика существуют в трёх формах: 1) в концептуальной форме, «представленная в виде теоретических концепций как знание в процессе его формирования», 2) «в нормативной форме как система основных общепризнанных положений, представленных как следствия педагогической теории и служащих прямыми или опосредованными регулятивами практической педагогической деятельности», и 3) в деятельностной, индивидуально-творческой интерпретации педагогом концептуального и нормативного педагогического знания (концептуальное и нормативное как бы «переплавляются» в индивидуальное) [5; 6, с. 108 – 109], – в то время как теоретический корпус других наук (физика, химия, социология, психология, и др.) сохраняет концептуальный формат в отчуждённой от конкретного исследователя форме.

Опираясь на работы в области неклассического знания (В. С. Степин, Н. В. Бряник, С. В. Иванова, А. В. Чусов), рассмотрим возможность их применения для анализа и развития дидактики, ее объекта и предмета, а также дидактического отношения в статусе закона. Всеобщий характер закона кроется в его сущности как знания, устанавливающего *отношение соразмерности* между явлениями, понятиями, предметами в математических, естественных и социально-гуманитарных науках на основе социокультурного феномена – языка.

Выделив в качестве исходного основания фундаментальную мысль о том, что «венец всякой науки есть раскрытие закономерностей» (В. Я. Пропп), опираясь на умозаключения и выводы из области специальных наук (О. Конт, Ж. Делёз, Н. Бурбаки, Ю. М. Лотман, В. Я. Пропп, Ф. де Соссюр, В. Шкловский, А. Эйнштейн и др.), в работе [1] формулируется концепция структурного закона через: а) приведение фактов признания структурных законов, б) описание контекста открытия структурных законов и в) сущностных сторон исследуемых объектов в них, и наконец г) выделение инвариантных признаков объектов, описываемых структурными законами. Закон (как вид научного знания, заключающий в себе отношение между элементами, понятиями и др. – о чем уже говорилось ранее) наиболее «убедительно» отражается через эксперимент, поскольку именно экспериментом проверяются гипотезы о закономерных отношениях в науках и их объектах и необходимых условиях, учитывающих закономерные отношения.

Дидактический эксперимент используется – в итоге – для совершенствования процесса обучения; с помощью эксперимента доказываются результаты об истинности или ложности теоретических положений [7]. В науке различают естественный/натурный эксперимент и мысленный эксперимент.

Законы неклассической науки, как и эксперимент, заключают в себе главное отличие неклассического знания от классического знания, а именно: принципиальную неустранимость влияния субъекта исследования на его результаты [10; 11]. Это характеризует специфику исследований в неклассической науке, связанных с различными видами научного знания. Следуя замыслу, автор [1] приводит ряд фактов, позволяющих аксиоматизировать положение о знаково-орудийной форме отношений в законах неклассической науки, «проявляющиеся в различных подсистемах (математических, естественных и социально-гуманитарных)», рассматривая язык закона как инвариантный признак [Там же, с. 76], «подчиняющийся лишь своему собственному порядку» [Ф. де Соссюр, цит. по: Н. В. Бряник, с. 77]. К сказанному необходимо добавить возможность наглядного представления различных языковых форм (обобщенно: текстов) как их *репрезентацию и интерпретацию* [2].

Всеобщезнаковый характер языка, выражающего понятия и, соответственно, отношения между ними, распространяется и на область педагогической действительности, т. е. на обучение, делая применимым этот вывод для главного дидактического отношения «преподавание – учение» (или «препо-

давание – учение – содержание образования»). В этих условиях такой недостаток дидактического понятийно-терминологического аппарата, как множественность дефиниций одного и того же понятия, неоднозначность одних и тех же понятий – является уже не недостатком, а аргументом в пользу теоретического формата закономерных/аксиоматизированных отношений в виде общего во множестве конкретного (при условии неискаженных в научном отношении трактовок понятийного аппарата: разное, но верное, не противоречащее друг другу). *Главное, что и в дидактике, и в педагогике в целом понятие характеризует и/или содержательный, процессуальный и деятельностный аспекты обучения*, т. е. разворачивается в пространственно-временной системе. В то же время не исключается, а, напротив, существенно возрастает роль и значение того особенного, что есть в дидактическом феномене «обучение», характеризующее педагогический контекст и смысл (по В. В. Краевскому). Таким образом, среди фактов, говорящих в пользу структурных законов, есть и педагогические факты. В русле избранной автором логики доказательства укладывается мысль об исследовании обучения (феномена и процесса) в контексте структурных законов, которые значимы для характеристики объекта и предмета дидактики.

В рассмотрении контекстуального аспекта структурных законов Н. В. Бряник, вслед за О. Контом, выделяет концепт *статических* и *динамических законов*, ориентируясь на различие между ними: статические законы раскрывают аспект сосуществования (пространственный параметр), динамические законы

раскрывают аспект следования (параметр временной последовательности). Выделенные О. Контом «два класса законов позволяют различать социальную статику и социальную динамику, которые только в своем единстве позволяют *предвидеть* развитие социума» [1, с. 77]. Это со всей очевидностью относится к образованию и обучению как социально-педагогическим феноменам, являющимся объектами педагогики (образование) и дидактики (обучение). Принадлежность педагогики и дидактики к социально-гуманитарным наукам уже не оспаривается. Факт отображения мысли О. Конта вполне иллюстрируется феноменами педагогической действительности: между компонентами обучения «учитель – ученик – содержание образования» существуют и *пространственный параметр* (отношения сосуществования, взаимосвязь, дистанционность/разделенность пространством, структурность), и *динамический параметр* (изменяемость во времени события – урока, учебного процесса и т. д.). Отношения того и другого рода детерминированы *объективно*, независимо от человека (пространством и временем), и *субъективно* (изменения в теории и практике обучения, в учебном процессе; планируемые учителем и др.). В целом же объективное и субъективное, общее и особенное проявляются в педагогическом контексте, не свободном от социального бытия, поскольку динамический параметр задается и социальным аспектом (человек, группа/класс, в том числе и учебный, коллектив, в конечном счете – общество), – поскольку социальное также репрезентируется и интерпретируется в личностном проявлении. И опять-таки

*статический и динамический параметры* оказываются устойчивыми в силу *множества их проявлений* как закономерных отношений. Этот вывод подтверждается определением устойчивости системы (по Б. Б. Славину): воспроизводимость (структуры) и изменяемость (элементов). И что очень важно для неклассического закона: для разных систем (естественных, социально-гуманитарных) подчеркивается факт одновременности: «Всюду следовало бы различать... 1) ось одновременности... касающуюся отношений между сосуществующими явлениями, где исключено всякое вмешательство времени, и 2) ось последовательности, по которой располагаются все явления первой оси со всеми их изменениями» [Ф. де Соссюр, 1999, 81; цит. по: Н. В. Брянник, с. 78]. Одновременность, последовательность (как условие систематичности) – это процессуальные характеристики обучения, установленные дидактами на основе системного подхода (М. А. Данилов, Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.), наглядно выраженные на каждом уроке, в учебном/образовательном процессе. В содержании и в ходе урока, как выражающих единство и взаимосвязь содержательного, процессуального и деятельностного, наблюдается факт слитности того, что *есть* (отношение «учитель – ученик – содержание образования/учебный материал»), и того, что *изменяется* (учитель, ученик, содержание образования – как феномены системы/целого, и как субъекты). В свое время был доказан факт субъектности содержания образования через призму его гуманитарных свойств, закономерностей и функций [8].

С позиций структурной методологии как неклассического знания в исследуемых объектах обнаруживается *«инвариант*, несмотря на различия исследуемых объектов, а по сути – технология одной из разновидностей мысленного эксперимента», в которой имеет место «членение исходного объекта и конструирование модели – структурного объекта, который и представляет внутренние закономерности исходного» [1, с. 80]. Остается выяснить, что есть исходный объект для учителя, конструирующего обучение в условиях урока, а по сути – конструирование урока как клеточки учебного процесса (т. е. тоже структурно-содержательной единицы целостного учебного процесса).

Конечно же, в качестве исходного объекта учитель должен принять (принимает) модель обучения конкретному содержанию (теме урока), предлагаемую методическими руководствами (методиками обучения), в основе которых – учебная программа, ориентация на учебник, являющийся с точки зрения дидактики моделью учебного процесса. Конструирование учителем урока является репрезентацией и интерпретацией дидактико-методической модели, абстрактной по своей сути для конкретного учителя и конкретного класса. Учитывая, что дидактика выполняет методологическую функцию по отношению к методикам обучения, определенно можно заключить, что конструирование учителем урока как создание замысла о нем (сначала виртуально), является примером мысленного экспериментирования (мысленного эксперимента), т. е. носит теоретический характер, соотносимый с деятельностью,

описываемой структурными законами, лежащими в основе предмета дидактики – целостного главного дидактического отношения «учитель – ученик – содержание образования». В контексте структурного закона следует принять во внимание вывод, подчеркивающий методологическую общность дидактических закономерностей (законов) для методик обучения: «Извлечь структуру области означает определить целиком виртуальность сосуществования, которая предшествует ... объектам. Любая структура является множественностью виртуального сосуществования» [Ж. Делёз 1999, 148; цит. по: Н. В. Бряник, с. 83]. Иначе говоря, вывод о том, что «виртуально (читаем: мыслимые, воображаемые. – Л. П.) существующие структуры погружены во множественность конкретного» – [1, с. 83] – убедительно иллюстрируют/интерпретируют всеобщность дидактики и ее структурных законов для всех методик обучения – на теоретическом уровне и на уровне индивидуально-педагогической интерпретации их учителем, т. е. в контексте урока.

Закономерные отношения внутри предмета дидактики, описанные неоднократно в трудах отечественных дидактов (закономерности обучения – И. Я. Лернер, закономерности учебного процесса – Ю. К. Бабанский и др.), сохраняют свое культурно-историческое значение, поднимаясь до уровня *структурных законов как теоретического знания*. И потому объективным является вывод о том, что «структурные законы, к какой бы области знания они ни принадлежали, моделируют исследуемый объект как некую самозамкнутую целостность» [1, с. 80] – уточним:

«здесь и сейчас». Однако следует согласиться с Ю. М. Лотманом в том, что «источник динамизма культурных систем – в их незамкнутости» [цит. по: Н. В. Бряник, с. 80].

Исторический опыт развития обучения раскрывает его диалектический характер, в котором устойчивость системной структуры (форма) сочетается с изменемостью, динамичностью элементов, образующих моделируемую структуру: обучение как «незамкнутую замкнутость», завершённую/целостную, но совершенствуемую в теории и практике. Это и характеризует категорию «становление» в отношении обучения.

Вывод о том, что «в неклассической науке исследуемый объект моделируется в виде языковой системы, элементы которой 1) обладают признаками формальности и знаковости, 2) отношения порядка между ними представляют структурные законы» [1, с. 83], – справедлив для обучения в части раскрытия логико-научных аспектов дидактики как составной части педагогики. Ограниченность дефиниций в характеристике обучения философско-лингвистическими определениями и условиями (знак/знаковость, символ/символьность, символизм), при которых *безразлично содержание знака* («не имеет значения») не позволяет со всей полнотой принять методологию структурного закона к обоснованию развития обучения и образования. **Специфика дидактического закона в том, что он выражает не только отношение между его элементами, но – ценностную направленность этого отношения («формальная» слитость предмета с объектом как свойством**

детерминирует «печать» этого свойства). Гуманитарный характер отношения в дидактических законах не позволяет полностью принять методологию структурного закона к характеристике дидактических законов, в которых содержанию образования в единстве его состава и деятельности [8] присуща ценностно-целевая направленность, которая не должна противоречить гуманистическим ценностям

человечества. Здесь на платформу исследования вступают категории истинности/научности и ценности/этической целесообразности как нравственно-методологические императивы развития образовательных систем. Сила и смысл образования – в гуманистической направленности обучения, в гуманистических ценностях и смыслах.

### Литература

1. Бряник Н. В. Концепция структурного закона и методология структурализма в неклассической науке // Вопросы философии. 2020. № 1. С. 75 – 84.
2. Иванова С. В. Проблемы развития дидактических систем: философско-методологический контекст. М. : ФГНУ ИТИП РАО, 2012. 160 с.
3. Ивин А. А. Современная философия науки. М. : Высш. шк., 2005. 592 с.
4. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание. Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. 383 с.
5. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исслед. Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
6. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 256 с.
7. Перминова Л. М. Дидактика в системе научного знания // Педагогика. 2014. № 7. С. 7 – 19.
8. Перминова Л. М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. М. : МПГУ, 1995. 415 с.
9. Славин Б. Б. Эпоха коллективного разума: О роли информации в обществе и о коммуникативной природе человека. М. : URSS, 2014. 316 с.
10. Степин В. С. Философская антропология и философия науки. М. : Высш. шк., 1992. 191 с.
11. Чусов А. В. О перспективах развития методологии науки: моделирование, объективация, общая структура метода // Вопросы философии. 2012. № 1. С. 60 – 70.

### References

1. Bryanik N. V. Konceptsiya strukturnogo zakona i metodologiya strukturalizma v neklassicheskoj nauke // Voprosy` filosofii. 2020. № 1. S. 75 – 84.
2. Ivanova S. V. Problemy` razvitiya didakticheskix sistem: filosofsko-metodologicheskij kontekst. M. : FGNU ITIP RAO, 2012. 160 s.
3. Ivin A. A. Sovremennaya filosofiya nauki. M. : Vy`ssh. shk., 2005. 592 s.

4. Kagan M. S. Sistemny`j podxod i gumanitarnoe znanie. L. : Izd-vo LGU, 1991. 383 s.
5. Kraevskij V. V. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya : posobie dlya pedagoga-issled. Samara : Izd-vo SamGPI, 1994. 165 s.
6. Kraevskij V. V. Obshhie osnovy` pedagogiki : ucheb. dlya stud. vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij. M. : Akademiya, 2003. 256 s.
7. Perminova L. M. Didaktika v sisteme nauchnogo znaniya // Pedagogika. 2014. № 7. S. 7 – 19.
8. Perminova L. M. Teoreticheskie osnovy` konstruirovaniya sodержaniya shkol`nogo obrazovaniya. M. : MPGU, 1995. 415 s.
9. Slavin B. B. E`poxa kollektivnogo razuma: O roli informacii v obshhestve i o kommunikativnoj prirode cheloveka. M. : URSS, 2014. 316 s.
10. Ctepin V. S. Filosofskaya antropologiya i filosofiya nauki. M. : Vy`ssh. shk., 1992. 191 s.
11. Chusov A. V. O perspektivax razvitiya metodologii nauki: modelirovanie, ob`ektivaciya, obshhaya struktura metoda // Voprosy` filosofii. 2012. № 1. S. 60 – 70.

**L. M. Perminova**

### **DIDACTIC LAW IN THE CONTEXT OF CLASSICAL AND NON-CLASSICAL SCIENTIFIC TRADITION**

The definition of the status of didactics in the system of scientific knowledge remains relevant. The object, subject and specific structure of didactic knowledge are characterized from the standpoint of modern philosophy of science, taking into account the methodological features of pedagogy and pedagogical theory. The article considers the dynamics of scientific ideas about learning in the context of philosophical and logical determinants of classical and non-classical knowledge.

**Key words:** *pedagogy, didactics, education, training, educational process, educational process, classical rationality, non-classical rationality, object and subject of science, didactic law.*

---

---

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.853; 53.07

А. А. Якута

## Н. М. КОНОПАТКИН И ЕГО ВКЛАД В РАЗВИТИЕ РАЗДЕЛА «МЕХАНИКА» КАБИНЕТА ФИЗИЧЕСКИХ ДЕМОСТРАЦИЙ МГУ ИМЕНИ М. В. ЛОМОНОСОВА

В статье освещён один из эпизодов истории второй половины XX века, касающийся кабинета физических демонстраций Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова. Отражён вклад уроженца Владимирской области – лекционного ассистента Н. М. Конопаткина в развитие приборной базы раздела «Механика» физического кабинета. Сообщаются основные сведения из биографии Н. М. Конопаткина, кратко описывается его участие в атомном проекте СССР, впервые рассказывается о спасении им приборов из акустического кабинета Клиники болезней уха, носа и горла имени Ю. И. Базановой, созданной при Императорском Московском университете. Приводится краткое описание наиболее интересных демонстрационных установок, созданных Н. М. Конопаткиным.

*Ключевые слова:* Московский университет, развитие преподавания, общая физика, акустика, лекционные демонстрации, физический кабинет, Н. М. Конопаткин, Ю. И. Базанова.

**Введение.** В развитии кафедры физики Императорского Московского университета и университетского физического кабинета огромную роль сыграл уроженец города Владимира, заслуженный профессор Московского университета выдающийся русский учёный А. Г. Столетов (1839 – 1896). С 1882 года он ежегодно читал курс экспериментальной физики, сопровождая свои лекции тщательно подготовленными физическими демонстрациями. Эти лекционные опыты бле-

стяще показывал талантливый самозучка И. Ф. Усагин (1855 – 1919), мастерство которого в значительной степени сформировалось благодаря усилиям А. Г. Столетова. После смерти И. Ф. Усагина его дело продолжил сын С. И. Усагин (1899 – 1979), который с 1950 г. до последних дней своей жизни заведовал физическим кабинетом. В период его заведования состоялся переезд Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова в новое здание на Ленинских горах. Ис-

тория развития в указанный период физического кабинета, который после переезда стал именоваться кабинетом физических демонстраций (КФД), в литературе практически не освещена. Из публикаций по этому вопросу можно упомянуть лишь краткое сообщение [16], подготовленное автором совместно с М. В. Семеновым, Е. В. Якутой и А. С. Илюшиным, и исторический обзор общего характера, подготовленный автором для издания [14]. При исследовании данного вопроса интерес представляют сведения о формировании приборной базы КФД, о постановке и введении в учебный процесс новых лекционных демонстраций, а также информация биографического характера о ключевых сотрудниках КФД, внёсших значительный вклад в его развитие.

Один из таких сотрудников – уроженец Владимирской области Николай Матвеевич Конопаткин. Он поступил на работу в КФД 60 лет назад и учился мастерству показа лекционных демонстраций у С. И. Усагина, став, таким образом, одним из продолжателей традиций мастерства лекционного демонстрирования, заложенных ещё И. Ф. Усагиным под руководством А. Г. Столетова.

**Основное содержание.** Н. М. Конопаткин (09.05.1914 – 25.12.1998) родился в городе Вязники Владимирской губернии. Он окончил Рязанский педагогический институт, в 1941 г. был призван на фронт, в 1942 г. ранен. После окончания лечения был направлен в Костромское военно-инженерное училище. Войну окончил в Восточной

Пруссии в звании младшего лейтенанта. Демобилизован 24.10.1945 г. Награждён орденом Отечественной войны II степени и медалью «За Победу над Германией» [12, с. 48 – 49; 13].

С 16.03.1946 г. до середины 1950-х годов Н. М. Конопаткин (рис. 1) участвовал в секретных работах в рамках атомного проекта СССР – он работал под непосредственным руководством И. В. Курчатова и И. С. Панасюка в качестве младшего научного сотрудника в секторе № 1 лаборатории № 2 (ныне – Национальный исследовательский центр «Курчатовский институт») [8, с. 141 – 149].



Рис. 1. Н. М. Конопаткин (1950-е гг.) [4, с. 69]

Н. М. Конопаткин в составе группы испытания урана и графита указанного сектора, которой руководил И. Ф. Жежерун, участвовал в постройке и пуске первого в СССР и Европе экспериментального уранграфитового ядерного реактора Ф-1 (в этих работах также принимал участие будущий декан физического

факультета МГУ В. С. Фурсов). Н. М. Конопаткин занимался разработкой детекторов и автоматических устройств для регистрации ионизирующих излучений, лично принимал участие в проведении различных экспериментов [3, с. 29 – 32; 4, с. 67 – 69; 6, с. 45]. В 1950 г. по представлению И. В. Курчатова был премирован за эту работу как отличившийся при выполнении специальных заданий Правительства (секретное Постановление Совета Министров СССР от 16 мая 1950 г. № 2108-814 [1, с. 49, с. 51]). Н. М. Конопаткин является соавтором И. В. Курчатова по трём ранее секретным научным отчётам, составленным в 1946, 1949 и 1951 гг. [7, с. 150 – 152, с. 259 – 270, с. 271 – 291].

В 1960 г. Н. М. Конопаткин поступил на работу на физический факультет МГУ в качестве лаборанта кафедры общей физики и далее работал в КФД на различных должностях почти 40 лет – до ноября 1998 г. Все эти годы он выполнял обязанности лекционного ассистента (демонстратора) при чтении курса общей физики, освоив все тонкости данного дела. При показе лекционных демонстраций отличался артистизмом, за что пользовался большой популярностью у студентов [12]. Сконструировал, изготовил и усовершенствовал много демонстрационных приборов и вспомогательных устройств, охотно передавал свой богатый опыт не только новым поколениям лекционных демонстраторов, но и лекторам, впервые

начинающим читать курс общей физики. Н. М. Конопаткин работал со многими известными педагогами – профессорами Московского университета В. И. Ивероной, Р. В. Телесниным, И. А. Яковлевым, А. Н. Матвеевым, В. И. Николаевым, Д. Ф. Киселёвым, В. А. Алешкевичем и многими другими.

По сообщению доцента физического факультета МГУ М. В. Семенова, Н. М. Конопаткин поддерживал дружеские отношения с рядом известных людей – в частности, в его в лабораторию в КФД часто заходили Г. Г. Пушкин (правнук А. С. Пушкина) и Л. С. Термен (знаменитый изобретатель, электромузыкант и музыкант).

В 1996 г. Н. М. Конопаткин (рис. 2 – фотография из архива КФД) был награждён дипломом Российского научного центра «Курчатовский институт» за участие в создании первого в Евразии атомного реактора Ф-1.

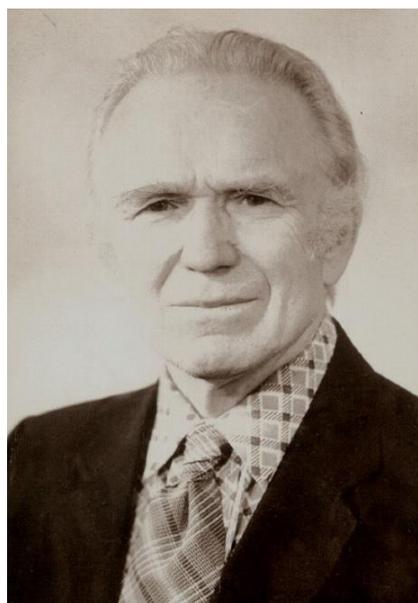


Рис. 2. Н. М. Конопаткин (1990-е гг.)

Н. М. Конопаткин является автором ряда новых лекционных экспериментов по механике, для показа которых он изготовил демонстрационные установки, вошедшие в практику лекционного демонстрирования в КФД как «приборы Конопаткина». Отметим наиболее интересные из них. *Сложение равномерного и равноускоренного движений при свободном падении* [2, с. 34 – 35]. Демонстрационный прибор позволяет наблюдать свободное падение двух шаров с одинаковой высоты. Первый шар начинает движение без начальной скорости из точки *A*, а второй начинает падать из точки *B* одновременно с первым шаром, имея начальную скорость, направленную по горизонтали. Траектории обоих шаров, а также точки *A* и *B* лежат в одной плоскости. При разных значениях начальной скорости второго шара он движется по различным траекториям, но неизменно сталкивается в полёте с первым шаром.

*Сложение равномерного прямолинейного и равномерного кругового движений* [14, с. 55 – 56]. Наблюдается след, который оставляет кусок мела, равномерно и прямолинейно движущийся вдоль чёрной доски, которая представляет собой вращающийся диск. Вращение доски происходит с постоянной угловой скоростью вокруг оси, перпендикулярной плоскости диска и проходящей через его центр. При этом мел вычерчивает на доске так называемую «спираль Архимеда».

*«Переворачивающаяся кошка» (демонстрация закона сохранения момента импульса)* [5]. Идея данной демонстрации была предложена Г. И. Катаевым, а

сама демонстрация блестяще реализована Н. М. Конопаткиным. Он изготовил макет кошки, поместив внутрь него пружинный механизм, который может вращать «хвост» «кошки» относительно «туловища». «Кошка» крепится на штативе в перевёрнутом положении; при её падении механизм вращает «хвост», в результате чего «туловище» переворачивается в полёте, и «кошка», достигнув стола, оказывается стоящей на лапах. На рис. 3 показаны последовательные этапы этой лекционной демонстрации в исполнении Н. М. Конопаткина.

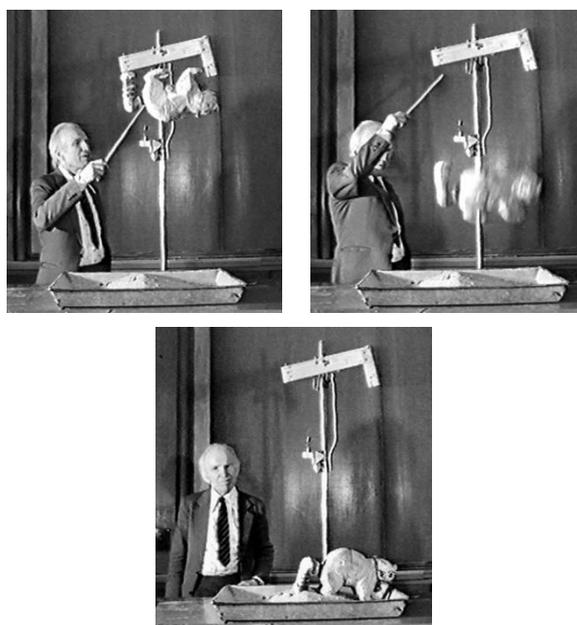


Рис. 3. Лекционные демонстрации в исполнении Н. М. Конопаткина [14, с. 152]

*Прибор для демонстрации вынужденных колебаний* [14, с. 241 – 242]. На массивной опоре установлен электродвигатель, который через редуктор приводит в колебательное движение верхний конец вертикальной пружины. К нижнему концу этой пружины прикреплен груз, который может двигаться вдоль вертикальных направляющих. За

движением груза и рычага, приводящего в движение верхний конец пружины, можно следить при помощи хорошо заметных указателей. Частоту вращения вала двигателя можно плавно регулировать, используя реостат. При совпадении этой частоты с собственной частотой колебаний груза на пружине наблюдается явление резонанса.

*Демонстрация стоячих волн на стальной линейке* [14, с. 441 – 442]. Верхний конец вертикально подвешенной упругой линейки приводится в колебательное движение при помощи центробежной машины, снабжённой кривошипно-шатунным механизмом (колебания малой амплитуды происходят в горизонтальном направлении, перпендикулярном плоскости линейки). При соответствующих частотах колебаний на линейке устанавливаются различные стоячие волны, имеющие узел на «закрепленном» верхнем конце линейки и пучность на её нижнем свободном конце.

Н. М. Конопаткин вошёл в историю КФД ещё и тем, что спас от гибели уникальную коллекцию приборов из акустического кабинета бывшей Клиники болезней уха, носа и горла имени Юлии Ивановны Базановой.

22 октября 1896 г. в Клиническом городке Императорского Московского университета на Девичьем поле в Москве, на углу Олсуфьевского и Боженинского переулков (ныне – улица Россолимо), была открыта специализированная Клиника болезней уха, носа и горла [15, с. 3]. Эта клиника была построена и полностью оснащена на средства известной благотворительницы,

купчихи 1-й гильдии, потомственной почётной гражданки (впоследствии – почётной гражданки Иркутска) Юлии Ивановны Базановой (1852 – 1924) [11], которая истратила на клинику огромную сумму – около полутора миллионов рублей. Ещё до дня официального открытия клиники Ю. И. Базанова пожертвовала её Императорскому Московскому университету (клиника стала относиться к медицинскому факультету [15, с. 73 – 82]). По ходатайству Совета Московского университета министр народного просвещения доложил императору о щедром даре, принесённом университету. По высочайшему повелению клинике было присвоено имя Ю. И. Базановой, а Министерство разрешило установить в здании клиники мраморный бюст жертвовательницы [Там же, с. 12 – 14].

В состав богатейшего оборудования клиники входил и превосходный акустический кабинет, который занимал две комнаты (рис. 4 – 5). По свидетельству приват-доцента медицинского факультета Московского университета Станислава Фёдоровича фон Штейна, который являлся разработчиком проекта и ответственным за возведение и оснащение клиники, а затем стал её директором, этот кабинет являлся «первым в мире по богатству и полноте своих инструментов» [Там же, с. 47]. Все точные инструменты для акустического кабинета были приобретены «от известного учёного акустика и мастера Rudolph'a König'a ... первого знатока в этой области знания после Helmholtz'a» [Там же].

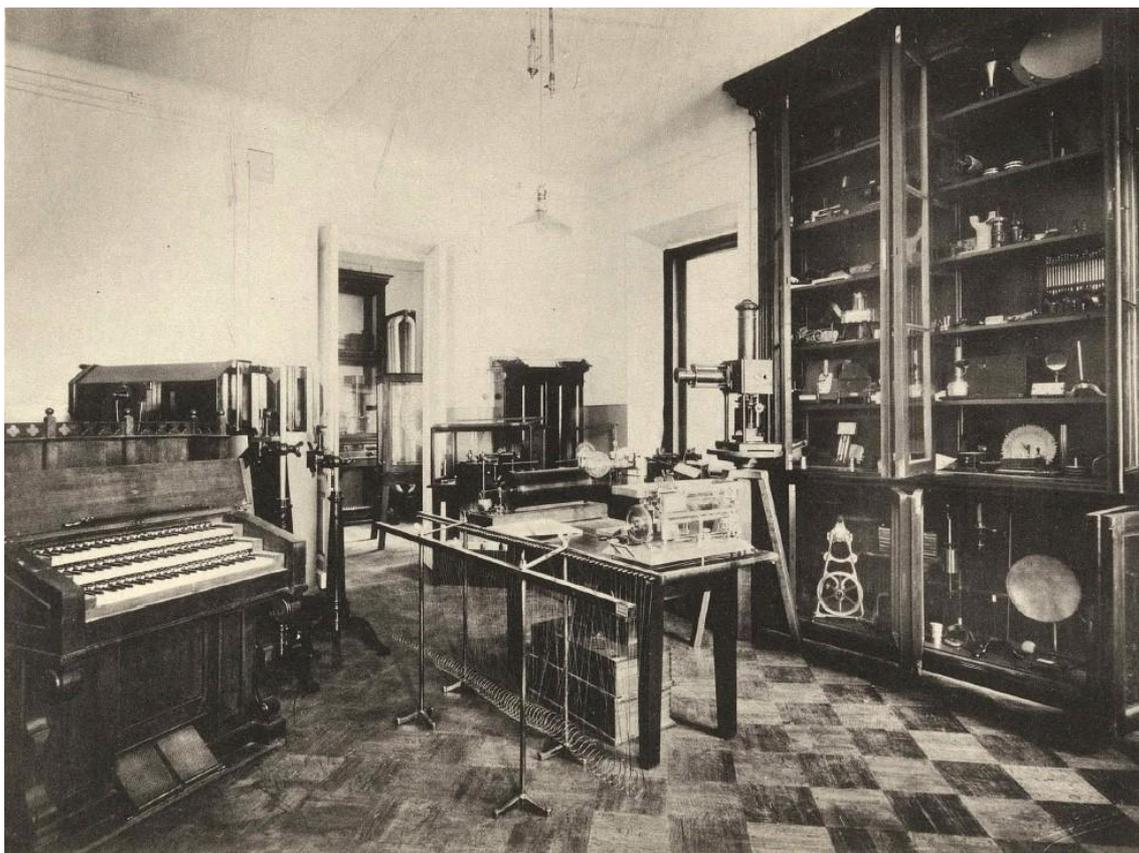


Рис. 4. Акустический кабинет московского университета [15, ил. 11]



Рис. 5. Акустический кабинет московского университета [15, ил. 12]

В 1930 году медицинский факультет Московского государственного университета (который тогда носил имя М. Н. Покровского) был выделен в самостоятельный 1-й Московский медицинский институт (ныне это Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова – МГМУ) [9, с. 339]. В 70-х годах XX века (более точно нам пока установить не удалось) антикварные приборы, находившиеся в бывшем акустическом кабинете клиники имени Ю. И. Базановой, были признаны ненужными для медицинского института, и от них было решено избавиться.

Уникальные акустические приборы, изготовленные в конце XIX века компанией известного физика Р. Кёнига, были сохранены благодаря инициативе и предприимчивости Н. М. Конопаткина. Очевидцы тех событий, сотрудницы КФД М. Ф. Аверина и В. С. Котович, рассказывали в 1999 г. автору настоящей статьи о том, что Н. М. Конопаткин каким-то образом узнал, что физическому оборудованию, ранее принадлежавшему Московскому университету, грозит гибель. После этого он попросил руководство физического факультета МГУ выделить автомобиль и перевёз значительную часть акустических приборов из медицинского института в КФД. Остатки оборудования акустического кабинета Клиники имени Ю. И. Базановой, чудом сохранившиеся в медицинском институте, в настоящее время экспонируются в Музее истории медицины Первого МГМУ имени И. М. Сеченова [10].

В МГУ спасённое Н. М. Конопаткиным оборудование обрело «вторую

жизнь». Эти приборы составляют значительную часть технического оснащения отдела «Акустика» КФД – они постоянно используются для показа опытов на лекциях по механике, читаемых студентам физического и ряда других факультетов МГУ. Среди наиболее важных и интересных приборов, ранее принадлежавших Клинике имени Ю. И. Базановой, можно отметить такие, как сирена Савара, сирена Каньяр де Ла-Тура (воздушный «поющий» гироскоп – рис. 6), камертоны, свистки, резонаторы Гельмгольца и органные трубы (рис. 7 – на первых трёх трубах наклеены ярлыки Клиники имени Ю. И. Базановой).



Рис. 6. Воздушный «поющий» гироскоп [14, с. 457]

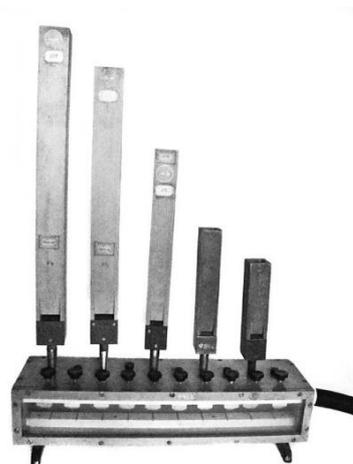


Рис. 7. Органные трубы [14, с. 458]

Таким образом, Н. М. Конопаткин внёс большой вклад в комплектование кабинета физических демонстраций Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова ценным оборудованием, которое даёт возможность показывать множество классических опытов по акустике.

Некоторые из числа спасённых Н. М. Конопаткиным приборов (те из них, которые в настоящее время представляют не практический, а в основном исторический интерес) помещены в экспозицию музея физического факультета МГУ. Среди них малый прибор Р. Кёнига 11 [14, с. 596] для анализа тембра звуковых волн (его описание опубликовано автором в 1872 г.) [17, с. 70 – 72]. Данный прибор представляет собой не что иное, как механический анализатор спектра, прообраз современных анализаторов Фурье. Другой интересный музейный экспонат [14, с. 596] – это изобретённая Р. Кёнигом оригинальная сирена [17, с. 159 – 160] (её описание опубликовано автором в 1881 г.). Интересно отметить, что на многих экземплярах оборудования до сих пор сохранились ярлыки (рис. 8 – фотография сделана автором), надписи на которых подтверждают то, что ранее эти приборы находились в акустическом кабинете Императорского Московского университета Клиники болезней уха, носа и горла имени Ю. И. Базановой. Это является наглядной яркой иллюстрацией богатых многолетних традиций Московского университета. Использование таких приборов в учебном процессе выполняет важную воспитательную функцию, поскольку даёт возможность студентам «прикоснуться к истории», осознав свою причастность

к университетской корпорации, к которой в разные годы принадлежали такие выдающиеся люди, как профессор А. Г. Столетов, лекционный ассистент И. Ф. Усагин, заведующий физическим кабинетом С. И. Усагин, основательница университетской клиники Ю. И. Базанова, а также множество других профессоров, преподавателей, сотрудников и меценатов, внёсших весомый вклад в развитие Московского университета. Место в ряду этих людей с полным правом принадлежит и лекционному демонстратору Н. М. Конопаткину.



Рис. 8. Ярлыки на оборудовании клиники

**Результаты.** Проведённое исследование позволило заполнить один из пробелов в истории развития кабинета физических демонстраций физического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. В статье систематизированы разрозненные материалы, отражающие многоплановую деятельность одного из сотрудников КФД – Н. М. Конопаткина, посвятившего работе в кабинете физических демонстраций почти 40 лет

своей жизни. Дано краткое описание наиболее интересных демонстрационных приборов, созданных им для чтения лекций по разделу «Механика» курса общей физики. Впервые сообщено о его определяющей роли в спасении приборов акустического кабинета университетской клиники имени Ю. И. Базановой.

**Заключение.** Статья подготовлена в рамках ведущегося автором изучения истории развития преподавания механики как раздела курса экспериментальной (общей) физики в Московском университете.

Автор благодарит заслуженного профессора Московского университета, заслуженного работника высшей

школы Российской Федерации, профессора кафедры физики твёрдого тела и заведующего музеем физического факультета МГУ д. ф.-м. н. А. С. Илюшина за консультации и ценные советы, данные при подготовке статьи, а также за предоставленные фотографии музейных экспонатов. Также автор выражает благодарность заслуженному преподавателю Московского университета доценту кафедры общей физики физического факультета МГУ к. ф.-м. н. М. В. Семенову за сообщённые им ценные сведения, касающиеся истории Кабинета физических демонстраций, и за разрешение использовать в тексте статьи некоторые фотографии, опубликованные в пособии [14].

### Литература

1. Атомный проект СССР: Документы и материалы. В 3 т. Т. II. Атомная бомба. 1945 – 1954. Кн. 7 / под общ. ред. Л. Д. Рябева ; Федер. агентство РФ по атом. энергии ; отв. сост. Г. А. Гончаров). Саров : РФЯЦ–ВНИИЭФ ; М. : Физматлит, 2007. 696 с.
2. Лекционные демонстрации по физике / М. А. Грабовский [и др.] ; под ред. В. И. Ивероновой. Изд. 2-е. М. : Наука, 1972. 640 с.
3. Гуськова А. К. Атомная отрасль страны глазами врача. М. : Реальное время, 2004. 240 с.
4. Жежерун И. Ф. Строительство и пуск первого в Советском Союзе атомного реактора. М. : Атомиздат, 1978. 144 с.
5. Катаев Г. И. Демонстрация закона сохранения момента количества движения («Переворачивающаяся кошка») // УФН. 1968. Т. 94. Вып. 1. С. 189.
6. Круглов А. К. Как создавалась атомная промышленность в СССР. 2-е изд. М. : ЦНИИАтоминформ, 1995. 380 с.
7. Курчатов И. В. Собрание научных трудов. В 6 т. Т. 3: Атомный проект. Ядерные реакторы. М. : Наука, 2009. 555 с.
8. Курчатовский институт. История атомного проекта. Вып. 8. М. : РНЦ «Курчатовский институт», 1996. 185 с.
9. Летопись Московского университета. В 3 т. Т. I: 1755 – 1952 / авт.-сост. Е. В. Ильченко. М. : Изд-во МГУ, 2004. 624 с.
10. Музей истории медицины Первого Московского государственного медицинского университета имени И. М. Сеченова. Фонды музея [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sechenov.ru/univers/structure/other/muzej-istorii-meditsiny/ffond/> (дата обращения: 12.05.2020).

11. Нетленное богатство. История базановских миллионов (реж. и авт. сцен. М. В. Аристова, науч. консультант Н. И. Гаврилова). ГТРК «Иркутск», 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=lCl-jOpImpQ> (дата обращения: 08.05.2020).
12. Николаев В. И. Конопаткин Николай Матвеевич // Люди физфака. Избранные материалы газеты «Советский физик» 1998 – 2006 гг. / под ред. К. В. Показева. М. : Физический факультет МГУ, 2006. 280 с.
13. Память народа. Учётно-послужная картотека. Конопаткин Николай Матвеевич 1914 г. р. [Электронный ресурс]. URL: <https://pamyat-naroda.ru> (дата обращения: 08.05.2020).
14. Семенов М. В., Якута А. А. Методика и техника лекционных демонстраций по механике : учеб. для студентов образоват. орг. высш. образования. Изд. 2-е. М. : МЦНМО, 2019. 608 с.
15. Штейн С. Ф. Описание плана и устройства Клиники болезней уха, носа и горла имени Юлии Ивановны Базановой. Составил ко дню ее открытия 22 октября 1896 года Станислав фон-Штейн. 2-е изд. М. : Унив. тип., 1897. 91 с.
16. Физический кабинет Московского государственного университета в 1917 – 1953 гг. / А. А. Якута [и др.] // Столетовские чтения : материалы XII Всерос. науч.-практ. конф. Владимир : Аркаим, 2019. С. 90 – 96.
17. König Rudolph. Quelques expériences d'acoustique. Paris, 1882. Available at: <https://archive.org/details/quelquesexprie00koen/page/n5/mode/2up> (accessed 12.05.2020).

### References

1. Atomny`j proekt SSSR: Dokumenty` i materialy`. V 3 t. T. II. Atomnaya bomba. 1945 – 1954. Kn. 7 / pod obshh. red. L. D. Ryabeva ; Feder. agentstvo RF po atom. e`nergii ; otv. sost. G. A. Goncharov). Sarov : RFYaCz–VNIIE`F ; M. : Fizmatlit, 2007. 696 s.
2. Lekcionny`e demonstracii po fizike / M. A. Grabovskij [i dr.] ; pod red. V. I. Iveronovoj. Izd. 2-е. М. : Nauka, 1972. 640 s.
3. Gus`kova A. K. Atomnaya otrasl` strany` glazami vracha. М. : Real`noe vremya, 2004. 240 s.
4. Zhezherun I. F. Stroitel`stvo i pusk pervogo v Sovetskom Soyuze atomnogo reaktora. М. : Atomizdat, 1978. 144 s.
5. Kataev G. I. Demonstraciya zakona soxraneniya momenta kolichestva dvizheniya («Perevorachivayushhayasya koshka») // UFN. 1968. T. 94. Vy`p. 1. S. 189.
6. Kruglov A. K. Kak sozdavalas` atomnaya promy`shlennost` v SSSR. 2-е izd. М. : CzNIIatominform, 1995. 380 s.
7. Kurchatov I. V. Sobranie nauchny`x trudov. V 6 t. T. 3: Atomny`j proekt. Yaderny`e reaktory`. М. : Nauka, 2009. 555 s.
8. Kurchatovskij institut. Istoriya atomnogo proekta. Vy`p. 8. М. : RNCz «Kurchatovskij institut», 1996. 185 s.
9. Letopis` Moskovskogo universiteta. V 3 t. T. I: 1755 – 1952 / avt.-sost. E. V. Il`chenko. М. : Izd-vo MGU, 2004. 624 s.

10. Muzej istorii mediciny` Pervogo Moskovskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta imeni I. M. Sechenova. Fondy` muzeya [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.sechenov.ru/univers/structure/other/muzey-istorii-meditsiny/ffond/> (data obrashheniya: 12.05.2020).
11. Netlennoe bogatstvo. Istoriya bazanovskix millionov (rezh. i avt. scen. M. V. Aris-tova, nauch. konsul`tant N. I. Gavrilova). GTRK «Irkutsk», 2019 [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ICl-jOpImpQ> (data obrashheniya: 08.05.2020).
12. Nikolaev V. I. Konopatkin Nikolaj Matveevich // Lyudi fizfaka. Izbranny`e materi-aly` gazety` «Sovetskij fizik» 1998 – 2006 gg. / pod red. K. V. Pokazeeva. M. : Fizi-cheskij fakul`tet MGU, 2006. 280 s.
13. Pamyat` naroda. Uchyotno-posluzhnaya kartoteka. Konopatkin Nikolaj Matveevich 1914 g. r. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://pamyat-naroda.ru> (data obrashheniya: 08.05.2020).
14. Semenov M. V., Yakuta A. A. Metodika i texnika lekcionny`x demonstracij po mex-anike : ucheb. dlya studentov obrazovat. org. vy`ssh. obrazovaniya. Izd. 2-e. M. : MCzNMO, 2019. 608 s.
15. Shtejn S. F. Opisanie plana i ustrojstva Kliniki boleznej uxa, nosa i gorla imeni Yulii Ivanovny` Bazanovoj. Sostavil ko dnyu eya otkry`tiya 22 oktyabrya 1896 goda Stan-islav fon-Shtejn. 2-e izd. M. : Univ. tip., 1897. 91 s.
16. Fizicheskij kabinet Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta v 1917 – 1953 gg. / A. A. Yakuta [i dr.] // Stoletovskie chteniya : materialy` XII Vseros. nauch.-prakt. konf. Vladimir : Arkaim, 2019. S. 90 – 96.
17. König Rudolph. Quelques expériences d'acoustique. Paris, 1882. Available at: <https://archive.org/details/quelquesexprie00koen/page/n5/mode/2up> (accessed 12.05.2020).

**A. A. Yakuta**

**N. M. KONOPATKIN AND HIS CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT  
OF «MECHANICS» SECTION IN PHYSICS DEMONSTRATION STUDY ROOM  
OF MOSCOW STATE UNIVERSITY**

The article covers a period in the history of the second half of the XXth century in the development of Physics Lecture Demonstration Laboratory (Demonstration Study) of Moscow State University. The author points out that a native of Vladimir province, assistant lecturer N. M. Konopatkin contributed to further update and diversification of the equipment for lecture demonstrations in Mechanics in MSU Physics Demonstration Study. The author provides a brief curriculum vitae of N. M. Konopatkin, gives an overview of his participation in the USSR nuclear project. Some previously unknown details of this man's activity in rescuing the equipment of the Acoustic Study from the Imperial Moscow University Clinic of ENT Diseases named after J. I. Bazanova are revealed. A short description of the demonstration equipment designed by N. M. Konopatkin is given.

**Key words:** *Moscow State University, advancement of teaching methods, general physics, acoustics, lecture demonstrations, Physics Demonstration Study, Konopatkin, Bazanova.*

---

---

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.878

*Л. И. Бурдиян, Л. И. Сизенёва*

## ИННОВАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ

В статье осуществляется поиск подходов к организации инновационных мероприятий в музыкальном образовании. Основываясь на проблематике, проявляющейся в образовании в связи с процессами информатизации общества, авторы интерпретируют проблему гуманизации и гуманитаризации образования в качестве цели инновационных программ. В области музыкального образования она представлена в связи с решением таких задач, как утверждение приоритетов межличностного общения участников музыкально-образовательного процесса; активизация духовно-нравственных аспектов развития личности педагога-музыканта, совершенствование его психологической подготовки; формирование специалистов, способных осуществлять инновационную деятельность в области неформального музыкального образования; «возвращение» чувства ответственности музыкантов-профессионалов за процессы музыкальной жизни общества; расширение междисциплинарных контактов в музыкознании.

*Ключевые слова:* инновации, информатизация, образование, музыкальное образование, неформальное музыкальное образование, гуманизация, гуманитаризация, личность педагога-музыканта.

Представление об инновациях в какой-либо профессиональной области, специальности и даже узкой специализации требует подключения проблематики, сопряжённой с инновационным преобразованием современного образования в целом. Любая попытка обособленного проектирования инновационной среды грозит обернуться непреодолимыми трудностями её воплощения в жизни, а возможно, и негативными последствиями для всего пространства распространения данных нововведений. Прежде всего следует уточнить определение понятия «инновация».

Происхождение от латинского «novus» – новый («in» в переводе означает «в») обуславливает соответствие «инновации» нововведению, внесению изменений. Инновации в образовании в качестве главного показателя их наличия предполагают прогрессивное начало в развитии данного образовательного учреждения при сравнении с утвердившимися в нём традициями и массовой практикой функционирования подобных учебных заведений. Что касается определения «педагогических инноваций», то согласно распространённым формулировкам под таковыми

подразумевают любые изменения по применению теоретических, практических, теоретико-практических нововведений, таких как формирование новых методик преподавания, разработка нового содержания и форм обучения, воспитания, применение новых подходов к организации и управлению персоналом в образовательной системе, приводящих к повышению эффективности деятельности [3, с. 122].

Таким образом, инновационной не может быть признана изобретательская деятельность никак не воздействующая на общий результат, не способствующая рационализации процесса его достижения и представляющая собой стремление к новизне в качестве самодостаточной ценности. Кстати сказать, весьма проблематичным представляется наречение в образовательной среде понятием «инновации» многочисленных, насыщенных инженерно-технической терминологией педагогических проектов, по сути, представляющих «творческое» усложнение общеизвестных в учебно-воспитательной практике явлений; равно как и виртуозное манипулирование разного рода колонками, ячейками схем и таблиц в нашей богатейшей истории создания современного образовательного стандарта.

Подлинная инновационная деятельность, которая востребована в образовании, требует понимания общих тенденций развития образовательной среды. Так, исследователи отмечают, что усиление междисциплинарных связей в развитии различных сфер жизнедеятельности общества вызывает необходимость формирования у будущих

специалиста готовности к самообразованию, способности действовать в условиях межпредметности и системности проявления решаемых проблем. Ключевым понятием современных образовательных документов становится «компетентность» – это характеристика профессионального потенциала специалиста, которая подразумевает самостоятельность, творческое начало, готовность принимать ответственные решения, способность реализовывать планируемые программы действий, гибкость мышления. При этом главным итогом обучения видится личность: её развитие, сопряжённые с таковым процессы социализации, предполагающей активизации познавательных потребностей и, конечно, соответствующей подготовки учителя нового типа [6, с. 36 – 37].

Вышеизложенное представление специфики современных образовательных проблем вряд ли содержит в себе какую-либо принципиальную новизну. Неповторимость их проявлению придают особые условия, в которых пребывает вся сфера образования в целом, – условия **развития информационного общества**, утверждения «искусственного интеллекта», завоевания ИКТ приоритетных позиций практически во всех областях человеческой жизнедеятельности.

Благодаря внедрению в систему образования информационно-коммуникативных технологий подготовка специалистов претерпевает глубокие изменения, которые отражаются на её социокультурном контексте. Прежде всего, образование обретает характер *продолжающегося длительного времени* (если не

всю жизнь), весьма *индивидуализированного процесса*. Информационные технологии позволяют дистанционно реализовывать всевозможные программы переподготовки, повышения квалификации, дополнительного образования, вытесняя массово-аудиторные формы и подстраиваясь к потребностям реальных заказчиков – обучающихся. Так, образование постепенно *теряет* не только *пространственно-локализованную форму*, но и присущие ему прежде социокультурные и духовно-нравственные предпосылки, активно *внедряясь в систему рыночных отношений*: обучающийся – потребитель, обучающий – поставщик образовательных услуг. В связи с последним обстоятельством вполне закономерным представляется *нивелирование воспитательного компонента* образовательной деятельности. Распространённое утверждение «клиент всегда прав» не допускает возможности сколько-нибудь значимых дисциплинарных воздействий со стороны обучающего.

*Подвижность, изменчивость, мобильность* организационно-методического обеспечения, содержания учебной информации, состава обучающихся, места реализации образовательного процесса дополняют предоставляемые ИКТ способы общения преподавателей и обучающихся: онлайн-обсуждения в виде форумов и конференций по электронной почте или через веб-сайты, специально созданные чаты в режиме реального времени и т. д. Таким образом, устанавливается предельно множественная сфера образовательных услуг, стремящаяся в своей разветвлённости к максимальной *вир-*

*туализации* самого *процесса образования*. Следует ли рассматривать общую стратегию инновационных инициатив в режиме «педалирования» подобного рода изменений в образовательной среде? Настраивать ли инновационную деятельность на дальнейшее усиление дистанционности, безграничной мобильности и абсолютной свободы личностного формирования со стороны обучающихся? Способствовать ли инновационными программами исчезновению межличностной коммуникации в процессе получения образовательных услуг? Ответить на данные вопросы можно, обосновав вполне определённую позицию на указанные явления в современном образовании.

Постепенная утрата такого культурного механизма, как прямое человеческое общение, – далеко не единственное последствие информатизации социального пространства. Формируемые информационной средой коды клип-культуры, по свидетельству исследователей, оказывают разрушительное действие на процессы интеллектуального развития: обучающиеся «не могут критически анализировать воспринимаемый визуальный образный ряд, теряя навыки его вербального описания, порождая когнитивный диссонанс» [5, с. 38]. Кроме того, постоянное пребывание в условиях сосуществования нескольких потоков информации порождает синдром рассеянного внимания как атрибут обычного состояния рядового представителя современной социальной среды. Общеизвестны и тревожные высказывания со стороны медиков, фиксирующих многосторонне проявляющиеся негативные воздей-

ствия ИКТ на психику (особенно в детском и юношеском возрасте), в самом «безобидном» случае оказывающихся фактором формирования «компьютерного аутизма».

Несмотря на проявляющуюся активизацию обсуждения вопросов здоровьесберегающих и человекоберегающих программ в связи с прогрессирующей информатизацией современной жизни, инерция восторга перед надвигающейся эрой искусственного интеллекта по-прежнему оттесняет надоедливые увещевания скептиков на уровень малозначимого постскриптума к очередным открытиям в области ИКТ. Однако развитие образования требует первостепенного исследовательского внимания к подобному рода деструктивным факторам. Ведь, по сути, наблюдается **противоречие между направленностью информационного преобразования образовательной деятельности и объективно присущими образованию функциями, в первую очередь, гуманистической функцией.**

Образование в отличие от других сфер продуктивной деятельности «производит» самого человека, обеспечивая его интеллектуальное, нравственное, эстетическое и физическое развитие. Соответственно, гуманистическая функция образования является ведущей в его социальном предназначении. Глобальная дегуманизация, развивающаяся в технократически ориентированном постиндустриальном обществе, во многом обусловлена тотальной информатизацией. Только образование как гуманистически направленный институт современного общества, может оказать своего рода «сопротивление» губительным для человеческого

сообщества тенденциям формирования его представителей. Для этого главной стратегией развития всех образовательных структур должна стать *гуманизация*, видимая также и как *гуманитаризация* образовательного процесса на разных уровнях его реализации.

Представленный вектор осуществления образовательной деятельности в силу объективной значимости результатов следования ему необходимо рассматривать в качестве основания разрабатываемых инновационных проектов и программ. Главными принципами подхода к инновационной деятельности в образовании определяются:

1) гуманизация (гуманитаризация) целей и задач, направленности и содержания инновационных мероприятий;

2) гуманизация (гуманитаризация) трактовки результатов инновационной деятельности, интерпретация её итогов в ракурсе проблем развития современной личности.

Предложенные формулировки исходных методологических предпосылок инноваций в образовании известны педагогике с давних времён её самоопределения. Однако современный этап развития образования не допускает формального отношения к данным установкам. Не только обучающие, но и родители обучаемых, а возможно, и сами обучаемые должны быть сориентированы на переключение внимания со смартфонов и дисплеев к собственным человеческим проявлениям, к самопознанию, самоосмыслению, а также к взаимодействию с другими представителями человеческого общества – пользователями различных ИКТ. Важность подлинной, неформальной гуманизации должна быть осознана всеми

участниками образовательного процесса как залог качественности их бытия, полноты самореализации в нём. Возможно, уже сейчас рождаются представители поколений, которым необходимо будет в процессе образования чуть ли не «открывать» реальный мир, вырывая их из виртуальной среды. Представителям образовательных учреждений следует формировать в себе готовность к этой неведомой прежним педагогическим сообществам работе с обучающимися.

Известный американский философ и преподаватель Нил Постман писал: «Если мы собираемся сделать обучение технологиям частью учебной программы, целью этого обучения должно быть научить учащихся использовать технологии, а не быть использованными ими» [Цит. по: 5, с. 38]. Реализация рекомендаций американского учёного, очевидно, требует разработки особым образом составленных методик и технологий обучения, а следовательно, и инновационных проектов, и программ. Но главным фактором результативности их внедрения может стать только подлинная *социальная поддержка*, дополненная *государственным заказом*, ориентация на гуманистическую направленность образовательной стратегии. Наблюдаемое **противоречие между проявляемыми обществом требованиями к образованию, а также формируемыми в государственных стандартах образовательными установками, с одной стороны, и объективными научными данными о последствиях информатизации образования – с другой**, оказывается одним из существен-

ных препятствий развитию гуманистически ориентированных инновационных программ.

Гуманитарные дисциплины, равно как и гуманитарные профессии, по-прежнему располагаются на периферии внимания «потребителей» образовательных услуг и сопровождающих их спонсорских объединений. Наличие в образовательных учреждениях всевозможных ИКТ представляется гораздо более рейтинговым показателем их успешности, чем какие бы то ни было выдающиеся достижения гуманитарного порядка. А молодые родители, чуть ли не «с пелёнок» вручают своим любимым чадам смартфоны последнего поколения, искренне радуясь их быстрым успехам в деле постижения новомодных подарков.

Вышеизложенные вполне обычные для нас явления происходят по причине наивной уверенности современных пап и мам в том, что «страшилки» про разрушение здоровья при чересчур усиленном внедрении в информационное поле не коснутся их детей. Что касается ответственных представителей государственных структур, то, будучи поглощёнными проблемами международного значения, они гораздо более ценят высокие показатели информатизации социальной среды, чем личностную адекватность её представителей; очевидно, полагая, что эти две составляющие не взаимоисключают друг друга. Однако инновационные образовательные программы и проекты гуманистической направленности при всей их социокультурной значимости, возможно, не встретят особой поддержки и в процессе их воплощения будут нуждаться

в определённой популяризации и дополнительной культурно-просветительской подготовке.

Гуманизация и гуманитаризация образовательной деятельности означает реализацию следующих установок:

1) сохранение приоритетности межличностных контактов участников образовательного процесса;

2) наличие воспитательного компонента в планируемых инновационных мероприятиях;

3) внимание к личностным характеристикам педагога, его способности осуществлять учебно-воспитательную работу;

4) умение применять данные психологии в педагогической деятельности, проявлять навыки психолога-практика во взаимоотношениях с обучающимися.

Все предложенные акценты инновационных поисков также не отличаются особой новизной. Едва ли не каждая педагогическая разработка изобилует «увещеваниями» подобного рода и завершается близкими перечисленным установкам рекомендациями. Однако обозначенные качественные характеристики образовательного процесса под воздействием информационного поля ценностей, смыслов и значений, стремительно исчезают из современной практики преподавания. Поэтому внимание к ним со стороны специалистов, разрабатывающих новые педагогические технологии, представляется обязательным, вне зависимости от того, какие области образовательной деятельности подвергаются изменениям: цели и содержание, методология и методика, формы и стратегии управления, стили

педагогического общения, организация учебно-познавательного процесса, система контроля и оценки, воспитательная работа, учебный план и учебные программы, взаимодействие педагога и обучающегося.

Особую важность следование указанным педагогическим правилам приобретает в общеобразовательных учебных заведениях, в которых воспитуемые в большинстве случаев, – дети, проживающие период социализации и инкультурации. Современная школа нуждается в инновационных проектах, усиливающих гуманитарную составляющую. Стремление к беспредельному насыщению учебных заведений ИКТ и полная виртуализация сознания, клиповое мышление, отторжение этических ценностей у обучающихся – все эти реалии современности необходимо преобразовывать инновационным «противодействием», утверждающим первостепенную значимость феноменов реальной жизни, духовно-нравственный вектор личностного формирования школьников и стимулирующим интеллектуальную подвижность, развитие их аналитических способностей.

**Общее музыкальное образование**, реализуемое в общеобразовательных школах, во многом соотносится с функциями образовательной деятельности в ДМШ и ДШИ и своей спецификой обращено к усилению гуманистического (обращённого к человеческой личности) начала. Однако данное обстоятельство не означает, что общее музыкальное образование не нуждается в инновационных инициативах. Скорее наоборот.

Музыкальное образование, даже в общем «формате», немислимо вне

межличностных контактов. Поэтому трудности его реализации заключены в том воздействии, которое оказывает на современные школы общий «бум» информационно-компьютерного преобразования всего, что составляет образовательный процесс. Инновации в общем музыкальном образовании предполагают *осознание педагогом-музыкантом себя в качестве инициатора* процессов гуманизации и гуманитаризации, мыслящего собственную просветительскую деятельность, *распространяющего ценности межличностного человеческого общения* (посредством музыки и без неё) не только среди учащихся, но и в коллективе коллег – других учителей.

Инновации необходимо нацеливать на преодоление инерции подчинения учебного процесса ИКТ, не допуская превращения музыкальных занятий в визуально-воспринимаемые «шоу», чередующиеся с обезличенными тестовыми заданиями с дисплеев компьютерных мониторов. Одним из важнейших инновационных проектов представляется научно-методическое исследование, нацеленное на разработку технологии корректного, сохраняющего непосредственность личностных контактов педагога и учащихся, обращения со всеми материально-техническими, электронными (включая новые источники звука) и ИКТ ресурсами современного музыкально-образовательного процесса.

Следующая позиция в выделенных подходах к инновациям посвящена обязательному присутствию воспитательной составляющей в деятельности педагога. Проблемы, сопряжённые с реа-

лизацией воспитательных задач в школах, являются общезначимыми для педагогов разных специальностей. Дискуссии об ответственности за воспитательную работу, разгорающиеся с особой остротой между учительскими коллективами и представителями родительских объединений, во многом обусловлены неготовностью и неспособностью осуществлять её в отношении современных детей в полном объёме и с должной качественностью результатов. «Иллюзия контакта», которой давно довольствуются во взаимодействии с учащимися педагоги школ, сочетается с показателями крайне низкого уровня участия педагога в формировании личности школьника, становлении его идеалов и ценностей. Существенным представляется осознание необходимости возвращения воспитательных задач в школы, обеспечения роста авторитета педагога среди обучающихся и, не менее адекватное, понимание ответственности со стороны родителей за формирование личности их собственных детей.

Музыкант-педагог должен *воспитывать через музыку*. Следует понимать, что целью образовательного процесса является личность учащегося, тогда как музыка – всего лишь средство. Распространённой ошибкой романтически настроенных учителей музыки является их нацеленность на музыкальный материал, приобщение к музыкальным ценностям школьников, возможно, их родителей. Подобный вектор реализуемой музыкально-педагогической деятельности некорректен, поскольку оставляет далеко позади самого учащегося с его интересами и по-

требностями. Как вернуть воспитательный компонент учебного процесса в школы? Прежде всего, через собственное личностное самосовершенствование педагогов, их рефлексию, самокритику и этический самоконтроль.

Разрабатываемые нововведения должны обеспечить режим наибольшего благоприятствования подобной работе. Инновационные проекты призваны пробудить интерес современного поколения педагогов к саморазвитию. Нетрадиционные подходы к курсам повышения квалификации, проблемам переподготовки; поиск направлений дальнейшего образования, получения необычного жизненного опыта, необходимо нацеливать на *реальное (не формальное) развитие личности педагога-музыканта*. Безусловно, осуществление данных перспектив требует соответствующей исследовательской поддержки, в первую очередь со стороны психологов.

Неудовлетворительная психологическая подготовка нередко обсуждается в периодической печати [4]. Несмотря на очевидность значения компетентности учителей в области психологии, практика образовательной деятельности представляет существенные недочёты в формировании их профессионального облика. Влияние средств массовой информации, последствия распространения ИКТ, наконец, свойственное культурным приоритетам позднего модерна представление о жизни как об «игре», лишённой каких-либо ортодоксальных смыслов, – все эти факторы воздействия на сознание и подсознание современных детей тре-

буют от педагогов *компетенций*, адекватных профессионализму *специально обученных психологов-практиков*. Не менее глубокой должна быть и психологическая подготовка учителей музыки, которым следует понимать социально-психологические особенности формирования музыкальных идеалов учащихся.

**Инновации в профессиональном музыкальном образовании** необходимо ориентировать на рассматриваемые в связи с общим образовательным отделом принципы подхода. Основываясь на фундаменте музыкального обучения и воспитания, «закладываемом» в общеобразовательных и специальных начальных учебных заведениях, формирование музыканта-специалиста должно «впитывать» в себя все реализуемые в них нововведения и преобразования. Профессиональное музыкальное образование призвано готовить и тех, кто будет способен осуществлять исследовательский поиск адекватной для текущей музыкальной жизни проблематики и находить не только пути решения обнаруженных деструктивных явлений, но и разрабатывать соответствующие им инновационные программы и проекты.

Несмотря на первостепенную значимость реализации непосредственных задач в связи с воспитанием и обучением музыкантов-исполнителей, композиторов, исследователей-музыковедов, педагогическая специализация в перспективе дальнейшего развития музыкальной культуры общества представляется всё же наиболее приоритет-

ной. Музыка, как и другим видам искусства, в логике проблем гуманизации и гуманитаризации социального пространства отводится одна из главных ролей в деле сохранения «человеческого» в человеке века информационных технологий.

Профессиональное музыкальное образование любой направленности, как отмечалось выше, развивается не базе общего. Любые попытки вовлечь обучающегося сразу, без предварительного, начального периода ознакомления с музыкальным искусством в процесс достижения целей и задач образования профессионального толка чаще всего обречены на провал. Однако значимость инноваций в общем музыкальном образовании обусловлена не только проблемами профессиональной ориентации, но и своей непосредственной связью с массовой публикой, с теми функциями, которые выполняет музыка в обществе, ради чего, собственно, выстраивается вся система специального музыкального образования.

Общее музыкальное образование формирует:

а) просвещённого любителя музыки, готового к постижению содержания музыкальных произведений, способного понять скрытые в нём смыслы и значения;

б) будущего участника различных творческих коллективов любительского характера, включающих музицирование в сопряжённый с ними процесс художественной самодеятельности;

в) человека, который в будущем, на определённом этапе своей состоявшейся (или несостоявшейся) профессиональной жизни, изъявит желание более глубоко «погрузиться» в мир музыки.

Стимулом развития инновационных мероприятий должно быть понимание музыкального образования в качестве определённой формы культурного бытия, проявления психической активности человека. Представление о том, что музыкально-образовательные проекты должны быть нацелены исключительно на молодёжь, свидетельствует об ограниченном и поверхностном понимании стимулов обращения к образовательной деятельности вообще. Практика реализации инновационных образовательных программ для пенсионеров подтверждает многообразие предпосылок эффективного вовлечения пожилых людей в организованный учебный процесс, видимый ими как способ удовлетворения потребности в общении, получении знаний для повседневной жизни; как возможность интересно и с пользой провести время и т. д. К образованию обращаются и в целях получения дополнительных умений и навыков для выполнения волонтерской деятельности, и как к форме организации досуга [1].

Все вышеизложенные разновидности обучающих инновационных подходов предполагают обращение к ресурсам «неформального» образования. В отличие от «формального» образования (осуществляемого через систему утверждённых в обществе стандартных

образовательных программ) и «информального» (получаемого в повседневном опыте общения с родителями, друзьями и т. д.), неформальное образование обозначает любую организованную учебную деятельность за пределами установленной формальной системы [4, с. 10]. Несмотря на очевидный успех, который могут иметь инновационные поиски в области неформального музыкального образования, данная направленность творческих инициатив пока весьма слабо представлена в музыкальной жизни на постсоветском пространстве.

Одной из причин подобной ограниченности распространения обучающих музыкальных программ является *отсутствие специалистов, способных осуществлять инновационную деятельность в области неформального музыкального образования*. Как это ни прискорбно, но музыкальное образование в первую очередь ориентируется на формирование профессионалов-исполнителей, композиторов, музыковедов, педагогов. Общий отдел музыкального образования предусматривает в основном учащихся общеобразовательных школ и начальных (максимум, средних) классов ДМШ и ДШИ. Соответственно музыкальное образование как система профессиональной подготовки ориентируется в основном на вышеизложенные позиции в пространстве функционирования музыкальных ценностей.

Другой нуждающейся в инновациях проблемой профессионального музыкального образования является *отсутствие удовлетворительных результатов в области формирования*

*просвещённого любителя музыки, способного к постижению её содержания и пониманию скрытых в нём ценностей и смыслов*. Любить музыку, испытывать потребность слушать музыкальные произведения можно по-разному. Музыка способна быть источником эстетического наслаждения её формами, выразительными средствами эмоционального переживания компенсаторного характера; средством психофизиологического «снятия» напряжения и усталости. Главное назначение музыки – её преобразующая сила, стремление слушателя к добру и красоте, реализации познавательной, этической и эстетической функций музыки.

Общее музыкальное образование формирует (в содружестве со СМИ и шоу-бизнесом) разного рода любителей музыки, но «просвещённых» слушателей, ориентирующихся на понимание содержания музыкальных композиций, среди них, увы, немного. Пристальное внимание к содержанию музыкального произведения в современном отечественном музыкознании привлекается относительно недавно. Введённый в начале XXI века в учебный план музыкальных вузов предмет «Теория музыкального содержания» пока ещё не получил тех качественных результатов его освоения, которые позволили бы говорить об углублении отношения к музыке в профессиональной социальной среде. Тем не менее подобные разработки необходимо «доносить» и до обучающихся по программам общего музыкального образования. Существенную помощь могут оказать инновационные

программы, предусматривающие у вовлекаемых свободу их личностной самореализации, мотивированность участия в предлагаемых видах деятельности, готовность к творческой работе.

Обеспечение профессиональными образовательными структурами формирования специалистов в области общего музыкального образования – одна из приоритетных сфер инновационной деятельности. Однако и воспроизводство музыкантов-профессионалов традиционно «цеховых» профилей в силу обстоятельств развития образовательных процессов в современном обществе предоставляет инновациям необозримое поле проблемных зон.

Профессиональное музыкальное образование как социальный институт, сообщество вовлечённых в процесс воспроизводства различных по специальным профилям музыкантов нуждается в лице его представителей в *усилении чувства ответственности* за процессы дегуманизации, происходящие в обществе. Данный призыв можно даже формулировать как возвращение былой сопричастности проблемам культурного развития общества. Тот радостный порыв к утверждению права на элитарность, который прозвучал со стороны композиторов России в достопамятные перестроечные времена и был с воодушевлением воспринят музыкальной общественностью, должен быть существенно пересмотрен.

Чувство ответственности предполагает, прежде всего, ощущение сопричастности всему, что происходит в музыкальной жизни, исследование всех

её многообразных процессов, поиск решений сопутствующих им проблем и стремление внести определённый вклад в реализацию инновационных гуманистически ориентированных проектов. В какой-то мере подобная направленность профессионального образования должна затрагивать не только музыковедов-исследователей, но и всех музыкантов разных специальностей. Воспитательная составляющая образовательной деятельности должна быть заново осмыслена и реорганизована, в том числе и в музыкальных специальных учебных заведениях, а значит и в соответствующих данной области инновационных проектах.

Внимание к явлениям, происходящим в музыкальной жизни, диктует и *внедрение в образование междисциплинарных специализаций* и вместе с этим *активизацию комплексных исследований*, стимулирующих развитие смежных областей в музыкознании: социологии музыкальной культуры и музыкального образования, музыкальной культурологии, социальной психологии музыки. Знание актуальной проблематики современных процессов функционирования музыки предполагает расширение круга вопросов, исследуемых музыкальными теоретиками, а также увеличение ряда профилей, предусматриваемых профессиональным музыкальным образованием. Какими инновационными программами можно было бы поддержать указываемые перспективы развития профессионального музыкального образования?

Инновации в музыкальном образовании нуждаются в дополнительных *разработках* соответствующих *систем контроля и оценки эффективности реализованных мероприятий*. В их основе – не подсчёт количества побед на конкурсах и фестивалях, не рейтинг музыкальных учебных заведений и даже не насыщенность концертных залов слушателями-непрофессионалами. Изменению, как бы это ни представлялось сложным, должны подвергаться показатели влияния осуществляемого учреждениями общего и профессионального образования на процессы гуманизации и гуманитаризации в развитии общества в целом.

Основные характеристики инноваций – отнюдь не технологическая сложность и не обусловленность многомерным информационно-компьютерным

сопровождением, а реализация в их осуществлении интуиции и творчества проектировщиков, нестандартность и оригинальность выдвигаемых ими предложений, высокий уровень мотивации вовлечённых в проект и свобода их личностной самореализации. Искусство может составить мощный противовес дегуманизирующим обществу тенденциям его развития. Действенным инструментом активизации его преобразующего потенциала является инновационная деятельность, особо актуальная в области функционирования учреждений музыкального образования. Будем надеяться на количественный рост инновационных предложений в данной сфере и успешность их реализации в недалёком будущем.

### Литература

1. Инновационные социальные проекты в послевузовском образовании: практический опыт / В. В. Гаврилюк [и др.] // Социология. 2009. № 1 – 2. С. 163 – 175.
2. Запесоцкий А. С. Влияние СМИ на молодёжь как проблема отечественной педагогики // Педагогика. 2010. № 2. С. 3 – 17.
3. Красностанова М. В., Федорова А. М., Манжикова А. В. Проблема внедрения здоровьесберегающих инноваций в систему профессиональной подготовки музыкантов-исполнителей в России // Гуманитарные науки. 2016. № 4. С. 119 – 128.
4. Мазилев В. А. Инновации в современном образовании: психология и педагогика // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 8 – 22.
5. Соловьёв А. В. Социокультурные изменения образовательной среды в контексте перехода к информационному обществу // Вопросы культурологии. 2008. № 12. С. 36 – 38.
6. Сурхаев М. А. Новые требования к образовательному процессу в условиях становления информационного общества // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. № 1. С. 35 – 37.

References

1. Innovacionny`e social`ny`e proekty` v poslevuzovskom obrazovanii: prakticheskij opyt / V. V. Gavrilyuk [i dr.] // Sociologiya. 2009. № 1 – 2. S. 163 – 175.
2. Zapesoczkiy A. S. Vliyanie SMI na molodyozh` kak problema otechestvennoj pedagogiki // Pedagogika. 2010. № 2. S. 3 – 17.
3. Krasnostanova M. V., Fedorova A. M., Manzhikova A. V. Problema vnedreniya zdorov`esberegayushhix innovacij v sistemu professional`noj podgotovki muzy`kantov-ispolnitelej v Rossii // Gumanitarny`e nauki. 2016. № 4. S. 119 – 128.
4. Mazilov V. A. Innovacii v sovremennom obrazovanii: psixologiya i pedagogika // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 1. S. 8 – 22.
5. Solov`yov A. V. Sociokul`turny`e izmeneniya obrazovatel`noj sredy` v kontekste perexoda k informacionnomu obshhestvu // Voprosy` kul`turologii. 2008. № 12. S. 36 – 38.
6. Surxaev M. A. Novy`e trebovaniya k obrazovatel`nomu processu v usloviyax stanovleniya informacionnogo obshhestva // Standarty` i monitoring v obrazovanii. 2008. № 1. S. 35 – 37.

L. I. Burdiyan, L. I. Sizeneva

**INNOVATIONS IN MODERN MUSICAL EDUCATION:  
APPROACHES TO ORGANIZATION**

The article searches for approaches to organizing innovative events in musical education. Basing on the problems that appear in modern education in connection with the trend of informatization of society, the authors interpret the problem of humanization and humanitarization of educational process as the goal for innovative programs. In the field of musical education it is presented in the context of solving such problems as raising the value of interpersonal communication between teachers and students; developing spiritual and moral qualities of teaching musicians, improving their psychological features and forming such specialists who would be able to carry out innovative activities in the field of informal musical education. The article also underlines the importance of upbringing and activating the sense of responsibility of professional musicians for different processes occurring in musical life, expanding their interdisciplinary contacts in musicology, etc.

**Key words:** *innovation, informatization of education, musical education, informal musical education, humanization, humanitarization, a teaching musician personality, educational activity.*

## МОДЕЛИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ САНАТОРНОГО ТИПА РОССИИ

Актуальность статьи обусловлена необходимостью поиска более эффективных форм и методов реализации инклюзивного образования в детских санаторно-оздоровительных учреждениях страны. Полноценная инклюзия обучающегося с ограниченными возможностями здоровья может быть только в условиях создания развивающей образовательной среды, основанной на принципах здоровьесберегающей педагогики. Проведенный анализ литературных источников, посвященных проблеме моделирования здоровьесберегающей среды, позволил авторам выделить ряд основных педагогических путей, а именно: внедрение в практику здоровьесберегающих технологий; интеграцию в учебно-воспитательный процесс игровых и нетрадиционных форм обучения; перепроектирование содержания и структуры образовательных программ для обучающегося, отягощенного тяжелыми медицинскими показаниями, с целью персонификации его образовательного маршрута. Обозначены главные причины, затрудняющие педагогам инновационные преобразования в школах санаторного типа; выявлены основные тенденции в развитии инклюзивного образования в рассмотренных типах учреждений. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

*Ключевые слова:* здоровьесберегающее обучение, инклюзия, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, санаторные школы.

Как известно, за последние несколько десятилетий состояние здоровья большинства российских школьников показывает отрицательную динамику. Это обусловлено рядом основных факторов: учебной перегрузкой обучающихся в школе из-за интенсификации образовательного процесса, ввиду необходимости овладеть большим объемом программного материала, неуклонно усложняющегося по содержанию; отсутствием во многих образо-

вательных учреждениях должных педагогических условий для безопасного и здоровьесберегающего обучения и как следствие снижение мотивации школьников к обучению.

Такое положение дел порождает ряд серьезных проблем в системе образовательной подготовки учащихся общеобразовательных школ Российской Федерации, особенно ярко проявляющихся в инклюзивной практике в условиях детских оздоровительных учреждений,

функционирующих по принципу санаторий-профилакторий.

В течение учебного года учащиеся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) вынуждены проходить необходимое им лечение в специализированных детских учреждениях, и, соответственно, прерывать учебный процесс по месту постоянного обучения, что в результате приводит к необходимости восполнять пробелы в знаниях после курса медицинской реабилитации.

Анализ практики показывает – сделать им это фактически невозможно по причине тяжелого состояния здоровья, определяющего их крайне невысокие познавательные возможности и сложное психологическое состояние, объясняемое психофизическими страданиями, вызванными борьбой с одолевающими недугами и преодолением чувства своей ущербности ввиду невозможности полноценно учиться в классе наравне со сверстниками, не имеющими задержек в развитии.

Цель статьи – поиск наиболее эффективных педагогических путей и условий, способствующих более глубокой социализации учащихся с ОВЗ в условиях их санаторно-курортного лечения средствами образовательной деятельности в инклюзивном обучении.

В качестве основных путей рассматриваются:

- моделирование педагогами и администрацией данных типов учреждений инновационной развивающей среды при условии внедрения в практику здоровьесберегающих технологий;
- интеграция в учебно-воспитательный процесс игровых форм обучения

при условии безопасной жизнедеятельности ученика с ОВЗ, благотворным образом сказывающихся на его психофизическом состоянии здоровья;

- адаптация образовательных программ под удовлетворение особых образовательных потребностей каждого обучающегося с ОВЗ при условии проектирования учителями индивидуального образовательного маршрута, сопряженного с их знаниями медицинских показаний к его обучению на основе врачебных рекомендаций.

Результативный аспект инклюзивного образования и его взаимосвязь с психосоматическим состоянием здоровья ученика также находятся в фокусе научного интереса авторов. Увеличение тиража новаций в систему детских лечебно-образовательных учреждений, раскрытых в данном материале, безусловно, веский мотив для дальнейшего углубления исследовательской деятельности по обозначенной теме.

Обзор научно-методических источников по заявленной проблеме показывает, что в настоящее время в психолого-педагогической теории и практике накоплен значительный опыт. Однако большинство исследователей рассматривают инклюзию ученика с ОВЗ преимущественно в условиях типовой общеобразовательной школы или раскрывают отдельные аспекты учебно-воспитательного процесса школы санаторного типа. При этом не полностью объясняют взаимосвязь между состоянием здоровья обучающегося с ОВЗ и динамикой продуктивности его образовательного продвижения.

Так, исследователи Л. Ф. Тихомирова и Т. В. Макеева, представив оригинальную педагогическую модель

здоровьесберегающего школьного обучения, подчеркивают важность ее результативных показателей, отмечают принципиальное значение оптимальной сочетаемости всех ее блоков, выделяют критерии и показатели работы по формированию здоровьесберегающей среды [13, с. 5].

Несмотря на то что вышеприведенный материал посвящен здоровьесберегающей деятельности в общеобразовательной школе, отдельные наработки могут быть успешно использованы и в инклюзивной практике детских лечебно-образовательных учреждений санаторного типа. Например, особое значение отводится интеграции медицинской составляющей в образовательную деятельность школьника, что крайне актуально в инклюзивной практике детских здравниц.

А. А. Сидоренко на уровне кандидатской диссертации доказала необходимость педагогического моделирования здоровьесберегающей среды в условиях образовательных учреждений интернатного типа, в которых находятся обучающиеся с задержкой в развитии [11, с. 6].

Внимание исследователя концентрируется на включении школьников в обучение путем преодоления ими трудностей, вызванных проблемами со здоровьем, что, безусловно, правильно и гуманно, но непосредственно об инклюзии (совместном образовании) разных категорий обучающихся в классе научным образом не показано.

В труде Е. Н. Папуша подробно раскрываются педагогические пути и условия создания адаптивной образовательной системы для всех категорий школь-

ников в условиях детских оздоровительных лагерей. Исследователь убедительно аргументирует и реализует экспериментальным путем универсальную образовательную парадигму, оптимизирующую эффективность различных аспектов образовательного отдыха, смоделированного им на принципах здоровьесберегающей педагогики [9, с. 5].

Однако в условиях инклюзивного образования в детских учреждениях лечебно-образовательного типа, когда учащемуся с ОВЗ приходится образовательный отдых совмещать с врачебно-бальнеологическими воздействиями путем усиленной учебной деятельности, востребована более сложная и гибкая педагогическая модель. Поэтому учителям необходимо уметь правильно психологически настроить обучающегося на творческую деятельность, показать ему пути достижения итогового успеха, дать почувствовать удовольствие от ученического труда; на основе педагогического мониторинга предвидеть возможные его образовательные затруднения, «купировать» учебные перегрузки, чтобы исключить рецидивы в состоянии здоровья, отягощенного болезнями обучающегося.

Данную особенность совершенно справедливо подчеркивает в диссертационном исследовании Е. Н. Синявина. Она отмечает важность психологического сопровождения подростков в подобных учреждениях как определяющего фактора их образовательного успеха, приводящего к развитию личности [12, с. 4].

Во многом схожее мнение по проблеме высказывает С. Н. Аракчеева – отмечает важность внедрения в учебно-

воспитательный процесс педагогических средств, актуальных для удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с отклонениями в развитии в условиях детских санаторно-оздоровительных учреждений. Усиление позитивной компоненты психологического фона, индивидуализация и дифференциация образовательного пути для каждого ученика при условии использования здоровьесберегающих технологий позволят обучающемуся с отклонениями в развитии создать необходимый задел для самосоздания личности [3, с. 5].

В научной статье О. В. Марголис указывает на необходимость учитывать специфику образовательной среды школы санаторного типа при проектировании и реализации модели здоровьесберегающего обучения.

Автор выделяет специфические отличительные черты подобных школ: ограниченное время обучения школьника с ослабленным здоровьем, обусловленное сроком путевки; разный уровень образовательной подготовки учеников; необходимость совмещать лечение с обучением; закрытая микро-среда детского учреждения [6].

Исследователь Г. А. Новоселова отмечает необходимость расширения здоровьесберегающего пространства санаторной школы в качестве ведущей идеи авторского научного труда, путем создания оптимальных педагогических условий, способствующих успешному образованию младшего школьника [8, с. 4]. Автор выделяет следующие педагогические условия: разработку и апробирование индивидуального образовательного маршрута на основе диагностики его здоровья и индивидуальных

особенностей; интеграцию деятельности социальных партнеров с целью укрепления здоровья ученика в здоровьесберегающем пространстве санаторной школы; специальную подготовку будущих учителей к деятельности в подобных учреждениях с помощью прохождения элективного курса [Там же, с. 5].

Обозначенные ею педагогические пути, безусловно, востребованы во «включающем» образовании учащихся с ОВЗ. Но необходимо, чтобы они были обеспечены надлежащими учебно-методическими, финансово-экономическими, интеллектуальными, а также социально-бытовыми условиями. Их следует вводить в общую концепцию развития детских лечебно-образовательных учреждений санаторного типа, так как образовательный процесс является важнейшим и неотъемлемым звеном в системе детского санаторно-курортного лечения России.

Проблеме совершенствования профессиональной подготовки педагогов в области инклюзивного образования посвящена диссертация О. С. Кузьминой. Только путем получения специальных знаний, по ее мнению, педагоги избегают серьезных ошибок в работе с учениками с ОВЗ [5, с. 5], что особенно важно в специфических условиях детских учреждений санаторного типа.

Для более успешной реализации здоровьесберегающей образовательной модели в практике необходима организация специальной системы повышения профессиональной подготовки педагогов, работающих в детских здравницах в области инклюзивной педагогики, в масштабах страны.

Большой вклад в развитие инклюзивного образования в отечественной

педагогике и психологии внес исследователь А. В. Бахарев. Он проследил генезис развития идей инклюзии за последние несколько десятков лет, показал педагогические пути переноса наиболее востребованного теоретического знания в инклюзивную практику [4].

Это является весомым аргументом для применения части его разработок в школах санаторного типа, работающих по инновационной модели инклюзивного образования. Примечательно, что исследователь рассмотрел научные источники, в которых подробно анализировался зарубежный опыт развития инклюзивного образования, например ученого Н. Г. Сигала, раскрывшего современное состояние и тенденции инклюзивного образования в понимании зарубежных коллег [10, с. 6].

На основе обобщения и систематизации сведений из различных научных источников как российских, так и зарубежных авторы статьи выражают мнение, что полноценная инклюзия в условиях детского оздоровительного учреждения невозможна без здоровьесберегающего обучения. Оно – залог включения ученика в адаптированную под его особые образовательные потребности развивающую среду, позволяющую ему в увлекательных формах познавать окружающую действительность без учебных перегрузок.

Инклюзию трактуем и как «подключение» школьника с ОВЗ в качестве полноценного познающего субъекта к учебной деятельности, исключающей любые дискриминационные признаки, совместно с другими школьниками, не имеющими задержек в развитии. Это ее внешняя сторона.

И как расширение познавательных возможностей обучающегося через творческую деятельность за счет активизации педагогами нераскрытых способностей школьника, приводящих к положительным сдвигам и эмоциональным переживаниям в процессе обучения – внутренняя сторона инклюзии.

Моделирование здоровьесберегающей среды направлено на оптимизацию внешних и внутренних факторов в образовательной деятельности ученика с ОВЗ, что приводит к укреплению его здоровья в условиях безопасной жизнедеятельности, создает надежные предпосылки для более успешной социальной стратификации в будущем.

Педагогическая модель – это определенная образовательная матрица, придающая дополнительную устойчивость между всеми звеньями инклюзивного обучения [1] в условиях санаторно-курортного лечения школьника с ОВЗ в заданной ее творцами логике и последовательности.

Цель проектирования здоровьесберегающей среды – создание оптимальных условий для развития личности ученика с ОВЗ, максимальным образом обеспечивающих расширение и укрепление его познавательных возможностей для образовательной деятельности в период восстановительного лечения.

В инклюзивной практике важнейшим направлением в деле укрепления здоровья ученика является совершенствование системы врачебного консультирования его родителей, а также психолого-педагогического сопровождения с помощью инновационных медицинских и педагогических технологий.

Образовательную среду можно трактовать как развивающую только

тогда, когда она способствует оптимальному раскрытию интеллектуальных, эмоциональных и физиологических особенностей ученика с ОВЗ в период лечения, облегчает достижение (посильных ему) образовательных ориентиров, которые позволяют более успешно продвигаться ему по индивидуальной образовательной траектории, актуализирующей его скрытый личностный потенциал [2, с. 48].

В смоделированном педагогами образовательном кластере здоровьесберегающие технологии инструментальным образом обеспечивают адаптацию школьника в условиях совмещения лечения с обучением. Это позволяет ему избегать психологических срывов и учебных перегрузок, больше концентрироваться на пошаговом алгоритме ученических действий, демонстрируемых санаторными педагогами.

Новизна внедрения здоровьесберегающих технологий в процесс образовательной подготовки обучающегося с ОВЗ заключается в том, что они способствуют углублению инклюзии, переключают его внимание на творческую деятельность, наилучшим образом реализующую именно в классном коллективе.

Кроме того, мастерское их использование педагогами создает предпосылки для сдвига «зоны его ближайшего развития» вправо на максимально возможное для него расстояние, преодолеваемое им в период курса санаторного лечения. Таким путем он получает больше возможностей для персонализированной обработки образовательного материала, предлагаемого ему учителями, при снижении интеллектуальных и психофизических затрат на

его переработку. Как результат – актуализируются его познавательные способности, связывающие ученика с ОВЗ с внешней действительностью, которая теперь раскрывается ему в новых, порой неожиданных реалиях средствами образовательной деятельности.

Рациональное использование в инклюзивной практике игровых форм обучения, основанных на первоначальном мониторинге познавательных возможностей обучающегося с ОВЗ, безусловно, положительным образом отражается на его психологическом состоянии здоровья.

Важно, чтобы любые формы игровой деятельности, предлагаемые ученику, способствовали скорейшему достижению цели и задач инклюзивного образования в конкретном образовательном учреждении в условиях его здоровьесбережения. Они могут успешно использоваться как в классе, так и во внеклассной деятельности среди разных категорий учащихся. Игра способствует повышению мотивации к обучению всех активных субъектов образовательного процесса, стимулирует творчество, поиск оригинальных способов решения образовательных ситуаций, углубляет коммуникативные каналы, приучает к кооперации. В результате для школьника создаются необходимые условия для раскрытия потенциала личности (незадействованного им ранее), нереализованного в полной мере из-за проблем со здоровьем и страха потерпеть фиаско в школьном коллективе.

Необходимо моделировать педагогический процесс так, чтобы игровая деятельность не подменяла собой про-

цесс обучения. Игровые формы, вводимые учителями в учебные модули, должны позволять им полнее раскрывать индивидуальные особенности каждого учащегося с ОВЗ, чтобы использовать новые знания в его инклюзии.

Анализ передового педагогического опыта в детских учреждениях санаторно-оздоровительного типа, в том числе с использованием воспитательных традиций, основанных на истории этнопедагогики [7, с. 7], показывает, что их организационная специфика позволяет в большей степени реализовывать игровые и нетрадиционные формы обучения, чем в массовой школьной практике. Причем как в классно-урочной, так и во внеклассной деятельности.

Уроки на открытом воздухе, театрализовано-костюмированные уроки, уроки-путешествия, музейная и экскурсионная педагогика и другое, безусловно, дополняют традиционные формы и методы организации учебно-воспитательного процесса, привнося в инклюзивную практику авторские новации, побуждающие ученика к творческой деятельности.

Для успешной инклюзии учащегося с ОВЗ учителям необходим высокий уровень мастерства, позволяющий им безошибочно проектировать для него индивидуальную образовательную траекторию, позволяющую ему достигать заметных результатов в развитии личности за небольшой отрезок учебного времени, обусловленный сроком санаторной путевки.

Как показывает практика, для многих учителей, к сожалению, это до-

вольно сложная задача. Основных причин несколько: нежелание некоторых педагогов прикладывать дополнительные усилия в скрупулезном труде по проектированию образовательных программ; привычка работать по шаблону, приводящему к удовлетворительному (но не оптимальному) результату в развитии личности обучающегося с ОВЗ, а также отсутствие достаточного объема специальных знаний и умений в области коррекционной педагогики, обеспечивающих инновационную составляющую профессионального мастерства.

Возникает вопрос: а следует ли педагогам заниматься проектированием индивидуальных образовательных программ? Безусловно, следует. И как можно более основательно. Это продиктовано необходимостью удовлетворения особых образовательных потребностей данной категории школьников, не в полной мере обеспечиваемых традиционными методами.

Образовательная деятельность учащегося с ОВЗ может осуществляться одновременно как по коррекционным программам, так и по ключевым разделам типовых программ, адаптированных под его индивидуальные образовательные возможности. Например, в его образовательную подготовку могут входить их отдельные блоки-модули, раскрывающие ему по-новому уже знакомый материал, но лучше закрепляющий его, вооружающий пошаговым алгоритмом ученических действий. Разумеется, что подобные решения должны применяться на основе знаний врачебных показаний каждого ученика, чтобы

исключить учебную перегрузку и возможные психологические срывы из-за провалов в учебе.

Плюсы при таком подходе очевидны, так как процесс инклюзии осуществляется в максимально естественной образовательной среде, что особенно важно чувствовать ученику с ОВЗ. Он учится активно взаимодействовать с другими субъектами образовательной деятельности, которые воспринимают его в качестве полноправного партнера; преодолевать объективные трудности в учебе, невзирая на сложное психосоматическое состояние здоровья.

Необходимо, чтобы педагоги, работающие в таких учреждениях, находили оптимум в проектировании содержания индивидуального учебного курса для школьника с ОВЗ. Например, применяли рациональное сочетание между использованием коррекционных и традиционных (адаптированных путем индивидуализации и дифференциации) программ, включаемых в его инклюзивное образование.

Таким образом, выявлены следующие тенденции в развитии инклюзивного образования в детских учреждениях санаторно-оздоровительного типа:

– превалирование практико-ориентированного обучения над теоретической его составляющей;

– усиление принципа концентрической формы подачи образовательного материала при снижении общей учебной нагрузки на ученика с ОВЗ на уроке и в течение всего курса санаторного лечения;

– сосредоточение усилий педагогов на создании здоровьесберегающей образовательной среды в условиях развивающего обучения;

– актуализация воспитательного потенциала оздоровительной школы в разнообразных формах внеклассной деятельности с целью всестороннего развития личности обучающегося с ОВЗ;

– сочетание и перепроектирование педагогами содержания и структуры коррекционных и типовых образовательных программ, используемых в обучении школьника с ОВЗ, с целью индивидуализации и дифференциации его образовательного маршрута.

### Литература

1. Агофошкин В. Н., Болсунов М. Ф. Обоснование модели здоровьесберегающей среды образовательного учреждения // Наука и школа. 2011. № 5. С. 79 – 80.
2. Актуальные здоровьесберегающие технологии для использования в условиях высотехнологичной среды образовательного учреждения: аналитический обзор. Серия «Здоровье в школе». Вып. 1. СПб. : ГБС (К) ОУ школа-интернат № 9, 2014. 118 с.
3. Аракчеева С. Н. Педагогические условия формирования готовности подростков к саморазвитию в санаторной школе-интернате : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2020. 22 с.
4. Бахарев А. В. Развитие инклюзивных практик в истории современного российского образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 23 с.

5. Кузьмина, О. С. Подготовка педагогов в области инклюзивного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2015. 22 с.
6. Марголис О. В. Особенности оздоровительного процесса в учебно-воспитательной системе школы-интерната санаторного типа для детей с ослабленным здоровьем // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам V Междунар. науч.-практ. конф. Ч. I. Новосибирск : СибАК, 2011.
7. Николаенко Н. Д. Эволюция линейных казачьих частей на территории Северного Кавказа и образование Кавказского линейного казачьего войска (30-е годы XVIII – 60-е годы XIX века) : автореф. дис. ... канд. ист. наук. Ставрополь, 2008. 25 с.
8. Новоселова Г. А. Здоровьесберегающее образовательное пространство санаторной школы как фактор содействия успешности младшего школьника : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2015. 23 с.
9. Папуша Е. Н. Формирование адаптивных воспитательных систем детских оздоровительных лагерей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2019. 23 с.
10. Сигал Н. Г. Современное состояние и тенденции развития инклюзивного образования за рубежом : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2016. 23 с.
11. Сидоренко А. А. Формирование и сохранение здоровья воспитанников образовательных учреждений интернатного типа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2009. 21 с.
12. Синявина Е. Н. Психологическое сопровождение личностного развития подростков, обучающихся в школе-интернате санаторного типа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2012. 25 с.
13. Тихомирова Л. Ф., Макеева Т. В. Современные подходы к формированию здоровьесберегающей среды образовательного учреждения // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 19 – 24.

### **References**

1. Agofoshkin V. N., Bolsunov M. F. Obosnovanie modeli zdorov`esberegayushhej sredy` obrazovatel`nogo uchrezhdeniya // Nauka i shkola. 2011. № 5. S. 79 – 80.
2. Aktual`ny`e zdorov`esberegayushhie texnologii dlya ispol`zovaniya v usloviyax vy`sotexnologichnoj sredy` obrazovatel`nogo uchrezhdeniya: analiticheskij obzor. Seriya «Zdorov`e v shcole». Vy`p. 1. SPb. : GBS (K) OU shkola-internat № 9, 2014. 118 s.
3. Arakcheeva S. N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti podrost-kov k samorazvitiyu v sanatornoj shcole-internate : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Belgorod, 2020. 22 s.
4. Baxarev A. V. Razvitie inklyuzivny`x praktik v istorii sovremennogo rossijskogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2018. 23 s.
5. Kuz`mina, O. S. Podgotovka pedagogov v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2015. 22 s.

6. Margolis O. V. Osobennosti ozdorovitel'nogo processa v uchebno-vospitatel'noj sisteme shkoly`-internata sanatornogo tipa dlya detej s oslablenny`m zdorov`em // Lichnost', sem`ya i obshchestvo: voprosy` pedagogiki i psixologii : sb. st. po materialam V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ch. I. Novosibirsk : SibAK, 2011.
7. Nikolaenko N. D. E`volyuciya linejny`x kazach`ix chastej na territorii Severnogo Kavkaza i obrazovanie Kavkazskogo linejnogo kazach`ego vojska (30-e gody` XVIII – 60-e gody` XIX veka) : avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. Stavropol`, 2008. 25 s.
8. Novoselova G. A. Zdorov`esberegayushhee obrazovatel`noe prostranstvo sana-tornoj shkoly` kak faktor sodejstvija uspešnosti mladšego škol`nika : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chita, 2015. 23 s.
9. Papusha E. N. Formirovanie adaptivny`x vospitatel`ny`x sistem detskih ozdorovitel`ny`x lagerej : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan`, 2019. 23 s.
10. Sigal N. G. Sovremennoe sostoyanie i tendencii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya za rubezhom : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan`, 2016. 23 s.
11. Sidorenko A. A. Formirovanie i soxranenie zdorov`ya vospitannikov obrazovatel`ny`x uchrezhdenij internatnogo tipa : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kemerovo, 2009. 21 s.
12. Sinyavina E. N. Psixologicheskoe soprovozhdenie lichnostnogo razvitiya pod-ros-tkov, obuchayushhixsya v shkole-internate sanatornogo tipa : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2012. 25 s.
13. Tixomirova L. F., Makeeva T. V. Sovremennye`e podxody` k formirovaniyu zdorov`sberegayushhej sredy` obrazovatel`nogo uchrezhdeniya // Yaroslavskij pedagogicheskiy vestnik. 2016. № 6. S. 19 – 24.

**A. V. Dvadenko, S. S. Bocharov**

**MODELING A HEALTH-SAVING ENVIRONMENT IN INCLUSIVE EDUCATION  
IN CHILDREN'S INSTITUTIONS OF THE SANATORIUM TYPE OF RUSSIA**

The Relevance of the article is due to the need to find more effective forms and methods of implementing inclusive education in children's Health and Wellness institutions in the country. Full inclusion of students with disabilities is possible only in the conditions of creating a developing educational environment based on the principles of health-saving pedagogy. The analysis of literature sources devoted to the problem of modeling the health-saving environment allowed the authors to identify several main pedagogical ways, namely: the introduction of health-saving technologies into practice; integration of game and non-traditional forms of education into the educational process; redesigning the content and structure of educational programs for students burdened with severe medical conditions, in order to personalize their educational route. The main reasons that make it difficult for teachers to innovate in sanatorium-type schools; they identified the main trends in the development of inclusive education in the considered types of institutions. The article is intended for employees of the education system, heads of educational organizations, and researchers.

**Key words:** *health-saving education, inclusion, students with disabilities, sanatorium schools.*

## ДИАЛОГОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема развития речи учащихся приобретает всё большую остроту в условиях динамичного нарастания потока информации, в который со стремительной быстротой вовлекаются школьники, охотно поддаваясь информационному разнообразию. В статье рассматривается организация работы учащихся в учебном процессе через деятельность, мотивированную диалоговым как полисубъектным взаимодействием. При этом внимание заостряется на том, какие речевые навыки приобретают школьники в процессе учебной деятельности, поскольку именно они и будут служить в дальнейшем критериальными показателями эффективности условий диалогового взаимодействия для развития речи учащихся.

*Ключевые слова:* диалоговое взаимодействие, рефлексивная способность, виды речи, активная деятельность, интериоризация, полисубъектные общности.

Связь речевой деятельности и общего психического развития ребенка всегда были предметом внимания психологов, так как помогала решать наиболее общую и методологически значимую проблему соотношений мышления и речи (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже). В речи человек передает собеседнику свои мысли, чувства и отношения. В этом случае речь выступает как средство общения; речь одновременно управляет поведением и познавательными процессами человека. В основе речи лежит язык, представляющий собой основную знаковую систему, используемую людьми.

Речь учащихся непрерывно развивается под влиянием различных условий (языковая среда, жизненная активность личности, чтение и т. д.). Обучение должно сделать этот процесс орга-

низованным, целенаправленным. Содержание знаний по развитию речи, методические приемы, место и формы связи с содержанием обучения, его разных разделов меняются и по объему, и по характеру в зависимости от материала урока и этапа обучения. Язык сам по себе – непрерывно развивающаяся система, на которую воздействует, прежде всего, речь. Основная функция речи и языка – коммуникативная. По разнообразию и развитости речи человека можно судить об общем уровне его развития. Особенно показательны для оценки уровня развития человека его внутренняя, устная и письменная речь. Именно в речи выражаются интеллектуальные способности и общая культура человека. Поэтому в школе решается одна из главных и самых насущных задач – развитие речи ребенка.

Речевые навыки школьника – это широкий круг навыков, связанных с использованием письменного и устного слова: умение построить односложный и развернутый ответ на вопрос; устно и письменно изложить прочитанное или прослушанное в краткой форме и подробно; умение писать разные виды сочинений, письма; составлять конспекты, планы, рефераты. Вот уже второй год многие из этих навыков проверяются на речевом экзамене в 9-м классе.

Сложность развития речи у школьников состоит в том, что сами по себе речевые упражнения не дают необходимого эффекта, которого мы часто ждем от них. Устная и письменная речь, объективирующая процессы сознания, меняется вместе с общим развитием школьника как личности. Поэтому необходимо особенное внимание уделять систематичности развития речи. Для создания такой системы необходимо углубленное изучение соотношения общего и речевого развития школьника, нахождения оптимального координирования видов деятельности ученика. И при этом для систематичности нужно время, время для индивидуальной работы каждого ученика в рамках ограниченного сорока пяти минутами урока.

Современные психологические школы подчеркивают необходимость выхода на более общие представления о целостной организации речезыкового механизма. Исследователи подчеркивают, что речезыковая способность представляет собой двустороннюю сущность: она открыта внешним, социальным влияниям и в то же время содержит в себе принесенный из прошлого внутренний биологический

опыт. Это следует из того, что, с одной стороны, в речевом онтогенезе ясно прослеживаются социальные влияния: дети усваивают тот язык, который им дает ближайшая среда; в определенном возрасте они могут рефлексировать и воздействовать на свой язык, способны к обучению неродным языкам; языковые нормы регулируются и поддерживаются социумом. С другой стороны, речь развивается в соответствии с автономными биологическими законами, не зависящими от желаний окружающих и слабо поддающимися корректировке. Задача психологов состоит в том, чтобы исследовать, прежде всего, вторую указанную сторону речезыкового развития, а педагогическое исследование направлено на изучение внешних условий.

Л. С. Выготский подчеркивал, что речевое мышление не исчерпывает всех форм мысли, однако мышление ребенка развивается в зависимости от овладения средствами мышления [2]. В методике преподавания русского языка речевое развитие понимается как овладение связной речью, умением создавать определенные текстуры, речевые произведения. Более того, Б. М. Теплов заметил, что интеллектуальные способности ребенка всегда являются результатом развития его речи. Но критерии, характеризующие уровень этого развития, определены недостаточно. «Идут интенсивные поиски таких моделей образования, которые отвечали бы требованиям складывающейся постиндустриальной цивилизации» [1. с. 84 – 85].

В 1920-е годы Н. М. Рыбников в статье «Методы изучения речевых реакций ребенка» выделил критерии оценки речи

ученика: манера письма, слог, стиль языка; общая композиция высказывания. Под общей композицией высказывания автор понимал внутреннюю цельность и законченность, согласованность частей, соразмерность, пропорциональность [8]. К критериям он относил и конструкцию фраз, и их периодичность, подчеркивал важность характера изложения (динамичность, статичность). Особое внимание уделял внешней форме (ритмичность, особенности словосочетания, повторение словесных форм); качеству образов (зрительных, слуховых и другие). К этим критериям В. Г. Маранцман добавил критерии, характеризующие степень речевой компетентности и креативного потенциала речи школьника [6]:

- объем активного и пассивного словаря и осознанное употребление его в речи;

- практическое овладение нормами литературного языка и осознание языковых законов;

- оценка речевых высказываний собеседника и художественного текста;

- овладение различными стилями речи и жанрами речевых высказываний;

- соответствие плана содержания и плана выражения в речи;

- обращенность в речи, соотношение ее с характером аудитории;

- индивидуальный характер, личностность речи (словаря, интонации, образности);

- соотношение устной и письменной речи.

Развитие речи как творческой функции человека возможно лишь при отдельных условиях. Речь, как и всякая

деятельность, результатом которой является воспроизведение бывших в опыте впечатлений или действий, по созданию новых образов или действий, по определению Л. С. Выготского, – «творческая деятельность». Одним из условий речевой деятельности можно считать языковую способность. А. А. Леонтьев рассматривает ее в рамках такой триады: «языковая способность – языковой процесс – языковой стандарт». Языковая способность обеспечивает усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива. Языковая способность как функциональная система имеет свои уровни, соответствующие уровням языка, – лексический, грамматический, синтаксический, стилистический, фонетический и т. д.

Строя высказывания, мы структурируем действительность с помощью языковых средств. Грамматические средства языка отражают не только его особенности, но и способы мышления человека, результаты ориентировки в пространстве и времени, жизни. Поэтому, строя высказывания, ребенку необходимо преодолеть несколько латентных этапов его развития: выделить предметы, осознать их расположение, качество, вербализовать знание о них и т. д. Поэтому развитие речи и психическое развитие человека строго взаимосвязаны: в школьный период ученик проходит несколько этапов психического и речевого развития. В общем случае речь – активный процесс: с помощью слов мы просим, требуем, выражаем свои чувства и мысли (даже если порой это оказывается неуместным), стремимся воздействовать на окружающих людей. Слово

работает, словом мы активно действуем.

Таким образом, вполне очевидно, что развитие речи – одна из важнейших областей методики и одна из важнейших ее задач. В школе нет ни одного урока, где бы дети не говорили и не слушали, а часто и читали, и писали. Безусловно, учителя всех предметов следят за речью учащихся, объясняют значения новых слов, оценивают последовательность ответов: их полноту и выразительность. Базу для развития речи создают уроки русского языка, чтения, риторики. Работа по развитию речи вносит существенный вклад в формирование общей культуры всесторонне развитой, социально-активной личности выпускника школы. Эта работа развивает мышление учащихся, их наблюдательность, вдумчивое и бережное отношение к слову.

Учитывая сказанное, в Санкт-Петербурге на базе ГБОУ школы № 163 Центрального района в рамках опытно-экспериментальной работы было задумано, спланировано и проведено исследование диалогового взаимодействия в учебном процессе как средства развития речи школьников. Респондентами были учащиеся пятых – девярых классов. Цель данного исследования предполагала изучение условий эффективного влияния диалогового взаимодействия на развитие речи школьников. В организации и содержании ОЭР были выбраны основные направления деятельности по развитию речи: овладение нормами литературного языка; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащегося; обучение различным видам речевой деятельности. Работа проводилась в

двух параллелях: в одной учителя работали, используя общепринятые/традиционные приемы и технологии, а во второй – применяли инновационные технологии диалогового взаимодействия.

Исследование опиралось на методологию системного и деятельностного подходов, разнообразные методы и методики: структурный анализ продуктов детского словотворчества, контент-анализ, метод лонгитюдного наблюдения, построение диаграммы включенности и др.

В ходе исследования решалась задача: определить частоту использования диалоговых технологий и их влияние на активизацию познавательных интересов детей через детей. Традиционный набор методов отличается не только их содержанием, но и формой. При нетрадиционных методах учитель использовал и технологии диалогового взаимодействия, позволяющие ученику не только в основном быть активным слушателем, но и вступать в активный диалог, пользуясь «громкой речью» (по П. Я. Гальперину).

Усилия учителя, использующего на уроке технологии диалоговое взаимодействие, направлены на создание условий для самостоятельной деятельности ученика. Ученик, работая с учебником и внеучебной литературой, самостоятельно изучает материал, открывает законы и решает задачи, формулирует проблемы и задает вопросы, на которые сам и находит ответы; занимается творческой и исследовательской деятельностью, общаясь со своими сверстниками в парах сменного состава, таким образом, имея почти 50 % времени общения говорить, а

50 % – слушать [4]. Ученик при такой организации учебной деятельности (использовании инновационных технологий диалогового взаимодействия) имеет время на развитие устной, письменной и внутренней речи, развивает в себе способность к рефлексивному анализу, приобретая тем самым навыки и умения учебной самостоятельной деятельности.

При использовании в обучении технологий диалогового взаимодействия учащиеся приобретают многие нравственные умения: взаимопомощь, взаимовыручка, уважение к мнению другого. Учебная программа осваивается общими усилиями, т. е. основная деятельность учащегося приобретает коллективный характер. Расширяется и обогащается словарный запас, в результате чего дети не испытывают затруднений в написании различных видов сочинений, в суждениях, отстаивающих их точку зрения.

Один из важных результатов использования диалогового взаимодействия – преобразование самого ученика. Сопоставление используемого учениками тезауруса на наблюдаемых уроках в сравнении с перечнем основных критериев речи во время рефлексии, проведенных в разное время, дало возможность сделать подобное заключение. Дети свободно и правильно умеют выражать свои мысли в письменной речи. Они владеют совокупностью речевых умений, которые позволяют воспринимать высказывание, передавать его содержание и создавать свое собственное. Все это развивает воображение, расширяет тезаурус школьника, делает тем самым речь его более метафоричной, способствует нравственному и духовному развитию личности.

Анализ индивидуальных тестовых работ и рефлексивных высказываний учеников за последние два года показал стабильность внутренних преобразований учащихся. Меняется тезаурус ученика, так как меняется его отношение к себе и одноклассникам, к образовательному процессу и своей деятельности. У учащихся обогащается словарный запас, появляется способность правильно конструировать предложения, связно и последовательно излагать свои мысли; развиваются умения и способности мыслить творчески, анализировать и делать выводы; четко и ясно излагать свои мысли и знания логично, полно, без искажений.

Школьники приобретают возможность глубже разобраться в содержании темы, учатся работать с научной и справочной литературой, раскрепощенно, но предупредительно и заботливо ведут себя друг с другом, ведя диалог по изучаемому материалу или обсуждая проблемы в контексте содержания предмета. Главное для них – готовность обучающихся «к решению трудных проблем в совместной учебной деятельности, формирующая потребность к рефлексивному осмыслению процесса и результатов» качественного обучения в школе [3, с. 8]. Учащиеся постепенно овладевают умениями монологической речи и диалогового взаимодействия.

Итак, описывая эффективность диалогового взаимодействия как средства развития, и, в частности, их речи, можно сделать вывод, что чем выше степень влияния технологий диалогового взаимодействия на развитие речи, тем лучше развиваются творческие и интеллектуальные способности, выявляются эмоционально-ценностные ориентации.

Доброжелательная, раскрепощенная работа учащихся на уроке в малых группах, а также (и прежде всего) в парах смешанного состава способствует успешному развитию коммуникативных навыков и метапредметных умений. Урок, выстроенный в диалоговом режиме, ориентирует детей и педагога на сотрудничество и формирование позиции, прежде всего, грамотной, думающей личности.

Использование современных инновационных технологий диалогового взаимодействия в организации учебно-воспитательного процесса предполагает включение субъектов взаимодействия в активное творчество. В результате этого взаимодействия и индивидуальной деятельности остаются небольшие работы в виде текстов, рисунков, диаграмм, анкет. Этот обширный эмпирический материал позволил с опорой на теорию Д. Брунера выбрать в качестве показателей результативности опытно-экспериментальной работы понятия «слово», «образ», «действие» [5].

«Слово», сказанное или написанное без принуждения, раскрывающее представления человека о мире и самом себе, является лучшей характеристикой понимания объективной реальности. Прежде всего, «слово» характеризует смену стилей работы учителя, отмечают переход от авторитарно-либеральной модели к гуманистической. Когда в течение длительного времени учитель занимается исследовательской деятельностью, использование инновационных технологий для него становится естественным процессом, он начинает понимать, что меняется его тезаурус, так как меняется его отноше-

ние к себе и ученикам, к образовательному процессу и своей деятельности. В этом осознании появляется опыт более глубокого понимания учащихся.

Показателем «слова», предполагающим его использование как непосредственно в деятельности, так и в процессе рефлексии, легко можно проверить эффективность занятия в момент его окончания, установив обратную связь с его учениками. «В социальной психологии рефлексия выступает в форме осознания действующим субъектом – лицом или общностью – того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями» [7, с. 10]. Достаточно попросить назвать «слово», ассоциирующееся с данным занятием. Обычно называемые ассоциации достаточно точно характеризуют отношение человека к состоявшемуся занятию. Через перечисленные слова просматривается многообразие вариантов отношения учеников к состоявшемуся занятию, но большинство из них указывает на заинтересованное погружение в предложенную самостоятельную деятельность в индивидуальной, парной или групповой работе.

Опыт использования технологий диалогового взаимодействия показал, как у учеников менялось отношение к учебной деятельности. Это подтверждается и показателем, выраженным понятием «образ». В образе сконцентрировано основное содержание внутреннего мира человека. «Субъективность образа» особенно ярко проявляется в процессах творческого характера, о чем свидетельствуют исследования Л. С. Выготского, С. Л. Рубин-

штейна, А. Н. Леонтьева, А. А. Смирнова и др. Умение создавать образы и оперировать ими – отличительная особенность человеческого интеллекта. Создание образа характеризуется субъективными установками, стремлением человека к эмоционально-образному выражению своего отношения к окружающему миру, воспроизводству индивидуального, своеобразного видения мира. В технологиях диалогового взаимодействия, структурируя содержание изучаемого материала, учащиеся прибегают к визуальным его изображениям. Качество представляемых образов свидетельствует о глубине понимания изучаемого содержания, развивает творческую мысль, помогает найти более точную интерпретацию приобретаемого знания.

Третий показатель – «действие» – активизирует индивидуально-личностную деятельность каждого субъекта учебного процесса. В данном случае необходимо договориться о значении понятия «активная деятельность». Деятельность как целостный процесс тесно связана с общением. По своей сути деятельность является социально-преемственной активностью, адресующей себя другим людям. Таким образом, «умственное действие» является одной из составляющих образовательной деятельности. В нашем исследовании нас интересовали уровни процесса интериоризации (превращения внешнего действия во внутреннее). Согласно П. Я. Гальперину, к ним относятся:

- *уровень* прослеживания чужого действия в поле восприятия;
- *уровень* материального действия, выполняемого с материальными объектами;

- *уровень* действия «громкой речи» без предметов;

- *уровень* действия во «внешней речи про себя»;

- *уровень* действия во «внутренней речи».

Показатель «действие» оказался перспективным диагностическим инструментом в ходе опытно-экспериментальной работы. На первом этапе исследования необходимо было зафиксировать уровень выраженности самостоятельности учащихся с целью выявления эффективности разных образовательных технологий диалогового взаимодействия для развития направлений их использования. В экспериментальных классах учащимся было предложено описать глаголами их деятельность на уроке.

Анализируя анкеты перечисленных «действий», можно судить:

- о влиянии личности учителя на рефлексию учеников;

- возрастных отличиях учащихся;

- готовности к преобразованиям;

- мере комфортности на уроке;

- организационных формах процесса учения;

- самостоятельности действий;

- степени выраженности творческого начала на уроках;

- стиле обучения;

- стиле учения;

- традиционной и инновационной направленности в обучении и воспитании;

- увлеченности предметами;

- формирующихся умениях;

- ценностных установках учащихся;

- навыках целеполагания у учащихся и о многом другом.

Сопоставление глаголов, характеризующих деятельность школьников на уроке, позволяет моделировать и классифицировать многообразные ситуации, которые описывают или решают поставленные педагогические задачи, показывают насколько активна была и речевая деятельность.

С использованием принципов контент-анализа (соотношение количественных показателей и их содержательных характеристик) сначала было определено количество выбранных учениками вариантов действий, затем происходило распределение глаголов на группы с учетом способностей, характеризующих метапредметные умения и относящиеся к ним субъектные позиции учащихся. Анализ глаголов, описывающих деятельность школьников на уроке, позволил сделать вывод, что метапредметные умения учащихся в течение трех лет эксперимента не только закрепились, но среди них появились и новые. Одним из них является развитие рефлексивной способности, позволяющей школьникам контролировать свою деятельность, соотнося ее с определенными принципами, правилами, ценностями, различать значимость действий, выполняемых по своему выбору и по обязанности. Все это влияет на самооценку, способствующую становлению конкурентоспособной личности.

Диагностика показывает, что более высоким уровнем развития характери-

зуется способность осознанного выбора собственной деятельности, в то время как для развития способностей к самостоятельному осознанному целеполаганию и к свободе выбора и творчеству требуется более тщательное обеспечение. В нашем эксперименте, согласно его гипотезе, включение детей в диалоговую деятельность должно было дать положительные результаты. Это мы и увидели через два года на речевом экзамене в 9-м классе. Однако, положительный результат бывает с разным уровнем приращения, который в нашем случае был невысоким, так как мы находились в начале пути по применению диалоговых технологий в образовательном процессе.

Рассмотренные технологии диалогового взаимодействия не противостоят возрастным особенностям и младшего школьника, соотносятся с его познавательными интересами и эмоциональной сферой. В процессе диалогового взаимодействия возникают полисубъектные общности, в которых каждый школьник начинает видеть в себе другого [4].

Результаты проведенного исследования подтвердили, что технологии диалогового взаимодействия в четкой системе обучения как дидактическое средство эффективны не только для развития речи школьника, но и для его личностного развития.

### Литература

1. Вульфсон Б. Л. Международные организации о проблемах педагогического образования и социального статуса современного учителя // Педагогика. 2010. № 6. С 84 – 90.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 1999. 352 с.

3. Жукова Н. А. Организационно-педагогические условия формирования эмоционально-ценностного отношения школьников к учению : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб. : СПб АППО, 2008. 23 с.
4. Казачкова Т. Б. Технологии диалогового взаимодействия (1.2.1.) // Естествознание. Методика преподавания. 11 класс : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / И. Ю. Алексашина [и др.] ; под ред. И. Ю. Алексашиной. М. : Просвещение, 2009. С. 11 – 32.
5. Казачкова Т. Б. Моделирование диалогового взаимодействия в образовательном процессе. Теория и практика : монография. Lambert Academic publishing, 2011. 165 с.
6. Методика преподавания литературы : учеб. для пед. вузов / под ред. Е. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцман. В 2 ч. Ч. 1. М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1994. 288 с.
7. Перминова Л. М. Самопознание: путь к себе : метод. пособие. СПб. : ИОВ РАО, 1994. 86 с.
8. Рыбников Н. А. Методы изучения речевых реакций ребенка // Детская речь / под ред. Н. А. Рыбникова. М. : Книж. ф-ка Центриздата народов СССР, 1927. С. 7 – 22.

#### **References**

1. Vul`fson B. L. Mezhdunarodny`e organizacii o problemax pedagogicheskogo obrazovaniya i social`nogo statusa sovremennogo uchitelya // Pedagogika. 2010. № 6. S 84 – 90.
2. Vy`gotskij L. S. My`shlenie i rech`. M. : Labirint, 1999. 352 s.
3. Zhukova N. A. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya è`mocial`no-cennostnogo otnosheniya shkol`nikov k ucheniyu : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb. : SPb APPO, 2008. 23 s.
4. Kazachkova T. B. Texnologii dialogovogo vzaimodejstviya (1.2.1.) // Estestvoznanie. Metodika prepodavaniya. 11 klass : posobie dlya uchitelej obshheobrazovat. uchrezhdenij / I. Yu. Aleksashina [i dr.] ; pod red. I. Yu. Aleksashinoj. M. : Prosveshhenie, 2009. S. 11 – 32.
5. Kazachkova T. B. Modelirovanie dialogovogo vzaimodejstviya v obrazovatel`nom processe. Teoriya i praktika : monografiya. Lambert Academic publishing, 2011. 165 s.
6. Metodika prepodavaniya literatury` : ucheb. dlya ped. vuzov / pod red. E. Yu. Bogdanovoj, V. G. Maranczman. V 2 ch. Ch. 1. M. : Prosveshhenie : VLADOS, 1994. 288 s.
7. Perminova L. M. Samopoznanie: put` k sebe : metod. posobie. SPb. : IOV RAO, 1994. 86 s.
8. Ry`bnikov N. A. Metody` izucheniya rechevy`x reakcij rebenka // Detskaya rech` / pod red. N. A. Ry`bnikova. M. : Knizh. f-ka Centrizdata narodov SSSR, 1927. С. 7 – 22.

T. B. Kazachkova

**DIALOGUE INTERACTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS  
AS A MEANS OF DEVELOPING SCHOOL STUDENTS' SPEECH**

The problem of the development of students' speech becomes more and more acute in the conditions of a dynamic growth of the flow of information, in which schoolchildren are quickly involved, willingly succumbing to the diversity of information. The article discusses the organization of students' work in the educational process through activities motivated by dialogue as a polysubject interaction. At the same time, attention is focused on what speech skills schoolchildren acquire in the process of educational activity, since it is they who will serve as criterion indicators of the effectiveness of the conditions of dialogue interaction for the development of students' speech in the future.

*Key words: dialogue interaction, reflexive ability, types of speech, active activity, interiorization, polysubject communities.*

УДК 37.02

*P. B. Майер*

**ОБ ОЦЕНКЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СЛОЖНОСТИ  
НАУЧНЫХ ПОНЯТИЙ, ВХОДЯЩИХ В УЧЕБНЫЕ ТЕКСТЫ**

Показано, что семантическая сложность понятия не связана однозначно с физической сложностью обозначаемого объекта, она тем выше, чем реже это понятие используется и чем позже оно входит в тезаурус среднестатистического ученика. Хотя при переходе от микро- к макро- и мегамиру физическая сложность объектов возрастает, термины, обозначающие объекты микро- и мегамира, имеют более высокую смысловую сложность, чем термины, обозначающие объекты макромира. Предложено разбиение совокупности понятий на шесть категорий и оценка их смысловой сложности, соответствующая закону Вебера-Фехнера.

*Ключевые слова: дидактика, закон Вебера-Фехнера, концепт, семантика, сложность, текст, термин.*

Оптимизация обучения требует ранжирования дидактических объектов по сложности. Разработка метода оценки дидактической сложности учебных текстов – актуальная проблема, возникшая на пересечении психодидактики и лингвистики [18]. Как отмечает О. С. Разумовский, «четких процедур измерения сложности нет, так как не ясно, какими свойствами должна обладать величина,

которая может служить мерой сложности: 1) то ли это составной характер и иерархичность системы; 2) то ли это запутанность структуры, частей, элементов; 3) то ли трудная для понимания и описания система» [14].

Согласно представленному в [8] подходу семантическая сложность текста определяется его информативностью. Для ее измерения текст следует

заменить эквивалентным текстом минимального объема, в котором заполнены все смысловые пустоты, и просуммировать информативности всех составляющих его слов, определенные относительно выбранного уровня знаний  $Z_0$ . Решение подобной проблемы требует классификации обычных слов и научных терминов по степени сложности. Возникают вопросы: от чего зависит семантическая сложность слова? Как она связана с физической сложностью обозначаемых им объектов? Каким образом определить сложность существительных, обозначающих объекты микро-, макро- и мегамира, математические сущности и иные абстракции? Как оценить смысловую сложность прилагательных, глаголов и других частей речи?

**Цели статьи:** 1) выработать общий подход к определению дидактической сложности научных понятий; 2) установить влияние тезауруса школьника на смысловую сложность терминов; 3) проанализировать особенности изучения понятий, относящихся к микро-, макро- и мегамиру; 4) оценить сложность наиболее часто встречающихся понятий.

**Методологической основой** исследования являются идеи Н. Ф. Алефиренко [1], М. Я. Добря [3], Н. В. Друзиной [4], Ю. Н. Караулова [5], Вал. А. Лукова и Вл. А. Лукова [6], Д. А. Мартынкевича [7], Я. А. Микка [10], И. Ф. Неволлина и М. Б. Позиной [11], В. Ф. Петренко и А. П. Супруна [12], З. Д. Поповой и И. А. Стернина [13], О. С. Разумовского [14], С. В. Ракитиной [15], И. В. Рогозиной [16], Л. О. Чернейко [17].

**Обсуждение.** Существуют различные подходы для оценки смысловой

сложности терминов, которая часто рассматривается как мера абстрактности обозначаемых объектов, свойств и отношений. Так, Л. О. Чернейко отмечает, что при создании шкалы абстрактности понятий необходимо учитывать сложность понимания и сложность восприятия соответствующих объектов и явлений [17]. Наименее абстрактным является конкретный объект, который воспринимается человеком во всей его целостности, т. е. всеми каналами передачи информации (зрение, слух, обоняние, осязание, вкус). Такие объекты обозначаются эмпирически полными и предельно конкретными существительными, они наиболее близки человеку и находятся на минимальном расстоянии от него. Примеры: пища, в меньшей степени вода, воздух, книга, вещи, люди и т. д. На следующем уровне абстракции находятся атмосферные явления, дождь, снег, гроза, ветер, гром, молния, а также названия ситуаций: беседа, пожар, взрыв, крик, школа, стадион [Там же]. К максимально абстрактным существительным относятся «эмпирически пустые и интеллектуально полные» термины, обозначающие идеализированные объекты, такие как логарифм или интеграл.

Л. О. Чернейко приходит к выводу, что «чем больше органов чувств активизируется в человеке в пространстве «человек – предмет», тем ближе объект к субъекту». Понимая важность зрения, она утверждает, что «человек получает о видимом мире тем более абстрактную информацию, чем большее расстояние отделяет его от воспринимаемого им объекта» [Там же], т. е. Солнце и Луна – это более абстрактные объекты, чем телевизор или компьютер, которые можно

рассмотреть, потрогать, разобрать, использовать в работе.

Отмечая, что сложность понятия связана с его абстрактностью, Я. А. Микк предлагает следующую классификацию [10, с. 45]: «1) имена существительные, обозначающие предметы и живые существа, которые можно воспринимать органами чувств непосредственно (например, машина, ребенок); 2) имена существительные, обозначающие явления, которые можно воспринимать органами чувств непосредственно (например, свет, звук); 3) имена существительные, обозначающие конструкции мысли, которые нельзя непосредственно воспринимать органами чувств (например, функция, подлежащее)». В [Там же] также предлагается другой способ установления абстрактности слова; он состоит в проверке наличия в слове абстрактного суффикса. К абстрактным суффиксам относятся: -ость, -есть, -мость, -нность, -ие, -ание, -ение, -ние, -ество, -изм, -ура, -ка, -ация, -ано, -от, -ство и др. В монографиях [8; 9] для оценки сложности понятий предлагается учитывать количество слов в их определениях, встречаемость обозначаемых объектов в повседневной жизни и возможность их экспериментального изучения.

**Результаты исследования.** В сознании любого человека существует непрерывно развивающаяся **концептосфера** – система связанных между собой концептов, каждый из которых представляет собой элементарную идею, квант знания. Концепт – это дискретное ментальное образование, базовая единица мыслительного кода человека, результат познавательной деятельности [13]. Каждый концепт – это

система понятий и идей, содержащая в себе абстрактные, конкретно-ассоциативные и эмоционально-оценочные признаки, которые вырабатываются учеником в результате индивидуального осмысления конкретной совокупности эмпирических фактов и теоретических положений. Так как однокоренные слова в сознании человека не хранятся отдельно, а образуют единое **концептополе**, то можно приближенно считать, что они имеют одинаковую информативность и сложность. Например, термины «ускорение», «ускоренный», «ускоряющий» и «ускорять» связаны между собой и составляют общий концепт, поэтому они имеют примерно одинаковую семантическую сложность. Для ее определения достаточно оценить сложность одного существительного – «ускорение».

В процессе обучения происходит увеличение тезауруса обучаемого. На рис. 1 показано, что в тезаурус студента  $T_c$  входит тезаурус одиннадцатиклассника  $T_{11}$ , который включает тезаурус пятиклассника  $T_5$ , а тот содержит в себе тезаурус первоклассника  $T_1$ .



Рис. 1

При этом каждый из них включает в себя концепты, относящиеся к объектам микромира, макромира, мегамира, математические абстракции (треугольник, число, логарифм) и нематематические абстракции (нравственность, ответственность, производительность).

Семантическая (смысловая) сложность существительного связана со сложностью отражения в сознании ученика обозначаемого им объекта, свойства или отношения. Она зависит от вхождения данного слова в тезаурус (или языковую картину мира) школьника, от встречаемости с обозначаемым объектом в повседневной жизни, а также от физической сложности объекта и его пространственно-временных масштабов. Как известно, сложность системы характеризуется длиной ее наиболее полного и в то же время краткого описания. При прочих равных условиях, **физическая сложность системы** тем больше, чем больше число составляющих ее элементов, поэтому часть всегда проще целого. Например, компьютер устроен сложнее процессора, так как содержит большое количество других блоков и микросхем, атом сложнее ядра, молекула сложнее входящих в ее состав атомов и так далее, т. е. при движении от микромира к мегамиру сложность объектов возрастает (рис. 2).



Рис. 2

Когда речь идет о семантической сложности концепта, эта закономерность не выполняется. Третьеклассник понимает слово «компьютер», но может не знать о процессоре; для него семантическая сложность слова «компьютер» меньше, чем у слова «процессор»:  $S_{sem}$  («компьютер») <  $S_{sem}$  («процессор»). Ученик может понимать, что атом – мельчайшая частица химического элемента, но не знать о существовании ядерных сил:  $S_{sem}$  («атом») <  $S_{sem}$  («ядерные силы»). Это объясняется тем, что термины «компьютер» и «атом» входят в состав тезауруса ученика в младших классах и используются им значительно чаще, т. е. факт, что объект  $O_1$  физически сложнее объекта  $O_2$  не означает, что термин  $T_{O_1}$  обязательно семантически сложнее  $T_{O_2}$ .

На семантическую сложность термина, обозначающего объект  $O$ , влияет возможность наблюдать или взаимодействовать с  $O$  в повседневной жизни. Ученик хорошо понимает, что такое собака, корова, лошадь, так как видел и взаимодействовал с ними. Так как макрообъекты доступны органам чувств ученика, то соответствующие концепты входят в его тезаурус и поэтому имеют низкую семантическую сложность. При изучении объектов микромира ученик вынужден напрягать свое воображение и представлять сущности, которые трудно или невозможно увидеть. Это усугубляется тем, что макропредставления человека о макроскопических объектах и явлениях не подходят к микромиру, никаких прямых аналогов привычным нам объектам в микромире нет. Поэтому человек не может создать макроскопический образ, пол-

ностью адекватный изучаемому микрообъекту (электрону, атому, фотону) [2, с. 198 – 240]. Ему трудно представить нечто, одновременно проявляющее свойства частицы и волны. Наши представления при переходе к микроскопическим объектам, которые далеки от повседневного опыта, теряют свою адекватность. Поэтому  $S_{sem}$  терминов, обозначающих объекты микромира, выше (см. рис. 2).

Похожим образом обстоят дела с изучением объектов мегамира. Ученик сначала узнает о существовании галактик, черных дыр, а затем знакомится с их «внутренним устройством». При этом его тезаурус обогащается такими терминами, как «галактические рукава», «ядро галактики», «горизонт событий», «сингулярность». **Итак, термины, обозначающие объекты микро- и мегамира, имеют более высокую смысловую сложность, чем термины, обозначающие объекты макромира.**

Обучение направлено в сторону увеличения семантической сложности используемых понятий. Атом изучается «в глубину», «от целого к частям»: сначала ученики узнают о существовании атома, а затем через несколько лет изучают его строение. При изучении живых организмов ребенок сначала узнает, что такое собака, а затем знакомится с ее частями тела, органами, кровеносной, пищеварительной, нервной и другими системами, и лишь потом достигает уровня клеток и органоидов, входящих в их состав. Аналогичным образом изучается компьютер, устройство радиоприемника, строение Солнца, Земли, других небесных тел: сначала ученик знакомится с объектом,

а затем через некоторое время лет изучает его структуру.

Поэтому  $S_{sem}$  («компьютер») <  $S_{sem}$  («ОЗУ»),  $S_{sem}$  («клетка») <  $S_{sem}$  («рибосома»),  $S_{sem}$  («лошадь») <  $S_{sem}$  («клетка»),  $S_{sem}$  («человек») <  $S_{sem}$  («печень») и т. д.

Концепты «атом», «компьютер», «животное» часто встречаются в повседневной жизни и входят в тезаурус пятиклассника, поэтому они не сильно затрудняют понимание учебного текста. Термины «ядро атома», «протон», «нейтрон», «глюон» изучаются в старших классах, они имеют высокую семантическую сложность и делают текст менее понятным. Семантическая сложность термина тем меньше, чем он раньше изучался и больше использовался (при чтении, восприятии на слух или произнесении) среднестатистическим выпускником школы. Например, концепт «треугольник» входит в тезаурус первоклассника, «меридиан» – пятиклассника, а «нуклон» – одиннадцатиклассника. Очевидно, что среднестатистический одиннадцатиклассник термин «треугольник» употреблял очень много раз, а термин «нуклон» – гораздо меньше. Поэтому:  $S_{sem}$  («треугольник») <  $S_{sem}$  («меридиан») <  $S_{sem}$  («нуклон»).

Возможна обратная ситуация, когда ученики сначала знакомятся с отдельными элементами системы, а затем – всей системой в целом. Часто это относится к теоретическим знаниям. Например: 1) сначала изучают числа и арифметические действия, а затем математические выражения; 2) сначала изучают предел, а затем производные различных функций; 3) сначала – атомы химических элементов, а затем – молекулы органических веществ; 4) сначала –

операторы, а затем компьютерные программы; 5) сначала – полупроводниковые приборы, а затем – работу электронных устройств и т. д. Иногда учитель делает обобщение и формирует у учеников новое понятие, обладающее более высокой степенью абстрактности. Например, собака, кошка, лошадь, птица, акула, дельфин, обезьяна – животные. При этом

$S_{sem}$  («лошадь») <  $S_{sem}$  («животное»),  
 $S_{sem}$  («птица») <  $S_{sem}$  («животное»).

По **закону Вебера – Фехнера** реакция человека на любой раздражитель прямо пропорциональна относительному изменению воздействия. При классификации понятий экспертом воздействием является их семантическая сложность  $S_{sem}$ , а реакция – уровень сложности  $U$ , к которому эксперт относит классифицируемое понятие. Получаем:  $dS_{sem}/S_{sem} = kdU$ ,  $S = A \exp(U - C)$ .

Нами выбрано 350 научных понятий, они были разделены на группы по 50 понятий. Понятия каждой группы были отклассифицированы по уровню сложности  $S_{sem}$ . Оказалось, что все понятия (кроме математических) можно уверенно разбить на шесть категорий, причем сложность терминов из 6-й категории примерно в 30 раз больше сложности из 1-й. Это означает, что для объяснения понятия с  $U = 6$  требуется произнести около 30 слов с  $U = 1$ . Учитывая логарифмический характер зависимости сложности термина  $S_{sem}$  от номера категории  $U$ , получаем формулу  $S = 2^{U-1}$ .

С целью определения семантической сложности слов также применялся **метод опорных понятий**. Из каждого класса сложности было выбрано по

10 опорных терминов. Для оценки сложности нового термина  $T$  использовалась компьютерная программа на Pascal, которая выводила на экран шесть понятий – по одному опорному термину из каждого класса сложности, располагая их в порядке возрастания  $S_{sem}$ . Эксперт выбирал опорный термин, который максимально близок к оцениваемому термину  $T$  по сложности. Данная процедура выполнялась 3 – 5 раз с различными опорными терминами, которые не повторялись. Оценки эксперта запоминались, и в конце работы программа выдавала среднее арифметическое, что позволяло отнести оцениваемое понятие к соответствующему классу сложности. Другой вариант программы отличался тем, что опорные термины выводились в произвольном порядке, а эксперт по-прежнему должен был выбрать тот из них, который максимально близок к  $T$  по сложности.

Результаты разбиения более 100 слов и научных понятий на шесть категорий в зависимости от их сложности представлены ниже.

Понятия **первой категории**, составляющие тезаурус дошкольника ( $U = 1, S = 1$ ): дом, карандаш, картошка, книга, корова, нож, облако, огонь, птица, река, рука, рыба. Ко **второй категории** ( $U = 2, S = 2$ ) относятся: адрес, весы, время, газ, животное, запад, испарение, квадрат, магнит, масса, металл, море, наука, окружность, отрезок, пищеварение, пружина, ракета, реальность, руководство, технология, холодильник, четырехугольник.

Понятия **третьей категории** ( $U = 3, S = 4$ ): амеба, бактерия, вещество, гравитация, деформация, жесткость пружины.

жины, Интернет, кислота, линза, меридиан, плотность, радиоприемник, телескоп, умножить, фотосинтез, химические соединения, частота, эволюция, Юпитер. В **четвертую категорию** входят ( $U = 4, S = 8$ ): атом, вектор, галактика, двойная звезда, естественный отбор, жиры, клетка (биол.), литосфера, магнитное поле, молекула, напряженность поля, озон, пульсар, рефлекс, самоорганизация, транзистор, угловая скорость, хлорофилл, частица, штамм, электрон.

Понятия **пятой категории** ( $U = 5, S = 16$ ): аккреция, бифуркация, валентность, ген, дифракция, емкость, звездная величина, изотоп, когерентность, мощность, нейросеть, полупроводник, радиоволны, синус, тангенс, фотон, хромосома, цепная реакция, черная дыра, энтропия, ядро атома. К **шестой категории** ( $U = 6, S = 32$ ) относятся: адроны, бензольное кольцо, волновая функция, глюон, ДНК, интерференция, импеданс, кварк, мезон, логарифм, орбиталь, преобразования Лоренца, сингулярность, спин, парсек, масс-спектрограф, энергия связи.

**Выводы.** В статье поставлена проблема определения семантической сложности научных понятий. Показано, что: 1) однокоренные слова образуют единое концептополе, поэтому

можно считать, что их сложность одинакова, и ограничиться оценкой сложности главного концепта – существительного; 2) на семантическую сложность термина сильно влияет взаимодействие ученика с соответствующим объектом в повседневной жизни и вхождение этого термина в его тезаурус (языковую картину мира); 3) семантическая сложность понятия тем меньше, чем выше частота его использования среднестатистическими первоклассником, пятиклассником и одиннадцатиклассником; 4) хотя при переходе от микро-, к макро- и мегамиру физическая сложность объектов возрастает, термины, обозначающие объекты микро- и мегамира, имеют более высокую смысловую сложность, чем термины, обозначающие объекты макромира; 5) существуют два пути изучения сложных объектов: от целого к частям или от частям к целому, в обоих случаях тезаурус ученика обогащается терминами с более высокой смысловой сложностью. Также представлены результаты разбиения слов и научных терминов на шесть категорий сложности. Полученные результаты позволяют оценить дидактическую сложность учебного текста.

### Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Научное и обыденное в языковой картине мира // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2011. Вып. 57. № 24 (239). С. 11 – 14.
2. Архипкин В. Г., Тимофеев В. П. Естественно-научная картина мира : учеб. пособие. Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2002. 320 с.
3. Добря М. Я. Специфика языковой картины мира ребенка // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 6 (37). С. 29 – 32.

4. Друзина Н. В. Разноуровневое представление языковой картины мира // Известия Саратовского университета. 2009. Т. 9. Серия: Филология. Журналистика, вып. 2. С. 3 – 9.
5. Караулов Ю. Н. Частотный словарь семантических множителей русского языка. М. : Наука, 1980. 207 с.
6. Луков Вал. А., Луков Вл. А. Методология тезаурусного подхода: стратегия понимания // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 1. С. 18 – 35.
7. Мартынкевич Д. А. Картина мира ребенка: медийный компонент // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 2 (14). С. 46 – 49.
8. Майер Р. В. Дидактическая сложность учебных текстов и ее оценка : монография. Глазов : ГГПИ, 2020. 149 с.
9. Майер Р. В. Контент-анализ школьных учебников по естественно-научным дисциплинам : монография. Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2016. 137 с.
10. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста: В помощь авторам и редакторам. М. : Просвещение, 1981. 119 с.
11. Неволин И. Ф., Позина М. Б. Тезаурус как показатель компетентности личности // Вестник практической психологии образования. 2010. № 2 (23). С. 69 – 73.
12. Петренко В. Ф., Супрун А. П. Методологические пересечения психосемантики сознания и квантовой физики. М. ; СПб. : Нестор-История, 2017. 380 с.
13. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка : монография. Воронеж : Истоки, 2007. 250 с.
14. Разумовский О. С. Оптимология. Ч. 1. Общенаучные и философско-методические основы. Новосибирск : Изд-во ИДМШ, 1999. 285 с.
15. Ракитина С. В. Научный текст: когнитивно-дискурсивные аспекты : монография. Волгоград : Перемена, 2006. 278 с.
16. Рогозина И. В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект : монография / под общ. ред. В. А. Пищальниковой. М. ; Барнаул : Изд-во АлтГТУ, 2003.
17. Чернейко Л. О. Лингво-философский анализ абстрактного имени. М., 1997. 338 с.
18. Mayer R. V. On complexity measurement of some issues of the school mathematics course // Proceedings of ICERI2018, Seville, Spain. Pp. 9764 – 9771.

### References

1. Alefirenko N. F. Nauchnoe i oby`dennoe v yazy`kovej kartine mira // Vestnik Chel-yabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie. 2011. Vy`p. 57. № 24 (239). S. 11 – 14.
2. Arxipkin V. G., Timofeev V. P. Estestvenno-nauchnaya kartina mira : ucheb. posobie. Krasnoyarsk : Krasnoyar. gos. un-t, 2002. 320 s.
3. Dobrya M. Ya. Specifika yazy`kovej kartiny` mira rebenka // Mir nauki, kul`tury` , obrazovaniya. 2012. № 6 (37). S. 29 – 32.
4. Druzina N. V. Raznourovnevoe predstavlenie yazy`kovej kartiny` mira // Izvestiya Saratovskogo universiteta. 2009. Т. 9. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika, vy`p. 2. S. 3 – 9.

5. Karaulov Yu. N. Chastotny`j slovar` semanticheskix mnozhitel'j russkogo yazy`ka. M. : Nauka, 1980. 207 c.
6. Lukov Val. A., Lukov Vl. A. Metodologiya tezaurnogo podxoda: strategiya ponimaniya // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2014. № 1. S. 18 – 35.
7. Marty`nkevich D. A. Kartina mira rebenka: medijny`j komponent // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. 2009. № 2 (14). S. 46 – 49.
8. Majer R. V. Didakticheskaya slozhnost` uchebny`x tekstov i ee ocenka : monografiya. Glazov : GGPI, 2020. 149 s.
9. Majer R. V. Kontent-analiz shkol`ny`x uchebnikov po estestvenno-nauchny`m disciplinam : monografiya. Glazov : Glazov. gos. ped. in-t, 2016. 137 s.
10. Mikk Ya. A. Optimizaciya slozhnosti uchebnogo teksta: V pomoshh` avtoram i redaktoram. M. : Prosveshhenie, 1981. 119 s.
11. Nevolin I. F., Pozina M. B. Tezaurus kak pokazatel` kompetentnosti lichnosti // Vestnik prakticheskoy psixologii obrazovaniya. 2010. № 2 (23). S. 69 – 73.
12. Petrenko V. F., Suprun A. P. Metodologicheskie peresecheniya psixosemantiki soznaniya i kvantovoj fiziki. M. ; SPb. : Nestor-Istoriya, 2017. 380 s.
13. Popova Z. D., Sternin I. A. Semantiko-kognitivny`j analiz yazy`ka : monografiya. Voronezh : Istoki, 2007. 250 c.
14. Razumovskij O. S. Optimologiya. Ch. 1. Obshhenauchny`e i filosofsko-metodicheskie osnovy`. Novosibirsk : Izd-vo IDMSH, 1999. 285 s.
15. Rakitina S. V. Nauchny`j tekst: kognitivno-diskursivny`e aspekty` : monografiya. Volgograd : Peremena, 2006. 278 s.
16. Rogozina I. V. Media-kartina mira: kognitivno-semioticheskij aspekt : monografiya / pod obshh. red. V. A. Pishhal`nikovoj. M. ; Barnaul : Izd-vo AltGTU, 2003.
17. Chernejko L. O. Lingvo-filosofskij analiz abstraktnogo imeni. M., 1997. 338 s.
18. Mayer R. V. On complexity measurement of some issues of the school mathematics course // Proceedings of ICERI2018, Seville, Spain. Pp. 9764 – 9771.

**R. V. Mayer**

**ON THE SEMANTIC COMPLEXITY ASSESSMENT  
OF THE SCIENTIFIC CONCEPTS INCLUDED IN EDUCATIONAL TEXTS**

It is shown that the semantic complexity of the concept is not uniquely related to the physical complexity of the designated object; if this concept is used less often and included in the average student's thesaurus later then its complexity is higher. Although the physical complexity of objects increases during the transition from the micro-, macro- to megaworld, the terms denoting the objects of the micro- and megaworld have a higher semantic complexity than the terms for macro-world objects. The partition of the concepts collection into 6 categories and estimation of their complexity, corresponding to the Weber-Fechner law is offered.

**Key words:** didactics, Weber-Fechner law, concept, semantics, complexity, text, term.

---

---

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.881.1

*В. П. Важенина*

## ПОСТИГАЯ ОБРАЗ ДРУГОГО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК СПЕЦИАЛЬНОСТИ НА ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Овладение английским языком невозможно без постижения студентами специфики национального характера англичан, их норм поведения в сравнении с русскими, т. е. без диалога культур и без понимания образа Другого. В ходе изучения всех аспектов языка следует придерживаться принципа диалога культур. Подчинение всех элементов профессионально-значимых компетенций является базой обучения английскому языку как специальности в плане лингводидактики.

В статье рассматриваются основные черты английского национального характера, а также географические, исторические, политические и экономические факторы, способствовавшие их формированию. Понятие английского менталитета рассматривается в таких его аспектах, как устройство дома и сада, нюансы общения, индивидуализм, частная собственность, социальные классы, английская мода, значение английского языка в мире сегодня.

*Ключевые слова:* образ Другого, диалог культур, лингводидактика, безопасность морских границ, давнее соперничество, особенности английского национального характера, разговоры о погоде, идентичность, менталитет, нормандское завоевание, права личности, Великая хартия вольностей, соседи, частная жизнь, индивидуализм, английский дом, «сделай сам», социальные классы, разговоры о деньгах, стремление к домашнему уюту, мода, английский юмор.

England's coastline has helped to shape both the history of England and the psychology of the character. The knowledge unconsciously assimilated since childhood that where was a wide stretch of water between Englishmen and foreigners encouraged a sense of security that could easily slide into a sense of superiority. Their land was free from invaders, and it meant that there could be a continuity of traditions impossible on the war-torn

continent. This sea-bound security gave the English an early self-confidence, and their relative isolation promoted the growth of idiosyncratic traditions.

Deep down the English don't really care for foreigners whom they despise and disdain. Being extremely proud and overbearingly arrogant, they despise the French as their ancestral rivals. Admiral Nelson wrote in his letters that his blood boiled at the name of a Frenchman, that he

never trusted a Frenchman and that he hated the French most damnably. Addressing his sailors, he said that they must hate a Frenchman as they did the devil. [5, p. 43]

In 1940 George Orwell noted how little ordinary soldiers were affected by their exposure to foreign cultures during World War One. This profound ignorance and hostility could be taken in almost with a mother's milk. [7, p. 29]

Great Britain is an island, and geography matters; it makes people what they are, their way of thinking and reasoning, their identity, their Englishness.

What is Englishness? As Kate Fox put it, "It is not a matter of birth, race, colour or creed, it a system of beliefs and principles; it is a mindset, an ethos, a behavioural "grammar", a set of unwritten codes that anyone can decipher and apply". [2, p. 414]

Englishness remains constant being long-established over the centuries. Some other rules are forever changing. Even some absolutely new rules may come into being. For example, there are emerging talk-rules on the mobile phones or dress codes and fashion. The formation of the new set of unwritten social rules is always taking place with the times.

More than 200 years ago Dr. Johnson remarked that when two Englishmen meet, their first talk would be of the weather. This weather-talk is not always about the weather. In fact. It's a distinctively English way of saying "I'd like to talk to you – will you talk to me?", just trying to strike up a conversation, an exchange of greetings and news. The "How do you do?" greeting is not always about health or well-doing. These questions are aimed at small but psychologically and socially very important communication and contacts.

But the fixation with the weather, the obsession for TV weather forecasts is a distinctive feature of the English. The English weather is, as Jeremy Paxman puts it, "dramatically undramatic" because of its uncertainty. No wonder, you can never be sure what you are in for if you live on an island, and at the edge of a continent washed by unpredictable currents. The English are always surprised at and complain about the weather and at the forecasters.

It is the weather and climate that facilitated and contributed to some of the most reticent and stolid aspects of Englishness. John Bull is a typical Englishman who is thought of as representing Englishmen in general and is usually shown in pictures as a large fat man wearing high leather boots and a waistcoat with the pattern of the Union Jack on it. He is thought of as being very proud of England and as disliking foreigners. This symbol of the UK has a temper dependent on the air; his spirits rose and fell with the weather glass.

The English proclaim their identity in a lot of ways. The more you look back into history the more you are forced to think that English civility, deeply ingrained convictions and beliefs defining their behavioural codes are at odds with their taste for disorder and full-scale fights, to say nothing of football hooliganism and riots. Extremes meet.

Long before the Norman Conquest there existed a firmly established tradition of the rule of the law and the rights of an individual. The English are law-abiding people.

King Alfred of Wessex's law codification of 871 took into account the English spirit of freedom. "Every man should strictly hold to this oath and pledge". The

idea of individual freedoms was a guiding principle of the Code.

“If a man binds a free man who has sin, he shall pay ten shillings. If he beat him, he shall make the compensation with twenty shillings”. [10, p. 99]

The ideas of individual freedom, law and order took root in the English as early as the 9<sup>th</sup> century. The habit of being law-abiding is deeply ingrained in the English mentality.

It is a historic fact that William the Conqueror after the invasion of 1066 made some additions to the laws of Edward the Confessor for the subdued English, but his new subjects proceeded to obey basically the laws of Edward the Confessor. The English have always had the sense of liberty and rights to individual property. They could buy and sell land easily. They have a strong belief in private property which can be acquired by purchase and relationships based on contract rather than status.

The idea of personal rights that has been embedded and fixed in law firmly and deeply exists in the English consciousness. It was a guiding principle in the Wat Tyler peasant's revolt in 1381 and the Chartists in the 1830s and 1840s.

The spirit of these rights runs through the struggle of the English to obtain the Magna Carta from King John in 1215; Habeas Corpus, trial by jury, freedom of the press and of elections. “The English have never been afraid to demand liberties which elsewhere could only be brought by whole-sale revolution”. [8, p. 134]

Individual enterprise made the English exceedingly wealthy during the period of enclosures when wealth grew on the backs of the sheep. Colonial expansion made it possible for the English to rule the seas

and to appropriate the riches of the numerous colonies possessing the abundance of natural resources.

In the seventeenth century Magna Carta, this important historic document, was seen as a statement of basic civil rights, personal and political liberty. The English are a deeply political people; they show an interest in public affairs. The German traveller Carl Phillip Maritz, visiting England in 1782, wrote “...the smallest children enter into the spirit of the nation...everyone feels himself to be a man and an Englishman – as good as his King and his King's ministers”. [11, pp. 67 – 68]

The new social relations in the XVII century continued to force their way – the stormy contradictions between the new class, the bourgeoisie, on the one hand, and absolutism on the other hand. It brought about the Revolution in the 1640s. The XVIII century, the time of Industrial Revolution, turned Great Britain into the industrial country. It was the period of Enlightenment when man and his nature was in the centre of the ideology.

A sense of history runs deep in the English. Besides, they are deeply conservative people. This is their attitude to life. They drag a lot of useless luggage behind them; they are reluctant to part with the past. It is but impossible to comprehend an unelected House of Lords, Trooping the Colour, Swan upping, the Royal family, some archaic offices like Chancellor of the Duchy of Lancaster, barrister's wigs, etc.

There are some other traits of the English national character upon which both natives and visitors have tended to agree. They have to do with the national psychology: individualism, self-confidence, independence, social mobility, a strong belief

in private property and preoccupation with their homes, a love of sports, a special feeling for the sea that made the English great sailors and explorers.

Individualism and reluctance to engage with one another seem to be at odds with the phenomenon of English readiness to assist when one is in need. In the upper reaches of Yorkshire, Cambria and Lancashire farming is a good and satisfying life, but never easy. The fight for survival when the weather damages vital hay crops or the winter storms come at lambing time, this fight becomes almost unbearable. But there is the spirit which lifted you up when all seemed lost. Unfailingly, there would be someone to come to your rescue, without even being asked. No one was ever abandoned. Neighbours would know instinctively when someone was in dire trouble and through the gate they would come, shovels and rakes at the ready. [3, p. 187]

Good neighbours do their best to return favours when they are able. As long as there are people like these, the old spirit of those parts will survive.

But what about the notorious English reticence, a wish not to intrude, the so-called privacy of indifference that looks to others more like disdain? Neighbours in England usually prefer to keep themselves to themselves; they don't care to be liked or to gain social acceptance. They prefer being indifferent, they don't care very much to belong. Privacy is one of the most defining characteristics of the English.

They identify themselves more with their houses than any other nation in the world. An Englishman's home is his castle. The fixation with their homes and the fact that two thirds of the English own the places they live in – these facts speak a lot

about privacy and individualism as their national traits.

Before 1832 any male householder could vote if he had property valued for land tax, about forty shillings a year. That was his right to participate in democracy. The tenants were given the right to buy and to own property when Margaret Thatcher was Prime Minister. She understood perfectly well the instincts of the English, their deep sense of the importance of individual possession.

The English are emotionally attached to the place they live in. That's why they often give names to their houses. Jeremy Paxman remarked that names express individuality and characterize their emotional attitude, the most potent factor which is the English love affair with their homes. [8, p. 123]

The English think of their house as having human qualities. When his wife, the distinguished writer and philosopher, Dame Iris Murdoch began to suffer from Alzheimer's disease, John Bayley, her husband, looked after her singlehanded for five years. He wrote a trilogy: "Iris: A Memoir", "Iris and the Friends" and "Widower's House. The last in the trilogy". John Bayley was Warton Professor of English at the University of Oxford. He wrote about their little house in Hartley Road where they had moved from the country when their old home – shabby but rather grand in its way – had begun to feel as if it could tolerate them no longer.

After Iris' demise, he wrote "The house – my house – is a refuge rather than a home. A lair, I think of it with longing; if I am forced to go out, I can't wait to go back again into safety with the usual feeling of relief and release". [1, pp. 99 – 100]

He had been trying to look for and find his solace in the seclusion of his lonely abode.

“An Englishman’s home”, Kate Fox writes, “is not just his castle, “its” much more than what, it is the embodiment of his privacy rules, it is also his main status indicator, and his prime obsession”. [2, p. 113]

The English are home-improvers; they are obsessed with their nestbuilding. Almost all the English men and women are involved in DIY (do-it-yourself activities). The proportion of women is ever higher; they are busy in the house and garden doing things with their own hands. Kate Fox calls her countrymen “the nation of nestbuilders”. The main motive of the DIY-ing is putting a personal stamp on the place and destructing any evidence of the previous owner’s territorial marking.

Even brand-new houses equipped with virgin kitchens and untouched bathrooms should be given some personal touches; otherwise they can barely be qualified as a home. All the home improvements are determined by social class, not by wealth. The English are class-conscious and class-bound. That’s why their houses and gardens are symbols of their social and economic status, their aspirations, lifestyles, money and the fashions of the class they belong to.

Most English people call themselves “middle class” or “working class”. Social class is easily identifiable in Britain. Very few consider themselves upper class, it a very small group of old families with a lot of land and money and with a distinctive lifestyle. This is aristocracy. The business barons and stock-exchange viscounts look down upon the ancient peers and vice versa.

Some interesting research has been done on what the English think are the

most important indicator of a person’s social class. Out of seven possible indicators (in a random order) people were asked to choose the two most important. The result was the following ranking list:

- 1) The way they speak,
- 2) Where they live,
- 3) The friends they have,
- 4) Their job,
- 5) The sort of school they went to,
- 6) The way they spend their money,
- 7) The way they dress/the car they

own.

Social class differentiation is important, but big business takes over the leading role in society with a firm hand and a quiet smile. “A title will not bring in the money, money will bring in the title”. [6, p. 114]

Whatever your social class, there are rules governing not only *what* you must do, but also *how* you are supposed to talk about it. There are appropriate behavioural and conversational rules for the purpose.

If you think of house-hunting, the purchase of the house, the house-move, the DIY necessary after moving in, or having the builders in-all of these should and must be spoken of as “a nightmare”. This is the rule for house-buyers. You should moan about your troubles and the carelessness of the removal men and the local builders, about the awful state of plumbing, roof, garden, etc.

The moaning should be done well in a humorous key, and sound convincing to deflect envy and resentment at the disparity of wealth and status. The listeners should express their sympathy by saying: “Isn’t it awful!”, “What a nightmare!”, “You must be exhausted!”. This kind of moaning is, in fact, an indirect boasting a form of hypocrisy.

The English are usually squeamish about money-talk. It is absolutely forbidden to ask about the money someone paid for their house or to ask them how much they earn. If you do or say something socially uncomfortable, you have dropped a brick. Your questions will be answered in an awkward way; your interlocutor is sure to hastily change the subject or laugh nervously and look sideways coughing uneasily while exchanging raised-brow glances with other people. Kate Fox writes about this situation, "Maybe you have to be English to know just how wounding those eyebrows and coughs can be". [2, p. 121]

The garden rules are as important for the English as the house-talk rules.

You may stop for a chat with your neighbour if you see him or her doing some work in the front garden such as: watering, weeding, pruning or squatting. Front gardens are considered to be the territory available for communication with your neighbours. But you are to wait for days or weeks on end until your neighbour appears in the front garden if you have some important matters to discuss with him or her instead of ringing the doorbell and "intrude" in the private life of your neighbour.

The English never sit in their front gardens: it is unthinkable. The front gardens are for others to enjoy and admire.

As for the back garden, they usually have high walls or fences around them and some flower beds in the middle of the grass rectangle. There may be some trees and bushes and a shed there. The formula of the conventional English garden is: high walls, paved bit, grass bit, path, flower bed, shed.

English back gardens are very private places. They are hidden from the neigh-

bours by the walls, hedges or fences. Socializing is only by invitation there. The notion of privacy, homeliness and home comforts is of great value for the English. Besides, gardens are the embodiment of social and economic status.

The way the English proclaim their identity is through their dress code, their fashion. England has a national fashion identity. The tailored clothes and also very grand evening dresses are so much a part of English social life. England has a very strong tradition in fashion, about 90 percent of new trends originated from England. There are two English fashion identities or two extremes: the traditional element of country tweeds of normal clothing and the trend setting fashion of punk and grunge and other sub-cultural groups. England seems to plunge from the outrageous to the innovative, and it is noted for quality eveningwear and sophisticated tailoring. The British art school system helps to build individuality which is not the same as commercialism.

England is best at making beautiful classic clothes and updating them.

The traditional British look is the classic look, in which ladies in hats figure as do men in formal tailoring. "Britain, however, excels the experimental free-spirited look that can be funky, eccentric, often humorous and, above all, innovative". [4, p. 198]

British youth are very tribal. They create new movements to belong to, new music and new fashion. The fashion identity of the English is very experimental, extreme, youth-oriented and apparently influential.

The English create clothes to fit in their customer's way of life-cultured and

knowledgeable. They know – their lifestyles and design accordingly.

In all cultures dress is indicative of three things:

1) Sex differences (even in unisex clothes),

2) Status differences (including age differentiation),

3) Tribal affiliation (belonging to a clan, culture, lifestyle groups).

The English are often said not to have national costume, but national identity consists of rules, and there are certain rules and codes of English dress. Some of them are highly prescriptive, especially in sub-cultural dress codes.

Dress is essentially a form of communication; it could be called a social skill, the most distinctive of the national characteristics.

The English to-day have grown accustomed to the reduced status of their country, to looking back at their former eminence and importance in the world. But the British power and influence went beyond earthly dominion because much of the modern world was invented by the British in the way of sports, science, industry, literature, education, painting, computing, architecture, horse racing, modern tourism (Thomas Cook's package tour), etc. Charles Babbage invented the first computer in 1820. Lots and lots of things made in England demonstrate the dominance of English culture. Paxman stressed that the most important contribution of the English to the world culture was the English language. "The greatest legacy the English have given the rest of humanity is their language". [8, p. 9]

English is of Germanic origin; half of the words are borrowed and come from

other sources, and the result is an astonishingly wide vocabulary acquired quite early in history. Whereas Racine had to choose from a vocabulary of only 3000 words, Shakespeare used over 29000 words, many invited by himself. The result is a language of exclusive richness, subtlety and variety, which "unlocks" the treasures of literature second to none in the world.

English has another distinguishing feature. Although Anglo-Saxon was an inflected language, the English which derived from it gradually shed most of the inflections. This makes it, despite oddities of spelling and pronunciation, basically an easier language to learn than almost any other.

The English language is the medium of technology, business, travel, science and international politics. Three quarters of the world mail is written in English; four fifth of all data on the computers is in English, and the language is used by two thirds of the world's scientists.

As Jeremy Paxman put it, "It is the Malay of the world, easy to learn, very easy to speak badly; a little learning will take you quite a long way, which is why an estimated one quarter of the entire world population can speak the language to some degree". [Ibid., p. 234]

The English speak a language which belongs to no one because only 8 percent out of all the people speaking English are English. The learners of English should be aware of the omnipresence and omnipotence of humour in English conversation; it permeates every aspect of English life and culture. Even if you speak the language fluently, your grammar and vocabulary may be impeccable, "you will never feel or appear entirely at home in conver-

sation with the English, if your behavioural and conversational “grammar” is full of glaring errors”, as Kate Fox writes. [2, p. 62]

The distinction between “serious” and “solemn”, between “sincerity” and “earnestness” is crucial in any kind of understanding of Englishness. This difference is rather subtle but vital if you would like to understand the English humour adequately and appropriately.

According to Longman Dictionary of English Language and Culture (2004),

“serious” means of an important kind, not joking or funny; “solemn” means the grandest and most formal kind; “sincerity” means truly, honest, genuine; “earnest” means being determined and too serious.

Seriousness is positive, but solemnity is frowned upon; sincerity is acceptable, but earnestness is prohibited and forbidden. These distinctions are to be obeyed at the most basic level because the English are more sensitive than any other nation when these unwritten rules are broken.

### References

1. Bayley, John. *Widower’s House*. The last in the trilogy. London, Duckworth, 2001.
2. Fox, Kate. *Watching the English. The Hidden Rules of English Behaviour*. London, Hodder and Stoughton, 2004.
3. Hauxwell, Hannah with Cockcroft, Barry. *Hannah’s North Country*. London, Country Publishers, 1993.
4. de la Haye(ed), Amy. *50 Years of British Fashion 1947 –1997*. London, V&A Publications, 1996.
5. Hilbert, Christopher. Nelson. *The English. A Social History. 1066 – 1943*. London, Harper Collins, 1987.
6. Mikes, George. *How to be a Brit. A George Mikes Minibus*. London, Penguin Books, 1984.
7. Orwell, George. *Collected Essays. Letters and Journalism, Sonia Orwell and Jan Angus*. London, Secker and Warburg, 1968.
8. Paxman, Jeremy. *The English. A Portrait of a People*. London, The Penguin Books, 1999.
9. Saklatvala, Bekam. *The Origin of the English People*. Newton Abbot, David and Charles, 1969.
10. Sumption, Jonathan. *The Hundred Years War*. London, Father, 1990.

V. P. Vazhenina

### COMPREHENDING THE IMAGE OF THE OTHER IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH AS A PROFESSION

Mastering English is but impossible without students’ comprehending the specific character of people’s national identity and behaviour, i. e. that is without the dialogue of cultures and awareness of the image of the Other, which is an integral part of learning English as a profession. Linguodidactics should be the basis of learning English and the development of students’ motivation.

The defining characteristics of English national identity and the geographical, historic, political and economic factors that facilitated their formation are understudy in the article. The notion of Englishness is considered in such aspects as domesticity home and garden, the peculiarities of communication, individuality, privacy, social classes, fashion and the global importance of the English language today.

*Key words:* the image of the of the Other, dialogue of cultures, linguodidactics, the sea-bound security, ancestral rivals, Englishness, weather-speak, identity, mentality, the Norman Conquest, personal rights, Magna Carta, neighbours, privacy individualism, English home, DIY (do-it-yourself), social classes, money-talk, domesticity, fashion, English humor.

УДК 372.881.111.1

*Ю. А. Жаринов, А. С. Родионов, О. Ю. Шишкина,  
Е. В. Старцева, Н. С. Суслов*

## **ПРИМЕНЕНИЕ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ**

В статье рассматриваются возможности использования дополненной реальности как новой современной технологии обучения иностранному языку. Анализируется актуальность проблемы разработки технологии дополненной реальности в сфере образования, обосновывается необходимость использования данной технологии с целью повышения мотивации студентов. Предлагается методика применения дополненной реальности при изучении английского языка в техническом вузе. В статье обсуждаются интерактивные подходы к изучению английского языка на основе разработанного авторами программного продукта. Делается заключение о целесообразности использования технологии дополненной реальности при профессиональной подготовке студентов к работе с зарубежными специалистами на нефтехимических предприятиях.

*Ключевые слова:* дополненная реальность, технология, визуализация, программный продукт, терминология, симуляция, интерактивный подход.

Дополненная реальность (AR) представляет собой технологию наложения информации в форме текста, графики, анимации, аудио и других виртуальных объектов на реальные объекты в настоящем времени с помощью таких гаджетов, как очки дополненной реальности, планшеты, смартфоны и др.

Дополненная реальность также постепенно занимает свое особое место в обучении. Особенностью AR является то, что она позволяет расширить представление о происходящих процессах в окружающей среде. Обновленные сенсорные данные формируются не в новой, а вполне привычной среде. Размещение любых объектов в конкретной

среде, в которой они изначально отсутствуют, позволяет смоделировать наиболее необычные практики для осуществления образовательных задач. Возникновение дополненной реальности во многом обусловлено образовательными задачами. Именно отрисовка дополнительных стрелок и знаков в различных обучающих материалах позволила указать на определённые объекты, сделав их более наглядными для восприятия [5].

В сфере обучения прогнозируют активное внедрение дополненной реальности. Например, международная компания Epson провела исследование о применении современных технологий в разных сферах повседневной жизни и бизнеса. Авторы выделили пять главных сфер человеческой деятельности, применение дополненной реальности в которых наиболее эффективно. По мнению авторов, одной из главных и самых перспективных сфер применения дополненной реальности в ближайшие 10 лет будет корпоративное образование [6].

Актуальность данного исследования заключается в том, что использование дополненной реальности, несомненно, повышает мотивацию студентов при изучении иностранного языка и уровень усвоения информации (с помощью визуализации), развивает пространственное мышление.

Существующие на сегодняшний день разработки в области образования, использующие технологию дополненной реальности, направлены на обучение детей дошкольного возраста, младших и средних классов образовательных учреждений и не включают в себя

программу для студентов высших учебных заведений.

Данная тема была проанализирована в статье Е. Е. Мерновой и Е. Л. Родионовой [3]. В работе описываются положительные стороны введения дополненной реальности в общеобразовательную программу для школьников младшего и среднего звена. Для изучения иностранного языка предлагаются такие программы обучения, как «Урок “Раскрашиваем как хотим”» и «Урок “Алфавит”». Для проведения предлагаемых уроков используются приложения Chromville, Quiver и другие. Приложения Animal 4D+ и Animal 4D+ Lite при сканировании карточек-маркеров отображают трехмерные изображения животных и позволяют наблюдать за их движениями и издаваемыми звуками. Кроме того, озвучивается также название каждого животного на английском языке.

Авторы статьи отмечают, что при использовании методик, включающих в себя технологии дополненной реальности, возростала дисциплина, процент усвоения материала достигал 70 %, тогда как до использования едва дотягивал до 40 %. Эксперимент показал, что в течение пяти минут внимание к материалу в аудиториях удалось удержать у 90 % детей, при демонстрации 2D-контента это значение достигало 40 %. Проведенные испытания показали существенный рост успеваемости и повышение интереса к изучению английского языка.

Данной темой также заинтересовалась издательская группа Tokyo Shoseki, которая выпустила серию англоязычных самоучителей и мобильное

приложение, которое поддерживает дополненную реальность на смартфоне. Объединив привычные вещи и современные технологии, компания предложила свой печатный учебник-самоучитель, поддерживающий дополненную реальность. Изучая серию книг под названием «Новый горизонт», читатели могут навести смартфон на соответствующий раздел страницы, чтобы услышать диалог или попытаться поговорить с вымышленными иностранцами [5]. Данная серия книг предназначена для B1 (Threshold or intermediate: «Пороговый», или средний, уровень английского языка, подразумевающий словарный запас в 2750 – 3250 слов) и B2 (Vantage or upper intermediate: «Превосходство», или средне-продвинутый уровень английского языка, подразумевающий словарный запас в 3250 – 3750 слов) уровней владения английским языком.

Анализируя источники, можно сделать вывод, что изучение иностранного языка (в том числе и технического) с помощью AR является малоизученной темой. При этом существующие разработки не направлены на учебную программу высших учебных заведений.

Представленная в статье разработка программного продукта направлена на анализ, обработку результатов тестирования и создание методики изучения иностранного языка с использованием AR в высших учебных заведениях.

Данный программный продукт может применяться как учебник-самоучитель, так как в нём присутствует визуализация упражнений, предназначенных для интенсификации учебного процесса. Благодаря особой подаче информации учебником могут пользоваться

иностранцы студенты, не изучавшие ранее английский язык, или студенты, изучавшие другие языки в общеобразовательных учреждениях. Учебник может быть полезным не только студентам технических высших учебных заведений, но и при работе в нефтехимических международных предприятиях. Важность знания технического английского на подобных предприятиях трудно переоценить, так как многие нефтехимические компании, фирмы и организации являются международными и сотрудничают с иностранными специалистами. Для успешного проведения переговоров, заключения договоров, решения текущих вопросов на этапе взаимодействия с представителями зарубежных предприятий не обойтись без знаний терминологии на английском языке.

Предлагаемое решение состоит из электронной системы тестирования, содержащей задания для самопроверки знаний по английскому языку, и мобильного приложения для операционной системы Android, которое позволяет использовать элементы дополненной реальности при изучении описанной ранее дисциплины. Мобильное приложение создано при помощи игрового движка Unity 3D с использованием платформы дополненной реальности Vuforia.

Для удобства использования учебник оснащён удобным интерфейсом. Объекты дополненной реальности благодаря их реалистичности способствуют повышению вовлечённости, коммуникаций между обучаемыми и интереса к предмету. Предложенный учебник с дополненной реальностью включает в себя задания и упражнения

различного типа (рис. 1). Учебник в большей мере предназначен для изучения терминологии, применяемой на производстве.

Одно из таких заданий учебника (рис. 2) – сопоставление наименования

предмета с его изображением, например, со средством индивидуальной защиты (personal protective equipment, PPE). Обучающийся в тестовом задании видит QR-коды, являющиеся мишенями для камеры дополненной реальности.

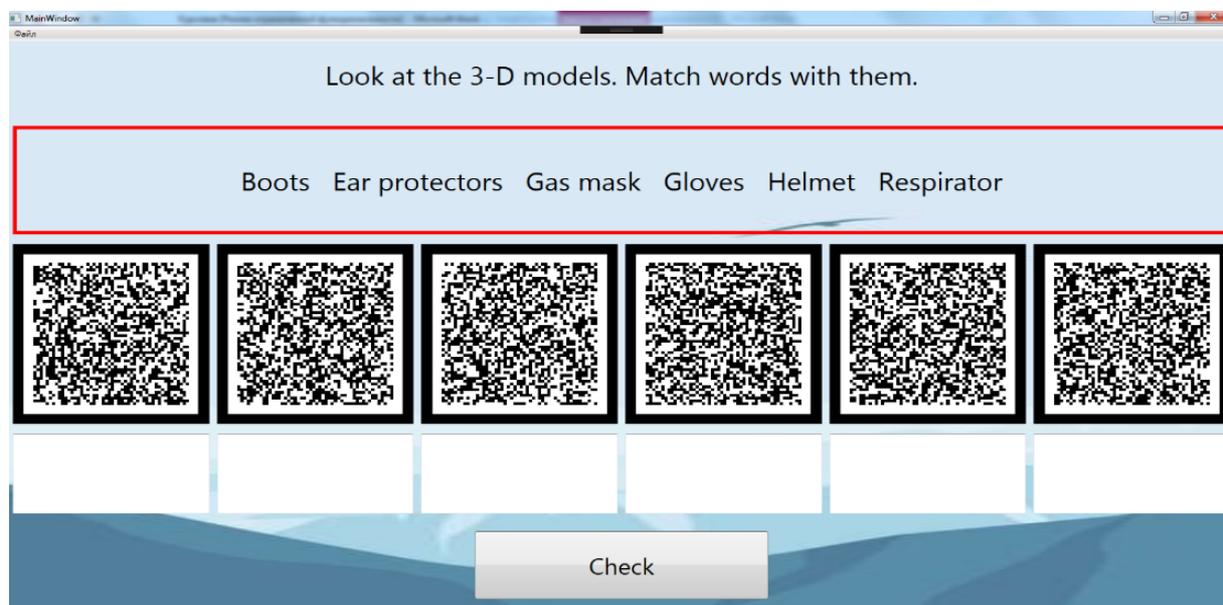


Рис. 1. Пример задания учебника

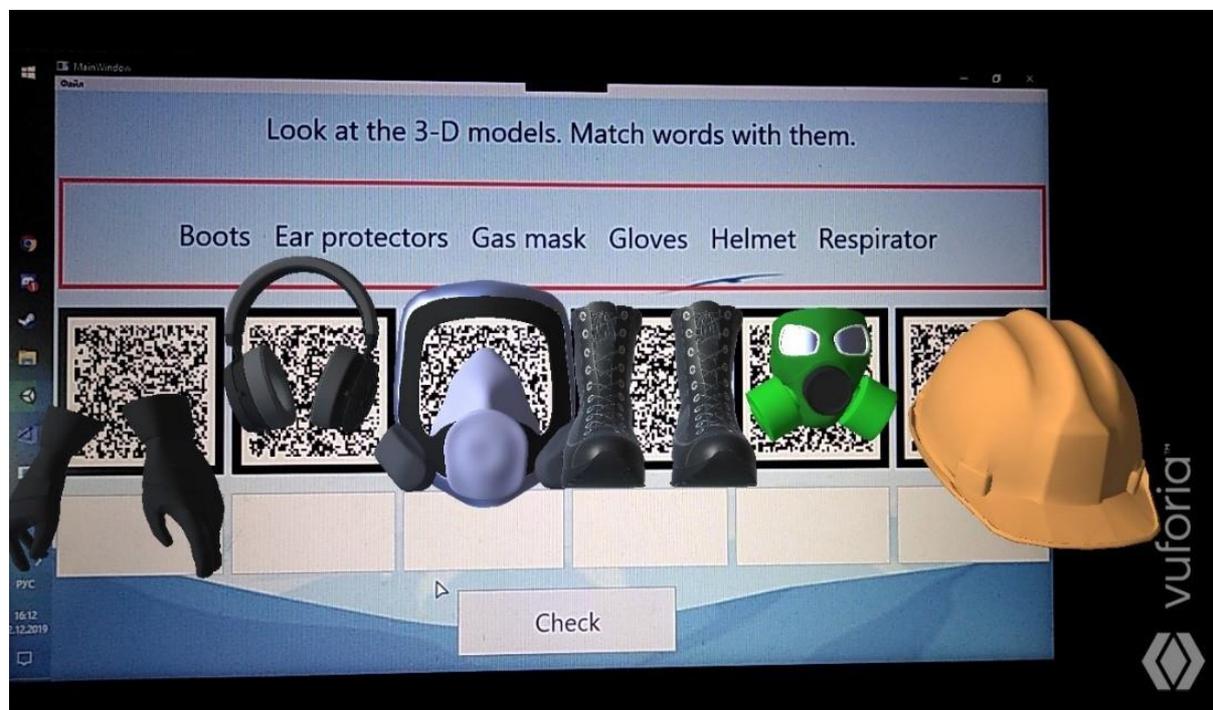


Рис. 2. Работа программы с поддержкой дополненной реальности

При наведении камеры смартфона на QR-коды (рис. 3) появляется 3D-модель объекта, обучающемуся предлагается сопоставить её со словом из предложенного списка.

При верном расположении слов в ячейках под картинками текст изменяет свой цвет: красный – если ответ неверный, и зелёный при верном сопоставлении слова с предметом.

При нажатии на кнопку «Check» выводится окно обработки результатов, показанное на рис. 4. В данном окне

можно увидеть количество совершенных попыток, количество ошибок и верных ответов. Это поможет пользователю проанализировать свои знания и пробелы в них.

Предложенное задание благодаря визуализации поможет лучше и быстрее усвоить информацию. Упражнение такого типа направляет студента на качественное выполнение задания, так как подразумевает представление 3D-модели предмета в качестве результата верно выполненного задания.

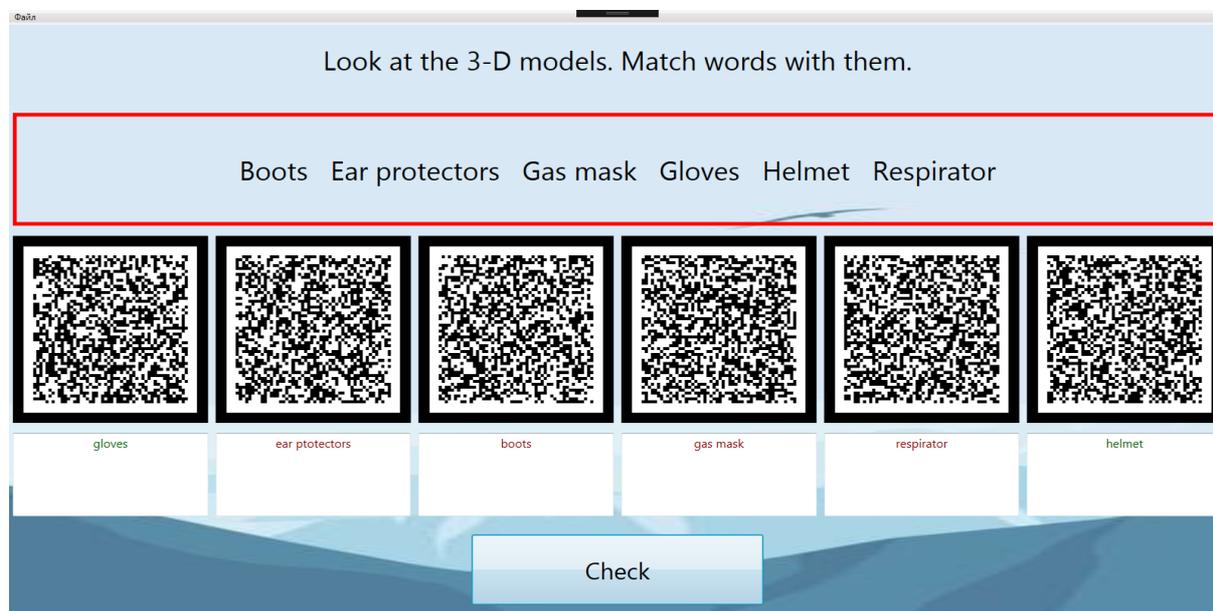


Рис. 3. Проверка на правильность ввода слова

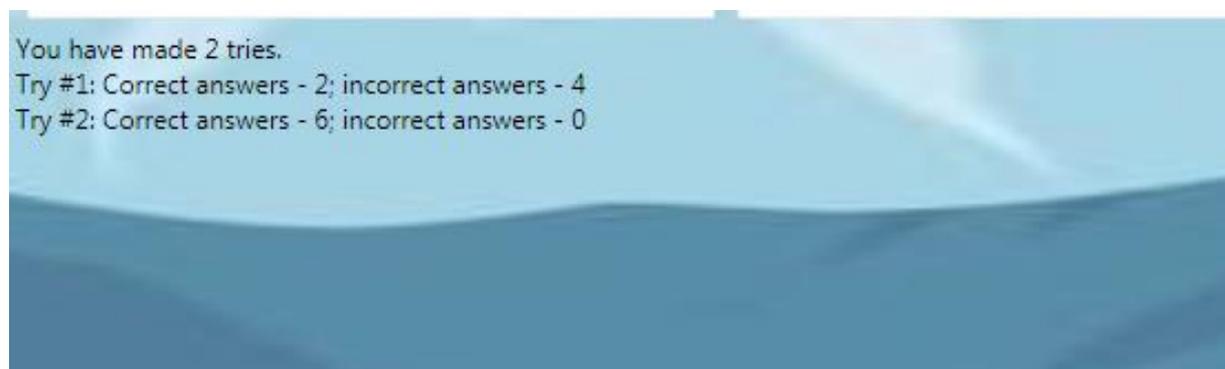


Рис. 4. Обработка результатов

Использование технологий дополненной реальности в представленной системе тестирования позволяет обучающимся параллельно с изучением английских терминов в подробностях рассмотреть представленную трехмерную модель инструмента или промышленной установки. При этом использование камеры предоставляет удобный способ навигации по изучаемой модели. Обучаемые, используя свой смартфон, могут произвести осмотр трехмерной модели со всех сторон, что способствует изучению, например, технологических установок.

Технология AR может также использоваться для создания симуляций и ситуационных ролевых игр, где обучающиеся могут применять свои знания на практике [2]. Данный вид обучения называется интерактивным, или коммуникативно-интерактивным, подходом [1]. Такой подход к изучению английского языка подразумевает активное взаимодействие всех участников учебного процесса, при котором происходит обмен информацией, а именно – общение (вырабатывается навык умения слушать и слышать, логично отвечать, подкрепляя свои фразы аргументами). Так, технология AR может трансформировать каждую аудиторию в среду обучения, которая будет заинтересовывать и мотивировать студентов. Метод симуляции при обучении иностранному языку был применен в качестве эксперимента со студентами одного из университетов [4]. Обучающимся была

предложена симулятивная игра «a moot trial», разыгрываемая в специально оборудованной аудитории, напоминающей зал судебного заседания, где студенты исполняли роли участников судебного процесса. Симулятивная игра была бы гораздо интересней, если бы включала в себя использование дополненной реальности. Например, можно было бы создать сайт, который открывался бы при наведении камеры на фото, содержащее в себе все данные из личного дела подсудимого.

Приведённые выше примеры использования дополненной реальности свидетельствуют о её универсальности, возможности применения данной технологии при изучении иностранных языков в различных учебных заведениях или организациях.

Основные ожидаемые результаты от внедрения описанного программного комплекса в изучение английского языка, а в перспективе и в другие социально-гуманитарные дисциплины представлены ниже:

- повышение мотивации студентов к изучению английского языка;
- упрощение запоминания информации в области социально-гуманитарных наук благодаря использованию технологии дополненной реальности;
- закрепление информации благодаря методу визуализации, как следствие – развитие у обучающихся пространственного мышления;
- упрощение проверки знаний в области социально-гуманитарных наук;

– проявление междисциплинарных связей за счет изучения 3D-моделей параллельно с изучением английских терминов.

При дальнейшей разработке и редактировании учебника будут применены подобного типа методики обучения, основанные на дополненной реальности. Благодаря этому предложенный учебник и мобильное приложение, поддерживающее дополненную реальность, могут помочь повысить активность обучающихся

во время занятий по английскому языку, а в перспективе и по другим социально-гуманитарным предметам.

Следовательно, применение технологии дополненной реальности на практических занятиях по иностранному языку активизирует учебно-образовательный процесс, способствует развитию познавательного интереса студентов, формированию их профессиональной компетенции.

### Литература

1. Активные методы обучения английскому языку в начальной школе [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2015/01/20/aktivnye-metody-obucheniya-angliyskomu-yazyku-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 06.12.2020).
2. Дополненная реальность в образовании [Электронный ресурс] : науч. ст. по специальности «Информационные технологии» 2018. URL: <https://sibac.info/journal/student/43/122961> (дата обращения: 06.11.2020).
3. Использование информационных технологий в образовательной деятельности. Тема «Мобильное обучение с элементами дополненной реальности в образовательной организации» [Электронный ресурс]. URL: [http://school385.ru/upload/file/dop\\_real\\_new.pdf](http://school385.ru/upload/file/dop_real_new.pdf) (дата обращения: 08.10.2020).
4. Симуляция как метод интерактивного подхода к обучению английскому языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] : науч. ст. по специальности «Науки об образовании» 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simulyatsiya-kak-metod-interaktivnogo-podhoda-k-obuchenyu-angliyskomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 07.12.2020).
5. Технологии AR и VR в образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://habr.com/ru/company/mailru/blog/435996/> (дата обращения: 06.12.2020).
6. VR/AR в детском образовании: зачем технологии нужны школам? [Электронный ресурс]. URL: <https://medium.com/modum-lab/vr-ar-v-detskom-obrazovanii-zachem-tehnologii-nuzhny-shkolam-803b06245eeb> (дата обращения: 08.12.2020).

References

1. Aktivny`e metody` obucheniya anglijskomu yazy`ku v nachal`noj shkole [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2015/01/20/aktivnye-metody-obucheniya-anglijskomu-yazyku-v-nachalnoy-shkole> (data obrashheniya: 06.12.2020).
2. Dopolnennaya real`nost` v obrazovanii [E`lektronny`j resurs] : nauch. st. po special`nosti «Informacionny`e texnologii» 2018. URL: <https://sibac.info/journal/student/43/122961> (data obrashheniya: 06.11.2020).
3. Ispol`zovanie informacionny`x texnologij v obrazovatel`noj deyatel`nosti. Tema «Mobil`noe obuchenie s e`lementami dopolnennoj real`nosti v obrazovatel`noj organizacii» [E`lektronny`j resurs]. URL: [http://school385.ru/upload/file/dop\\_real\\_new.pdf](http://school385.ru/upload/file/dop_real_new.pdf) (data obrashheniya: 08.10.2020).
4. Simulyaciya kak metod interaktivnogo podxoda k obucheniyu anglijskomu yazy`ku v neyazy`kovom vuze [E`lektronny`j resurs] : nauch. st. po special`nosti «Nauki ob obrazovanii» 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simulyatsiya-kak-metod-interaktivnogo-podhoda-k-obucheniyu-anglijskomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (data obrashheniya: 07.12.2020).
5. Texnologii AR i VR v obrazovanii [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://habr.com/ru/company/mailru/blog/435996/> (data obrashheniya: 06.12.2020).
6. VR/AR v detskom obrazovanii: zachem texnologii nuzhny` shkolam? [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://medium.com/modum-lab/vr-ar-v-detskom-obrazovanii-zachem-texnologii-nuzhny`-shkolam-803b06245eeb> (data obrashheniya: 08.12.2020).

**Yu. A. Zharinov, A. S. Rodionov, O. Yu. Shishkina,  
E. V. Startseva, N. S. Suslov**

**THE USE OF AUGMENTED REALITY IN STUDYING FOREIGN LANGUAGES  
AT UNIVERSITY**

The article considers the possibilities of using augmented reality as a new modern technology for teaching a foreign language. The article analyzes the relevance of the problem of developing augmented reality technology in the field of education, justifies the need to use this technology in order to increase the motivation of students. The method of using augmented reality for studying English at a technical University is proposed. The article discusses interactive approaches to studying English based on the software product developed by the authors. The conclusion is made about the expediency of using augmented reality technology in professional training of students to work with foreign specialists at petrochemical enterprises.

**Key words:** *augmented reality, technology, visualization, software product, terminology, simulation, interactive approach.*

## ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДОВЕРИЯ И СТРАТЕГИЙ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей проявления доверия и стратегий сетевой коммуникации студентов. Показано, что доверие студентов наиболее выражено по отношению к реальному миру. Проявление доверия у студентов в сетевой коммуникации связано с критериями «Надежность» и «Знание». Респонденты отдают предпочтение в виртуальном мире людям, которые, по их мнению, надежны. Обладая достаточной информацией, студенты демонстрируют доверительное отношение в виртуальном пространстве. Основанием доверия у юношей выступает критерий надежности, а у девушек – критерий единства. Доминирование критерия недоверия к другим людям по шкале «Недостатки» говорит о том, что респонденты не выстраивают отношений с людьми, которые доверия не оправдали. В целом пребывание в Интернете приносит студентам радость, ощущение защищенности и доверия. Девушек в большей мере, чем юношей привлекает удовлетворенность отношениями в виртуальном общении.

*Ключевые слова:* доверие, стратегии сетевой коммуникации, установки на использование Интернета, студенты.

**Введение.** Современное пространство Интернета становится значимым средством социализации личности, определяя новые психологические эффекты (вызовы). В Интернете можно найти не только большое количество информации по решению учебных, профессиональных и бытовых вопросов, но реализовать межличностное взаимодействие на расстоянии, онлайн [8]. Возможности Интернета определяют специфику различных видов деятельности человека, вносят трансформацию в их структуру.

Коммуникативная деятельность в сети также имеет свои особенности, от-

личающие ее от традиционного общения [4]. При этом важной характеристикой остается доверие. С одной стороны, речь идет о проявлении доверия к людям в Интернете, сетевым ресурсам, информации, а с другой стороны, о необходимости вызвать доверие к себе со стороны партнеров, коллег, знакомых и незнакомых людей в сетевом взаимодействии. Доверие открывает перспективы для искреннего выражения чувств и эмоций, продуктивных взаимоотношений, решения жизненных задач [2].

Даже если в электронной коммуникации участвует всего один человек, то все равно имеет место доверие. Чело-

век, взаимодействуя с информационными технологиями, демонстрирует уверенность в собственных силах, основанную на доверии к этим технологиям. В этом проявляется существенное отличие электронной коммуникации, включающей третий объект в виде компьютера, технологии [5].

Как правило, доверие возникает между людьми при личном контакте и олицетворяет открытые и положительные взаимоотношения, содержащие уверенность в собственной безопасности и доброжелательности другого человека, с которым доверяющий находится во взаимодействии. Так, согласно А. Селигману, доверие – это нечто, что входит в социальные отношения, когда есть возможность отклонения от ролей, то, что можно назвать «открытыми пространствами» ролей и «ролевых ожиданий» [12]. Основанием для позитивно окрашенной эмоциональной оценки может стать высокий уровень доверия [5]. Компонентами доверия считаются когнитивные и эмоциональные образования. Одним из универсальных условий доверия являются значимость и безопасность тех объектов, с которыми человек намерен вступать или уже вступил во взаимодействие [11]. Чтобы довериться человеку, нужно оценить его, например, с позиции честности и порядочности. «Вычислить» эти качества можно путем анализа его поведения, манер, мимики и пр. Однако в процессе общения в сети чаще всего используются текстовые сообщения, по которым нельзя оценить внешний вид человека и его личностные особенности. Тем не менее общение происходит, и, несмотря на эту особенность, электронная коммуникация набирает все

большую популярность и занимает значимую часть жизни современного человека.

С психологической точки зрения доверие включает в себя уважение к человеку, интерес к нему; осознание потребностей, удовлетворение которых связано с отношениями с этим человеком; эмоции от ожидания удовлетворения потребности и положительной эмоциональной оценки партнера; расслабленную и безоговорочную готовность проявить к нему доброжелательность, а также выполнение определенных действий, способствующих успешному взаимодействию. Элементами отношений, не вызывающими доверие, являются риск и его восприятие, опасность и страх в сочетании с близкой к отрицательной оценкой партнера. Это может быть следствием напряженности и последующего прекращения контакта, включая в себя ответ на агрессию или враждебность [7].

Сеть является пространством определенных рисков для пользователей, а фактор доверия к интернет-сервисам и другим пользователям становится все более значимым в аспекте информационно-психологической безопасности.

Психологические особенности проявления доверия в сети изучены недостаточно глубоко. Понять то, насколько один человек готов доверять другому человеку в Интернете, какие критерии доверие приобретает в сети, как оно проявляется и на что влияет – эти и другие вопросы требуют специального изучения.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении особенностей проявления доверия и установок студентов на использование Интернета.

**Методология исследования.** Выборку составили студенты московских вузов (РУДН, МГУ). Сбор эмпирических данных осуществлялся методом опроса студентов – юношей (n = 45) и девушек (n = 45) в возрасте от 19 до 23 лет. Средний стаж пользования Интернетом – 9,2 года. В работе были использованы следующие методики: опросник установок по отношению к Интернету (Э. Губенко); методика оценки доверия/недоверия личности другим людям (А. Б. Купрейченко); методика изучения доверия/недоверия личности миру, другим людям, себе (А. Б. Куп-

рейченко); опросник поведения в Интернете (А. Е. Жичкина). Методы статистической обработки: Т – критерий Вилкоксона,  $\chi^2$  – критерий Фридмана, U – критерий Манна – Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Компьютерная обработка данных осуществлялась с использованием программных пакетов «Excel» и «IBM SPSS Statistics 26».

**Результаты исследования.** Анализ методики «Изучение доверия/недоверия личности» (модифицированной нами в отношении конструкта «виртуальный мир») показал следующую тенденцию (рис. 1).

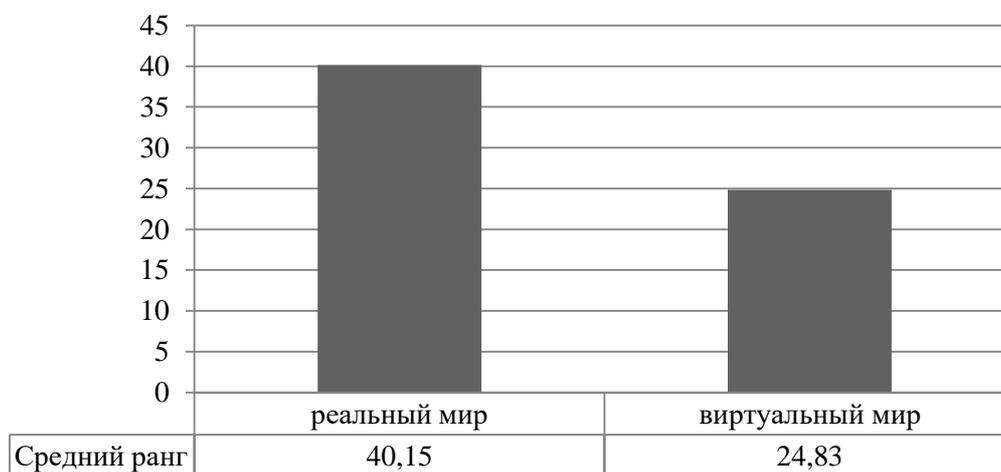


Рис. 1. Средние ранги по шкалам оценки доверия/недоверия по всей выборке в отношении «реального мира» и «виртуального мира»

Доверие студентов наиболее выражено по отношению к «реальному миру». Оценка тенденции с использованием критерия Вилкоксона (T = 372,5, p = 0,000) выявила достоверный ситуационный сдвиг в отношении доверия/недоверия студентов к реальному миру. Доверие к миру состоит в личностном отношении студентов к различным сторонам жизнедеятельности, а также в переживании актуальной значимости и безопасности межличностных отношений. Активное взаимодействие человека с новыми людьми или с

малознакомыми объектами происходит благодаря доверию к миру [1].

Проявление доверия юношей (средний ранг 46,3) и девушек (средний ранг 44,7) по отношению к реальному миру имеет близкие значения. Значимых различий по критерию Манна – Уитни по полу не выявлено.

Согласно результатам методики «Оценка доверия/недоверия личности другим людям» доминирующим критерием доверия респондентов к другим людям выступает «Надежность» (рис. 2), а недоверия – «Недостатки» (рис. 3).

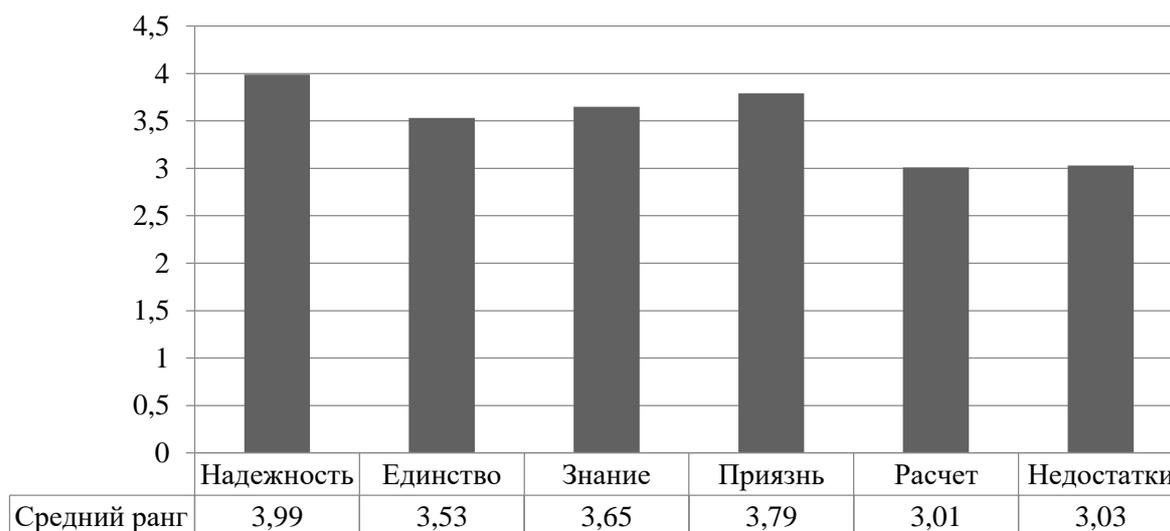


Рис. 2. Средние ранги доверия к другим людям

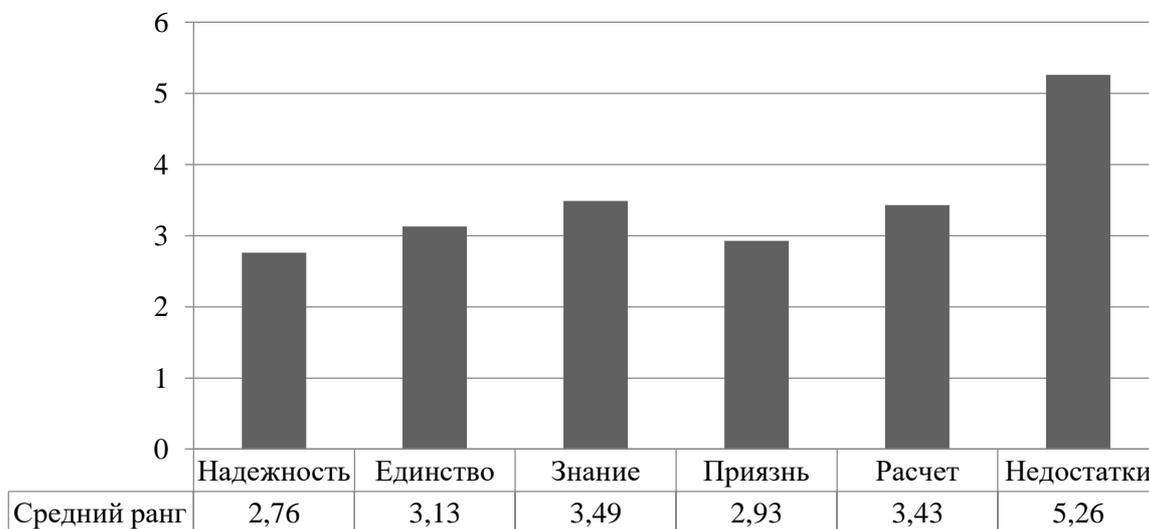


Рис. 3. Средние ранги недоверия к другим людям

Критерий Фридмана подтвердил значимую тенденцию в распределении по шкалам оценки доверия ( $\chi^2 = 22,918$ ;  $p = 0,000$ ) и недоверия ( $\chi^2 = 114,631$ ;  $p = 0,000$ ).

В проявлении доверия к другим людям у студентов наиболее важным критерием выступает надежность человека, выражающаяся в устойчивости и твёрдости нравственных основ его поведения. «Надежность» выражается в следующих позициях: «Я понял для себя, что этот человек надежен, особенно в случаях, которые важны для меня»; «Он всегда готов оказать мне

поддержку». Доминирование недоверия к другим людям по шкале «Недостатки» свидетельствует о том, что респонденты не выстраивают отношения с людьми, к которым применимы следующие позиции: «Он непредсказуем»; «По отношению к нему я чувствую неприязнь»; «К сожалению, он не понимает, что ему выгодно выполнить свои обязательства передо мной» [7].

Преобладающая тенденция по доверию в выборке юношей наблюдается по критерию «Надежность» (средний ранг 50,48), а в выборке девушек – по критерию «Единство» (средний ранг 48,2). По

шкале отношения к «Недостаткам» человека, который доверия не оправдал, была обнаружена доминирующая тенденция у юношей (средний ранг 49,13). У девушек критерием недоверия выступает «Приязнь» (средний ранг 50,79). Критерий Манна – Уитни подтвердил достоверные различия по критерию доверия «Приязнь» ( $U = 760$ ;  $p = 0,040$ ).

Результаты исследования установок по отношению к Интернету по методике Э. Губенко представлены в виде распределения средних рангов по шкалам опросника (рис. 4). На рис. 4 можно видеть преобладание по среднему рангу установки «Социальный комфорт» ( $\chi^2 = 129,660$ ;  $p = 0,000$ ). В Интернете студентов привлекает удовлетворение потребности в социальных отношениях

и поиск взаимопонимания. Пребывание в Интернете приносит в этом случае радость, ощущение защищенности и доверия. У студентов с выраженной установкой на «Социальный комфорт» реальное общение предпочтительнее, чем виртуальное, но именно в сетевой коммуникации они чувствуют себя более комфортно [9].

В группе юношей наблюдается доминирование установки «Сниженный самоконтроль», в группе девушек – доминирование установки «Социальный комфорт». Обработка результатов по критерию Манна – Уитни значимых различий по полу не выявила.

На рис. 5 представлено распределение средних рангов по стратегиям сетевой активности (А. Е. Жичкина).

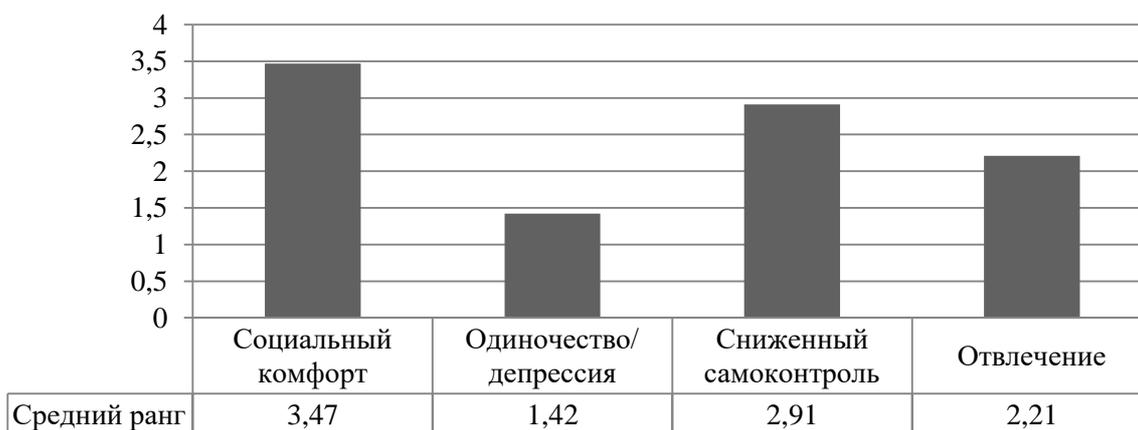


Рис. 4. Распределение средних рангов по шкалам опросника установок по отношению к Интернету по всей выборке

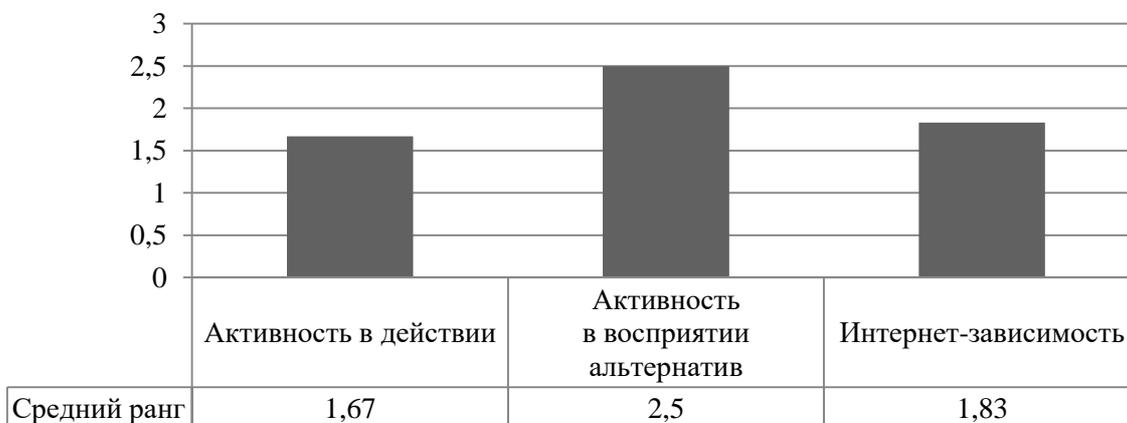


Рис. 5. Распределение средних рангов по шкалам опросника поведения в Интернете

На первом месте стоит стратегия «Активность в восприятии альтернатив», далее следуют «Интернет-зависимость» и «Активность в действии». Статистическая обработка по критерию Фридмана подтвердила достоверную значимость указанной тенденции ( $\chi^2 = 42,568$ ;  $p = 0,000$ ). Студенческая аудитория в большей мере направлена по поисковую активность в сети, восприятие различного рода контента, наблюдение с позиции стороннего участника. Для респондентов свойственна склонность к интернет-зависимому поведению, проявляющаяся в увлечении общением в социальных сетях, вовлеченности в сетевые игры. У юношей преобладающая тенденция наблюдается по шкале «Активность в восприятии альтернатив» (средний ранг 46,56), у девушек по шкале «Интернет-зависимость» (средний ранг 52,07). Критерий Манна – Уитни выявил достоверные различия по шкале «Интернет-зависимость» ( $U = 717$ ;  $p = 0,014$ ). Девушки более подвержены навязчивым мыслям об Интернете и менее склонны контролировать время нахождения в сети. Вовлеченность в электронную коммуникацию приводит к ограничению их сферы интересов [6].

Корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявил статистически значимые связи между шкалами доверия/недоверия к другим людям, виртуальному миру и стратегиями сетевой активности по всей выборке.

Шкала «Знание» как компонент доверия к другим людям отрицательно коррелирует со стратегией «Интернет-зависимость» ( $rs = -0,357$ ;  $p = 0,001$ ).

Чем меньше студенту известно о человеке, с которым он общается в виртуальном мире, тем больше он склонен к зависимому взаимодействию в сети.

Выявлена отрицательная корреляция между показателями «Интернет-зависимость» и «Недостатки» ( $rs = -0,307$ ;  $p = 0,003$ ). Фактор недостатка отражает двойственность отношения личности к другим людям и способность реалистично оценивать их слабые стороны [7]. Можно сказать, что чем больше выражена амбивалентность отношения к другим людям, тем в меньшей степени будет проявляться аддиктивное поведение в сети.

Взаимосвязь «Знания» с «Виртуальным миром» описывается положительным коэффициентом корреляции ( $rs = 0,303$ ;  $p = 0,004$ ). Владение знаниями о партнере, коллеге, знакомом, ситуации может выступать основанием доверительного отношения к виртуальному миру и отношениям в этом мире.

Шкала «Надежность» и «Виртуальный мир» также коррелируют положительно ( $rs = 0,280$ ;  $p = 0,007$ ). Надежность как компонент доверия выражается в уверенности, что на человека можно положиться, что он не подведет в трудной ситуации, всегда готов оказать поддержку. Можно сказать, что студенты отдают предпочтение в виртуальном мире людям, которые, по их мнению, надежны.

### Основные результаты

1. Доверие студентов наиболее выражено по отношению к реальному миру, которое состоит в личностном отношении к различным сторонам жизнедеятельности. В проявлении доверия к другим людям у студентов наиболее значимым критерием выступает «Надежность»,

выражающаяся в устойчивости и твердости нравственных основ поведения человека. Преобладающая тенденция по доверию в выборке юношей наблюдается по критерию «Надежность», а в выборке девушек – по критерию «Единство». Доминирование критерия недоверия к другим людям по шкале «Недостатки» говорит о том, что респонденты не выстраивают отношений с людьми, которые доверия не оправдали. У девушек критерием недоверия выступает «Приязнь». «Приязнь» проявляется в выраженной симпатии, доброжелательном отношении, дружеской связи с собеседником в сети Интернет. Обозначенные особенности можно объяснить как возрастно-половыми характеристиками студенческой молодежи, так и спецификой виртуальной коммуникации. Сказывается своеобразие интернет-общения, в котором не всегда предоставляется возможность увидеть человека лично, услышать его голос и т. д. Поэтому девушки проявляют большую прагматичность в выстраивании отношений в условиях электронной среды, действуя по принципу «доверяй, но проверяй». Следует добавить, что доверие студентов в основном формируется относительно личного и семейного опыта. Современная молодежь чаще всего не имеет четко определенных моделей доверия в отношении других людей. Они воспринимают доверие как что-то, что «зара-

батывается» в течение времени на основе постоянных личных контактов. Люди воспринимаются не как нереальная часть сети, а как конкретные группы, организации, люди, иначе говоря, относятся к ним как к реальным субъектам.

2. В Интернете студентов привлекает возможность удовлетворения потребности в социальном взаимодействии, поиск взаимопонимания, Само пребывание в Интернете приносит радость, ощущение защищенности и доверия. У юношей в большей мере проявляется интерес к людям, способам общения и ресурсам в сети. Девушки более подвержены навязчивым мыслям об Интернете и не способны контролировать время нахождения в сети.

3. Проявление доверия у студентов в сетевой коммуникации связано с критериями «Надежность» и «Знание». Они отдают предпочтение в виртуальном мире людям, которые, по их мнению, надежны. Обладая достаточной информацией, студенты демонстрируют доверительное отношение в виртуальном пространстве, позитивные стратегии сетевой коммуникации, направленные на решение учебно-профессиональных задач, познавательную, коммуникативную и общественную деятельность. Снижается стремление к использованию сети в качестве средства отвлечения, ухода от реальности, переживания одиночества.

### Литература

1. Гидденс Энтони. Последствия современности / пер. с англ. Г. К. Ольховикова, Д. А. Кибальчича ; вступ. ст. Т. А. Дмитриева. М. : Праксис, 2011. 352 с.
2. Доверие как фактор психологической безопасности в межнациональном взаимодействии / А. И. Донцов [и др.] // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 2. С. 21 – 34.

3. Достовалов С. Г. Доверие к социальному миру как фактор формирования правосознания у подростков // Психология и право. 2013. Т. 3. № 1. С. 3.
4. Елеева Б. Ю. Психологические особенности коммуникации в интернет-среде // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. М. : Институт стратегических исследований, 2014. С. 374 – 377.
5. Заварцева М. М. Структура и функции организационного доверия в представлениях сотрудников // Национальный психологический журнал. 2016. № 2 (22). С. 94 – 104.
6. Зарецкая О. В. Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 2. С. 145 – 165.
7. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. М. : Институт психологии РАН, 2008. 571 с.
8. Мусалимова Р. С., Ахмадеев Р. Р. Краткая характеристика тестовых методов оценки интернет-зависимого поведения // Вестник Брянского госуниверситета. 2015. № 3. С. 33 – 35.
9. Погодина А. В., Есаулова К. С. Социально смелая личность в реальном общении и интернет-коммуникации: анализ представлений людей разного возраста // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 1. С. 38 – 55.
10. Полина А. В., Овчарова Е. В. Роль доверия в формировании психологической безопасности подростков, воспитывающихся в дериационных условиях // Образовательный вестник «Сознание». 2019. № 9. С. 11 – 17.
11. Почебут Л. Г., Гуриева С. Д., Чикер В. А. Прогностическая модель социально-психологических факторов укрепления доверия в организации // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 1. С. 22 – 42.
12. Холмогорова А. Б., Клименкова Е. Н. Общение в Интернете и эмпатия в подростковом и юношеском возрастах // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 4. С. 127 – 141.

### References

1. Giddens E`ntoni. Posledstviya sovremennosti / per. s angl. G. K. Ol`xovikova, D. A. Kibal`chicha ; vstup. st. T. A. Dmitrieva. M. : Praksis, 2011. 352 s.
2. Doverie kak faktor psixologicheskoy bezopasnosti v mezhnacional`nom vzaimodejstvii / A. I. Donczov [i dr.] // Social`naya psixologiya i obshhestvo. 2018. Т. 9. № 2. S. 21 – 34.
3. Dostovalov S. G. Doverie k social`nomu miru kak faktor formirovaniya pravosoznaniya u podroستkov // Psixologiya i pravo. 2013. Т. 3. № 1. S. 3.
4. Eleeva B. Yu. Psixologicheskie osobennosti kommunikacii v internet-srede // Aktual`ny`e problemy` gumanitarny`x i estestvenny`x nauk. M. : Institut strategicheskix issledovanij, 2014. S. 374 – 377.

5. Zavarceva M. M. Struktura i funkcii organizacionnogo doveriya v predstavleniyax sotrudnikov // Nacional`ny`j psixologicheskij zhurnal. 2016. № 2 (22). S. 94 – 104.
6. Zareczkaya O. V. Komp`yuternaya i internet-zavisimost`: analiz i sistematizaciya podxodov k probleme // Psixologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2017. T. 9. № 2. S. 145 – 165.
7. Kuprejchenko A. B. Psixologiya doveriya i nedoveriya. M. : Institut psixologii RAN, 2008. 571 s.
8. Musalimova R. S., Axmadeev R. R. Kratkaya xarakteristika testovy`x metodov ocenki internet-zavisimogo povedeniya // Vestnik Bryanskogo gosuniversiteta. 2015. № 3. S. 33 – 35.
9. Pogodina A. V., Esaulova K. S. Social`no smelaya lichnost` v real`nom obshhenii i internet-kommunikacii: analiz predstavlenij lyudej raznogo vozrasta // Social`naya psixologiya i obshhestvo. 2017. T. 8. № 1. S. 38 – 55.
10. Polina A. V., Ovcharova E. V. Rol` doveriya v formirovanii psixologicheskoy bezopasnosti podrostkov, vospity`vayushhixsya v derivacionny`x usloviyax // Obrazovatel`ny`j vestnik «Soznanie». 2019. № 9. S. 11 – 17.
11. Pochebut L. G., Gurieva S. D., Chiker V. A. Prognosticheskaya model` social`no-psixologicheskix faktorov ukrepleniya doveriya v organizacii // Social`naya psixologiya i obshhestvo. 2018. T. 9. № 1. S. 22 – 42.
12. Xolmogorova A. B., Klimenkova E. N. Obshhenie v Internete i e`mpatiya v podrostkovom i yunosheskom vozrastax // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. 2016. T. 8. № 4. S. 127 – 141.

**N. L. Sungurova, K. A. Shchetinnikova**

### **THE CHARACTERISTICS OF THE MANIFESTATION OF TRUST AND STRATEGIES FOR NETWORK COMMUNICATION OF STUDENTS**

The article presents the results of a theoretical and empirical study of the features of trust and network communication strategies of students. It is shown that students' trust is most pronounced in relation to the real world. Students' trust in network communication is related to the criteria of "Reliability" and "Knowledge". Respondents give preference in the virtual world to people who, in their opinion, are reliable. Having sufficient information, students demonstrate a trusting attitude in the virtual space. The basis of trust in boys is the criterion of reliability, and in girls – the criterion of unity. The dominance of the criterion of distrust of other people on the scale of "Shortcomings" indicates that respondents do not build relationships with people who did not justify their trust. In General, being online brings students joy, a sense of security and trust. Girls are more attracted to relationship satisfaction in virtual communication than boys.

*Key words: trust; network communication strategies; attitudes to Internet use; students.*

## КОНСТРУИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МГОУ

Развитие карьеры, относящейся к различным этапам профессионального роста педагога, – важнейшая задача системы дополнительного профессионального образования, требующая планомерного подхода, методологически выверенного решения. Конструирование как составление плана обучения в системе ДПО – рациональный путь организации образовательного процесса. В статье предлагается модель технологии разработки и реализации модулей программ дополнительного профессионального образования, включающая инновационные формы работы, структуры сетевого взаимодействия и содержательное наполнение комбинированной образовательной среды.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, конструирование, модель технологии обучения, комбинированная образовательная среда, проектный офис, новые формы взаимодействия групп, образовательное пространство.

Ценности современного образования обусловили платформу интенсивного обновления информации и содержания образования, поставили задачу принципиального изменения форм обучения и образовательных технологий в системе непрерывного образования. Известно, что изменения в образовании начинаются «сверху» (О. В. Долженко), в фокусе модернизации обучения и его ресурсов оказывается подсистема дополнительного профессионального образования, ее институциональные направления: повышение квалификации и переподготовка кадров. Непрерывное образование в технологических условиях цифровой экономики детерминировано информационно-коммуникационными технологиями и реализацией компетентностного подхода. Объективная

необходимость динамичного и инновационного развития системы дополнительного профессионального образования, освоения образовательных программ повышения квалификации и переподготовки кадров в ограниченных временных условиях курсового обучения требует рационального и оптимального сочетания информационных и технологических ресурсов в целях обеспечения профессионального роста каждого обучающегося.

Инерция транзитивной фазы развития российского общества на рубеже XX – XXI вв. закономерно завершилась стадией рационализации ресурсов и, прежде всего, ценностей, определивших вектор дальнейшего развития общества и его институтов, в частности – образования. Этот факт следует учитывать в

разработке стратегии и тактики обучения в системе ДПО. Актуальное значение для непрерывного развития мотивации, способностей и творческих сил обучающихся, реализации индивидуальной траектории образования в течение всей жизни приобретает системная, методологически выверенная организация дополнительного профессионального образования, направленная на максимальное удовлетворение образовательных и профессиональных целей и потребностей педагога в соответствии с меняющимися условиями социума и его профессиональной деятельности. Краеугольным камнем обучения в системе современного непрерывного образования стал процесс планомерного построения карьеры, учитывающий специфику различных этапов профессионального развития [1; 3; 5].

Теоретико-концептуальные и программные разработки, образовательные программы повышения квалификации и переподготовки кадров опираются на взаимосвязь аксиологического, культурологического, системного и деятельностного подходов, как отвечающие стратегии профессионального стандарта педагога высшей школы.

Профессиональное развитие специалиста, педагога – многоэтапный процесс, включающий профессиональное самоопределение, профессиональное образование, профессиональную деятельность, профессиональное мастерство, в котором важнейшую роль играет технологическая подготовка – важнейший инструмент профессионального развития педагога и обогащения его профессионального опыта. Один из важных этапов профессионального развития в свете непре-

рывности роста профессиональной карьеры учителя – этап профессиональной подготовки. Чем раньше человек начинает задумываться о будущей профессиональной деятельности, тем успешнее проходит процесс его профессионального и карьерного роста [2; 6]. Разработка программ, направленных на профессиональный рост и развитие карьеры учителя, можно сказать, носит непрерывный характер, обеспечивая системное обновление содержания образования в Институте модернизации образования МГОУ, обеспечивая усложнение деятельности обучающихся новыми образовательными технологиями, интеграцию методов и приемов профессиональной деятельности, усиливая профессионально-коммуникативное взаимодействие путем сочетания аудиторных аудиально-визуальных форм и инновационных – дистанционных форм обучения на всех этапах развития профессиональной карьеры педагога. В русле целей Института модернизации образования, информатизации и технологизации обучения разрабатываются и реализуются актуальные направления развития педагогического образования.

Цель определила следующий комплекс задач:

- разработка моделей механизмов поддержки инновационных процессов в образовании на региональном и муниципальном уровнях;
- разработка моделей систем инновационной деятельности в образовательных учреждениях различных типов и видов в Московской области;
- разработка программ подготовки и повышения квалификации работников образования в области инновационной деятельности;

- интенсивное, многовекторное развитие дистанционных форм образовательной деятельности как оперативная и гибкая поддержка образовательной траектории обучающихся с минимизацией риска для всех субъектов образовательного процесса.

Образовательная технология в системе дополнительного профессионального образования опирается на несколько моделей. Осваивая новые направления в образовании, стараясь обеспечить конкурентоспособность учителя, в МГОУ успешно внедряется «горизонтальная модель» профессионального роста педагога Р2Р (равный обучает равного). Приоритетными становятся направления и тенденции, которые задаются национальным проектом «Образование» и федеральным проектом «Учитель будущего». Реализация национального проекта «Образование» требует концентрации всех основных ресурсов обучения (аксиологических, информационных, технологических, методических, кадровых) и возможностей вуза для эффективного развития системы образования Московской области через модернизацию стратегии и тактики повышения квалификации и переподготовки профессионально-педагогических кадров на основе культивирования ценности личностного саморазвития на протяжении всей жизни.

Одна из ключевых целей федерального проекта «Учитель будущего» – открытие центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в условиях обновления содержания образовательных программ, современной инфраструктуры [2; 3; 4; 5]. В русле этой цели

в системе непрерывного образования МГОУ успешно используется технология разработки и реализации практических модулей программ дополнительного профессионального образования. Одной из форм взаимодействия образовательных организаций по разработке практических модулей программ ДПО является проектный офис. Технология рассчитана на привлечение социальных партнеров к участию во всех этапах повышения профессиональной активности и компетентности педагогического сообщества Московской области. В ходе апробации и внедрения модели данной технологии учтены потребности в научном наполнении содержания различных сфер образовательного процесса, системы становления педагога-профессионала, педагога-наставника, молодых педагогов. Модель как динамическая структура предусматривает возможность корректировки возникающих проблем, задач, направлений работы по мере необходимости.

Направления деятельности в технологической модели содержат различные аспекты педагогических компетенций и пути их развития у обучающихся: формирование представления о содержании компетенций, выбор программ и форм обучения, отбор содержания направлений развития педагога, систему оценки сформированных компетенций, введение реестра проектных инициатив, введение реестра проектов и программ, консультирование проектных программ. Модель технологии разработки и реализации практических модулей программ ДПО – целостная система, поскольку предусматривает все этапы профессионального развития педагога.

Широкий спектр возможностей данной модели открывается в процессе использования ее потенциала не только во взаимодействии на уровне вуз – образовательные организации Московской области, но и в сотрудничестве «школа – школе». В этой связи модель является сетевой как объединяющая потенциальные возможности образовательных организаций разного уровня для достижения в относительно короткие сроки высоких результатов. Таким образом удастся структурировать работу от макроуровня – объединения потенциальных и реальных возможностей образовательных организаций Московской области до микроуровня – индивидуального образовательного маршрута педагога или руководителя.

Направления деятельности внутри модели определяются комплексом методов диагностики педагогических работников (учет и удовлетворение образовательных потребностей), выполняющей функцию профессионально-личностной идентификации для педагога. Диагностика предусматривает: формирование карты компетенций, необходимых для достижения эффективных результатов обучения; первичную диагностику – выявление сформированных компетенций из числа компетенций, определенных на основе матрицы; сопоставление карты с результатами диагностики и проектирование индивидуальных образовательных траекторий профессионального роста педагогов.

Современным трендом развития модели является построение комбинированной образовательной среды профессиональных сообществ, интегрированных в проектные команды. Комбинированная образовательная среда представлена:

оффлайн образовательным пространством (лекции, семинары, тренинги, коучинг, наставничество, интерактивные игры, командный коучинг); онлайн-платформой (включение цифровых технологий, информационно-телекоммуникационных систем); собственно сетевой формой (различные формы стажировок, демонстрация лучших педагогических практик). Комбинированная образовательная среда позволяет достаточно «прозрачно» фиксировать результативность представленной модели, функциональное значение тех или иных ресурсов нескольких организаций для профессионального роста педагогических работников.

Конструирование модели формирования профессиональной карьеры учителя в условиях повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагога включает следующие элементы: целеполагание (задача учителя самостоятельно определить или уточнить цели профессионального и личностного развития; выбор наставника как навигатора профессионального развития; выбор образовательных модулей); профессиональная карьера учителя (включение учителя в профессиональную команду: ассоциации, стажировочные площадки, сетевое взаимодействие); траектория индивидуального профессионального развития (социальные, управленческие, профессиональные, коммуникативные навыки и умения; управление психофизическим состоянием, программы здоровья); индикаторы (достижения в ходе образования: социально-личностный профиль, профессиональное портфолио, оценки наставников, участники проектов). В этой связи очень важно сформировать образовательную

среду, поддерживающую тренингом обучающихся – информационно, технологически и деятельностно; поддерживающая среда содержит: онлайн-курсы; онлайн-платформы; программы ПК и ПП.

Сегодня непрерывное образование реализуется как динамичная связь профессиональной деятельности и повышения квалификации педагога с использованием персональных средств коммуникации и индивидуальных образовательных программ, соответствующих потребностям личности в информационном обществе. Контекстным моментом развития непрерывного образования является высокий темп обновления информации, новое значение обретает самообразование педагога и непрерывное неформальное образование педагога. Все большее влияние оказывает сетевое окружение.

Проблема формирования сетевого образовательного окружения освещена в работах зарубежных и отечественных ученых (Г. Аттвел, Д. Венмот, Г. Дэйвис, Дж. Хайберт, С. Файдлер, Н. Ю. Гончарова, Е. Д. Патаракин и Б. Б. Ярмахов) и связана с созданием персональных образовательных пространств (personallearning space, PLS), персональных образовательных сред (personallearning environment, PLE), реализуемых сервисами Интернета Веб 2.0 [2; 4]. Развитие этой области образования связано с новой областью обучения – созданием технической базы (e-learning). E-learning-формат в непрерывном образовании учителя рассматривается преимущественно в контексте электронного обучения. Образовательная практика показывает, что эффективным

средством, стимулирующим повышение квалификации учителя в среде непрерывного развития квалификации педагогов, станет персональная образовательная сфера (ПОС), интегрирующая ресурсы и возможности формального и неформального образования, самообразования.

Мониторинг результатов внедрения в практику системы повышения квалификации технологической модели разработки и реализации практических модулей программ ДПО позволяет положительно оценить ее состоятельность, востребованность и продуктивность.

Многофакторное взаимодействие представляет собой конструирование целесообразного, соответствующего современным требованиям науки и образования пространства. Понимание того, что эффективность и качество современного образования в максимальной степени зависят от квалификации педагога, его профессионального роста, способствовало проектированию новой формы взаимодействия с педагогическим сообществом. Современному педагогу приходится отвечать на такие вызовы современности, как профессиональный стандарт, федеральные государственные образовательные стандарты, – это требует владения четко очерченным кругом профессиональных компетенций. Можно наблюдать формирование нового типа педагога, способного к самоанализу, решению проблемных ситуаций, принятию самостоятельных решений на основе научных обоснований. Это требует от преподавателя постоянного самосовершенствования, владения не только совре-

менными образовательными технологиями, но основательной методологической подготовки. В этих условиях практический арсенал профессионального роста педагога должен включать: педагогическую умелость; мастерство; творчество; новаторство.

Благодаря проектному офису как новой форме взаимодействия системы ДПО с образовательными организациями удалось оптимизировать структуру взаимодействия в системе «школа – вуз» и перевести его в новое качество. Сетевое взаимодействие позволяет практически реализовать деятельность, направленную на организацию методической, научно-практической, консультационной работы в открытой среде образовательных организаций Московской области, имея целью непрерывное повышение квалификации педагогического состава образовательных организаций.

Образовательная среда, детерминированная моделью сетевого взаимодействия, способствует развитию компетенций педагога посредством:

- повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов для включения их в систему современных общественных, профессиональных отношений;
- совершенствования профессиональных и личностных качеств педагога с целью его своевременной адаптации к постоянно меняющимся требованиям и условиям развития образования;
- развития профессиональных компетенций педагога;
- работы/сотрудничества опытного и начинающего педагога.

Профессиональный рост педагога подразумевает его профессиональное

развитие как наращивание педагогической компетентности, определяющей готовность к выполнению трудовых функций и действий, заложенных в профессиональном стандарте педагога [3; 5; 6]. Для обеспечения системных новаций образовательной среды требуется диагностический инструментарий обучения, дающий возможность: выявления и оценки профессиональных дефицитов педагога; разработки программы профессионального роста; выбора форм, способов и путей профессионального роста; обеспечения программами профессионального роста. Программы повышения квалификации в условиях сетевого взаимодействия, их структурное и содержательное наполнение учитывают требования, предъявляемые профессиональными стандартами к документам такого рода, и необходимость совершенствования нормативно-правовой базы образовательного процесса; психолого-педагогической основы профессиональной деятельности; ценностных, процессуальных и содержательных аспектов профессиональной деятельности; прикладных аспектов решения актуальных проблем профессиональной направленности.

В ходе работы используются интерактивные формы взаимодействия групп:

- Workshop – это новая форма обучения, организация которой требует особого подхода. В ходе воркшопа обеспечивается интенсивное взаимодействие всех его участников. Любой пришедший на workshop может проявить самостоятельность, инициативность и личную заинтересованность процессом обучения. В основе воркшопа лежит приобретение опыта и

практических навыков, которые невозможно получить после «отстраненного» изложения фактов.

- Интенсив – активизация возможностей группы через активизацию возможностей личности обучаемого и обучающего и, наоборот, актуализация зоны ближайшего развития у педагога. Оптимальные условия для обучения создаёт коллектив и складывающаяся в нём система специфических взаимодействий; личностные особенности человека никогда не достигают своего предела, а способны совершенствоваться в течение всей жизни; превращение потенциальных возможностей в актуальные. Человек не подозревает о наличии у него тех или иных способностей, но при грамотном подходе эти особенности могут раскрыться в ходе интенсива, когда цель становится личностно-значимой.

- Co-working – используется нами в работе как одна из наиболее востребованных форм, объединяющих педагогов для ответа на современные вызовы образования. Под коворкингом понимается объединение педагогов с целью креативного труда, делового и дружеского общения, рациональной организации рабочего процесса. В нашем случае это сообщество мастеров-профессионалов и творчески мыслящих обучающихся, которые объединяются в одном помещении с целью выполнения проектов, продуцирования новых идей, общих разработок. Образовательный коворкинг обладает высоким потенциалом формирования новых функциональных педагогических позиций в условиях ДПО, трансформации педагогической деятельности.

- TED – это система работы, представленная тематическими конференциями, посвящёнными распространению уникальных идей («ideas worth spreading»), лучших педагогических практик. Видеозаписи лекций и выступлений доступны в рамках открытого образовательного пространства МГОУ. Организация системы профессионального роста и развития педагога направлена на мультимедийный контент, работу с лидерами образования; современные формы и методы профессионального развития, социальное партнерство, клиентоориентированную модель сотрудничества.

Сетевое взаимодействие как образовательное пространство нового формата имеет отличительной характеристикой заложенные в ее основе условия: открытость и сотрудничество; акцент на развитие, общение и обмен идеями; сотрудничество с образовательными организациями, направленное на увеличение количества методических наработок и программ, которыми возможно обмениваться в предметном взаимодействии стажировочной площадки. Стажировочные площадки – это современные профессиональные педагогические сообщества, способные преодолевать профессиональные дефициты. Стажировочные площадки представляют собой проактивные гуманитарные пространства, способные к конструктивной трансформации. Созданные внутри них условия позволяют педагогам активно делиться своим опытом и не менее активно изучать опыт других. В условиях стажировочных площадок действуют все интерактивные формы профессионального взаимодействия, побуждающие к творческому диалогу и саморазвитию.

Программное обеспечение дополнительного профессионального образования в русле постоянного внимания, его обновление ориентировано не только на модернизацию содержания, но и современные технологии, среди которых всё большую роль играют дистанционные модели. Отметим некоторые из программ ДПО. Это дополнительная программа (ДП) «Проектирование учебных занятий в обучении основам информационно-библиографической грамотности», ДП «Междисциплинарный подход к постановке задач», ДП «Инклюзивное образование: методология и технология реализации в условиях введения ФГОС общего образования», ДП «Подготовка электронного образовательного контента “Московская электронная школа (базовый и продвинутый уровни)”», ДП «Дидактические и психологические условия преимущества ФГОС дошкольного образования и ФГОС начального общего образования», ДП «Подготовка педагога образовательной организации к инновационной деятельности в условиях реализации ФГОС общего образования», ДП «Использование оборудования лабораторного комплекса инженерных классов в организации предпрофессионального образования», ДП «Обеспечение и реализация дистанционного обучения в образовательных организациях» и др.

Информационно-дидактическая поддержка образовательной системы Московской области активно осуществляется с помощью вебинаров, которые по-

лифункциональны в своих возможностях, и занимают около половины времени в учебных планах повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Это и учебные вебинары, и вебинары информационно-исследовательской направленности, проведение которых строится на основе межсубъектного организационного взаимодействия, его ведут два специалиста – преподаватель МГОУ и приглашенный специалист. Например, учебные вебинары: «Методология и технология конструирования и анализа урока в условиях реализации ФГОС общего образования», «Дифференцированный подход к обучению студентов», «Методология и основные направления дополнительного образования» и др. Вебинары информационно-исследовательской направленности: «Гаджеты в учебном процессе: за и против (по материалам исследования учителей Подмосковья)», «Педагог в условиях инноваций»; планируется серия вебинаров о цифровом образовании как трансляция исследовательского проекта межрегионального характера.

Конструирование системы профессионального роста педагога в условиях инновационной образовательной среды, требующей современных форм и сценариев профессионального взаимодействия, становится комплексным механизмом развития образования внутри диады «школа – вуз» и важнейшим показателем эффективности, повышения качества системы профессионального роста и развития педагога.

Литература

1. Авраамова Е. М., Клячко Т. Л., Логинов Д. М. Мониторинг непрерывного профессионального образования: позиции работодателей и работников. М. : Изд. дом «Дело» РАНХиГС, 2015. 60 с.
2. Адольф В. А. Педагогический поиск в контексте формирования методологической компетентности // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 156 – 159.
3. Барахович И. И., Барахович И. И., Шилова М. И. Готовность будущего педагога к профессиональным коммуникациям // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2014. № 2 (28). С. 37 – 40.
4. Грудзинский А. О., Бедный А. Б. Трансфер знаний – функция инновационного университета // Высшее образование в России. 2016. № 9. С. 66 – 71.
5. Дегтерев В. А. К вопросу о системе непрерывного профессионального образования // Успехи современного естествознания. 2014. № 9 (2). С. 175 – 180.
6. Жаркова Е. Н. Проблемы развития дополнительного педагогического образования в современных условиях // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 1 (5). С. 6 – 10.

References

1. Avraamova E. M., Klyachko T. L., Loginov D. M. Monitoring neprery`vnogo professional`nogo obrazovaniya: pozicii rabotodatelej i rabotnikov. M. : Izd. dom «Delo» RANXiGS, 2015. 60 s.
2. Adol`f V. A. Pedagogicheskij poisk v kontekste formirovaniya metodologicheskoy kompetentnosti // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 4. S. 156 – 159.
3. Baraxovich I. I., Baraxovich I. I., Shilova M. I. Gotovnost` budushhego pedagoga k professional`ny`m kommunikaciyam // Vestnik KGPU im. V. P. Astaf`eva. 2014. № 2 (28). S. 37 – 40.
4. Grudzinskij A. O., Bedny`j A. B. Transfer znaniy – funkciya innovacionnogo universiteta // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 9. С. 66 – 71.
5. Degterev V. A. K voprosu o sisteme neprery`vnogo professional`nogo obrazovaniya // Uspexi sovremennogo estestvoznaniya. 2014. № 9 (2). S. 175 – 180.
6. Zharkova E. N. Problemy` razvitiya dopolnitel`nogo pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremenny`x usloviyax // Professional`noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2012. № 1 (5). S. 6 – 10.

**E. M. Tabolova, L. I. Osechkina, N. V. Kamalova**

**DESIGN A SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS  
IN TERMS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION,  
MOSCOW STATE OPEN UNIVERSITY**

Career development related to various stages of professional growth of a teacher is the most important task of the system of additional professional education, which requires a systematic approach and methodologically verified solutions. Designing as a training plan in the DPO system is a rational way of organizing the educational process. The article offers a model of technology for the development and implementation of modules of additional professional education programs, including innovative forms of work, network interaction structures and content of the combined educational environment.

**Key words:** *continuing education; design, model of learning technology; combined educational environment; project office; new forms of interaction of groups; educational space.*

---

---

# СОЦИАЛЬНАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.041

*Л. А. Дубровина, И. Р. Сорокина*

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ВОПРОСЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

Статья посвящена рассмотрению взаимодействия семьи и школы с позиций системного подхода. Авторы обращают внимание на проблемы взаимодействия семьи и школы в современный период. В статье раскрываются основные составляющие социальных систем. Особое внимание авторами статьи уделено проблеме повышения эффективности взаимодействия семьи и школы в рамках единого образовательного пространства. Выделены специфические особенности педагогического управления взаимодействием, связанные с системным подходом. Показаны пути развития взаимодействия семьи и школы в рамках системного подхода.

*Ключевые слова:* система, социальная система, открытая система, системный подход, совместная деятельность, взаимодействие, субъектная позиция, синергетический эффект.

В современных условиях происходит становление нового мирового образовательного пространства, внедряются субъектно-ориентированные технологии. Появилась даже новая категория «обучающийся». Всё это требует обновления форм организации процесса обучения. Актуальность проблемы взаимодействия семьи и школы обусловлена необходимостью создания единой воспитательной среды. Взаимодействие школы и семьи необходимо для оказания систематической помощи семье в вопросах воспитания. Социальные изменения, затронувшие систему образования, привели к нарушению сложившихся традиционных взаимосвязей в системе «школа – семья». Н. Е. Продиblox отмечает, что развитие

рыночных отношений в России привело к деформации устоявшихся взаимоотношений субъектов образовательного пространства. Под влиянием возросшего прагматизма общества, абсолютизации рыночных отношений изменились и даже где-то деформировались цели образования. Во главу угла отечественного педагогического процесса в школе поставлена накачка знаниями для подготовки к ЕГЭ. Особенно остро такие прагматические изменения в образовании чувствуются в России, так как это несколько противоречит её ментальному укладу. В российском обществе акцент всегда делали на воспитании, морально-нравственные критерии были основным регулятором поведения личности. В современной системе

образования возникли противоречия между провозглашенными установками, целями, принципами и их практической реализацией. Воспитание реально перестало быть частью целенаправленной педагогической деятельности. «Воспитание» перестало быть основополагающим понятием в деятельности школы. Появилась тенденция восприятия школы только как учебного учреждения. Разъединение педагогического процесса привело к сужению взаимодействия семьи и школы, при том что значимых результатов в деле воспитания возможно достигнуть только если объединить усилия всех социальных институтов, одно из главенствующих положений в которых принадлежит семье. Школа как важнейший социальный институт призвана обеспечивать реальное взаимодействие ребенка, родителей и социума, весь воспитательный процесс в целом [6].

Взаимодействие семьи и школы стало носить эпизодический, не упорядоченный характер. Зачастую родители становятся объектами педагогического воздействия, теряют необходимую для эффективного взаимодействия субъектную позицию. Системный подход к рассмотрению вопроса взаимодействия семьи и школы поможет решить выделенную проблему.

Изучением различных аспектов организации взаимодействия субъектов образовательного процесса занимались многие современные ученые. Так, например, Н. Н. Абрамова отмечала, что взаимодействие семьи и школы должно стать главным условием создания культурно-образовательной среды, необходимой для развития способностей учащихся. С. И. Елистратова разрабатывала

проблему взаимодействия субъектов образовательного процесса в рамках повышения качества обучения в современной школе. Е. Е. Ковалев создал модель взаимодействия субъектов в частном образовательном пространстве. И. В. Котляревская занималась проблемой инновации взаимодействия участников образовательного процесса. Е. В. Сысоева представила концепцию взаимодействия семьи и школы в образовательном пространстве. В рамках системного подхода проблема сотрудничества семьи и школы недостаточно разработана.

Г. В. Ахметжанова, Т. М. Батарова отмечают, что в окружающем мире всё имеет системный характер. Систем очень много, несмотря на различие в природе, они все обладают следующими характеристиками: структурной целостностью, т. е. внутренним единством составляющих компонентов системы, их взаимообусловленностью и взаимовлиянием; устойчивым сочетанием компонентов, стабильностью обратной связи; приспособленностью к окружающей среде, реакцией на ее воздействие, совместимостью или несовместимостью с другими системами; адаптацией; способностью к самосовершенствованию, обучению [1, с. 5]. К разряду социальных систем относятся все педагогические образовательные системы. Они состоят из взаимосвязанных функциональных компонентов, служащих достижению общих целей образования. Среди основных признаков педагогических систем выделяют следующие: наличие заданного количества взаимодействующих элементов (от двух до бесконечности); определённый уровень целостности; четкая структура взаимосвязанных и

взаимодействующих элементов и взаимодействие системы с внешней средой. Выделенные признаки обеспечивают познание педагогических явлений в рамках методологии системного подхода [1, с. 6].

М. Т. Громкова подчёркивает, что современная система образования только тогда будет эффективной, если она будет интегративной по своей сути. Только при системном интегративном образовании можно достигнуть синергетического эффекта [2]. Н. Бор отмечает, что синергетика – это наука, «которая изучает процессы самоорганизации сложных систем, разнонаправленное движение, происходящее в этих системах: от хаоса к порядку и от порядка к хаосу. Характеристику любой сложной социальной системы можно дать через определение её места в шкале “хаос – порядок”» [Цит. по: 2, с. 15]. Синергетический подход во взаимодействии позволяет достичь более высоких результатов, получить дополнительные ресурсы для развития личности. Применительно к системе образования синергетический подход позволяет объединить такие малосовместимые компоненты, как духовное и материальное, идеальное и реальное, внутреннее и внешнее.

Только при целостном системном подходе к образованию возможно получение такого синергетического эффекта. В энциклопедии по социологии категория «система» определяется следующим образом: «это множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определённую целостность, единство» [8, с. 413]. Построение целостного образовательного пространства возможно

только при системном подходе. В этом случае образовательное пространство приобретает основные характеристики социальных систем: внешнюю сформированность, интериоризированность социальных ролей, поведение участников, которое определено их социальным статусом, ценностями и нормами, принятыми в конкретной социальной системе. В энциклопедии отмечается также, что в процессе взаимодействия людей и социальной среды происходит их взаимное влияние друг на друга. В результате этого взаимного влияния отмечается, что «социальная общность обретает системные качества, которых нет ни у одного из составляющих её элементов. Основным принципом функционирования социальной системы является принцип самодетерминированности» [Там же].

Г. В. Ахметжанова, Т. М. Батарова считают, что в отношении школы недостаточно применять системный подход, необходимо сделать его комплексным. Только в рамках комплексного подхода возможен всесторонний анализ результатов управленческой и педагогической деятельности. Этот подход позволяет выявлять закономерности и движущие силы построения целостной педагогической системы, противостоять негативным внешним воздействиям социума. Только при комплексном системном подходе можно эффективно управлять педагогической системой в условиях современного общества. Системно-комплексный подход реализует возможность ориентации в реальной педагогической действительности [1].

Управление в образовательном пространстве также требует системного подхода. Актуальными остаются

основные положения теории социального управления. Управление, в рамках системного подхода, включает две подсистемы: управляющую и управляемую. Между этими подсистемами существуют прямые и обратные связи. Экономист У. Р. Эшби сформулировал основной принцип системного подхода в управлении – «принцип необходимого разнообразия», т. е. управляющая система должна обладать разнообразием состояний, не меньшим, чем управляемая система [Цит. по: 3]. Применительно к управлению в образовательном пространстве это можно интерпретировать как необходимость создания различных форм, видов взаимоотношений его участников. Субъектами социального управления являются люди как сознательные и деятельностные существа (единицы социальной системы). Управленческие функции всегда неразрывно связаны с властью как особой системой отношений. В рамках системы образования перевод учеников и их родителей на самоуправление влечёт за собой некоторую потерю власти педагогами. В современной российской действительности потеря власти вызывает у педагогов сильные эмоциональные переживания на ментальном уровне. Управление также связано с культурологическим компонентом: культура присутствует как система символических и инструментальных средств управленческой деятельности. В системе образования это проявляется в необходимости сохранять собственную культуру и традиции, противостоять нерелексивному заимствованию зарубежных форм и методов управленческих отношений. Эшби выделяет ещё один важный признак управленческой

системы – способность социальной системы адаптироваться к воздействиям внешней среды.

Системный подход также помогает образованию адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни в обществе. В сложных социальных системах соотношение управления и самоуправления меняется в сторону преобладания последнего. Управление одновременно связано как с сохранением существующей системы, так и с её изменением. Экономисты подчеркивают, что положительный эффект в развитии управляемой системы возможно достичь только при соблюдении баланса между функцией управления и внутреннего самоуправления, что обеспечивает также сохранение целостности системы управления. В рамках образования баланс будет проявляться между внешним регулированием деятельности, нормативными её характеристиками и сохранением способности участников образовательного процесса к творчеству. Г. М. Тюлю подчёркивает значимость взаимодействия двух фундаментальных управленческих процессов: внутренней общественной самоорганизации и внешнего управленческого воздействия [12]. Таким образом, системный подход в управлении образовательным процессом позволяет сделать этот процесс более осознанным и эффективным, объединить управление и самоуправление.

Прежде чем говорить об особенностях системного подхода во взаимодействии семьи и школы, необходимо охарактеризовать каждого из этих субъектов взаимодействия как социальную систему. В структуре школы как

сложной социальной системы выделяют следующие компоненты:

- системно-структурный (вся жизнь школы определяется её структурой, характером взаимосвязей элементов, всей совокупностью внутренней организации);
- системно-функциональный (назначение организации определяет её основные функции и способ существования);
- системно-исторический (связь с историей и ментальностью общества);
- системно-коммуникативный (типичные, устойчивые способы взаимодействия со средой, вхождения в большую систему, чьи потребности эта система выполняет);
- системно-целевой (основу деятельности определяют цели системы);
- системно-компонентный (компоненты, составляющие основу системы, определяют качество её деятельности);
- система мер развития (определяет и обеспечивает целенаправленную деятельность школьного коллектива) [1, с. 18].

Школа является открытой социальной системой. Это добавляет ей следующие характеристики: интеграцию усилий с широким кругом общественных институтов; проведение не только внеурочных форм занятий, но и основных уроков за пределами школы; сотрудничество педагогического и детского коллективов с различными творческими коллективами; взаимодействие с учреждениями дополнительного образования, социальными институтами и самой главной характеристикой – расширение социальных контактов школы с

семьей [7]. К примерам открытой социальной системы школы можно отнести модель Вальдорфской школы, «Открытую школу как форму социальной помощи», «Общинную школу». Среди этих моделей нет ни одной отечественной, все они являются отражением зарубежного опыта.

Н. И. Олифирович обращается к проблеме концептуального рассмотрения жизнедеятельности такой социальной системы, как семья. Автор считает, что для системного подхода к изучению семьи необходимо выделить наиболее значимые единицы анализа семейных отношений [6]. Отечественные педагоги и психологи выделяют различные функциональные компоненты семейной системы. Это позволяет рассматривать альтернативные модели семейных взаимоотношений. Так, А. В. Черников разработал интегративную модель диагностики семейных отношений. В качестве единиц, позволяющих наиболее полно изучить семейную, он выделил следующие: развития жизненного цикла семьи, семейную историю, структуру семьи, коммуникации в семье, ведущие функции и паттерны поведения в семье, стили проблемного поведения, его симптомы. А. Я. Варга выделяет шесть информативных параметров, составляющих модель семьи: 1) история семьи; 2) семейные мифы; 3) особенности взаимоотношений членов семьи; 4) правила жизни в семье, гласные и негласные; 5) семейные границы; 6) стабилизаторы семейной системы. И. Ю. Хамитова предлагает модель, в которой она объединяет исторические, структурные и динамические особенности семейной жизни [Там же].

Несмотря на то что все параметры семьи как социальной системы взаимосвязаны и взаимозависимы, Н. И. Олифирович считает, что их можно сгруппировать и выделить три отдельных модуля: исторический, структурный и процессуальный. Это необходимо сделать для определения ведущих аспектов функционирования семейной системы. Выделенные модули являются единицами анализа семьи, помогают выйти на характеристику семьи как социальной системы [7].

Структурные компоненты описания семейной системы позволяют выйти на характеристику семьи по горизонтальному и вертикальному принципу. Основными параметрами изучения семьи являются границы (внутренние и внешние), сплоченность, характер взаимодействия членов семьи, включающий семейную иерархию, ролевую структуру, гибкость поведения членов семьи во взаимодействии. Показатели жизнедеятельности семейной системы делятся на процессуальные и исторические. При горизонтальном срезе семьи рассматривают её жизненный цикл, коммуникацию, регуляторы семейной системы. При вертикальном срезе – исторические аспекты, такие как семейная история, мифы, легенды, семейный сценарий [Там же].

В рамках системного подхода рассматривая взаимодействие семьи и школы, необходимо учитывать выделенные характеристики этих сложных социальных систем, а также то, что они сами становятся элементами более сложной системы и приобретают новые качества. Категория «взаимодействие» служит для определения изменений, происходящих как в природе, так и в

обществе, формы развития. Взаимодействие приводит к появлению новых качеств в развитии системы. В процессе взаимодействия появляются такие феномены, как самопознание, понимание себя, а также познание и понимание других, взаимовлияние [4].

Охарактеризуем эти показатели. Взаимоотношение членов семьи характеризуется их уровнем взаимного внимания, типичным способом обмена мнениями и предложениями. Взаимоотношения начинают строиться на взаимопонимании при условии проявления членами семьи эмоциональной сензитивности, т. е. сопереживания, взаимного сочувствия. Следствием этого является проявление такта в общении друг с другом, эмоционально-волевой готовности к совместной деятельности, уважением позиций друг друга, стремления и готовности к общению.

Именно в таких взаимоотношениях возможна творческая самореализация личности в процессе совместной деятельности. Такие отношения позволяют удовлетворять ведущую потребность личности – потребность в защищенности. При построении взаимоотношений в семье, основанных на гуманистическом подходе, появляются активность и инициативность в совместной деятельности, потребность в постоянных и систематических контактах друг с другом. В таких взаимоотношениях возникает полное взаимопознание участниками друг друга, результатом которого является объективность знаний о личностных особенностях, интересах, увлечениях. Это формирует потребность узнать другого человека, проявляя искренний интерес к нему. На основе всестороннего взаимопознания

возникает взаимопонимание. Оно характеризуется адекватным восприятием субъектами образовательного процесса друг друга, принятием общей цели взаимодействия, возникновением общности и единства задач и как следствие этого развитием совместной деятельности. Взаимопонимание подразумевает также взаимное принятие трудностей, анализ мотивов поведения окружающих в сложившихся жизненных ситуациях, поиск оптимальных способов решения возникших проблем. Участники взаимодействия, основанного на взаимопонимании, могут объективно оценивать себя и других, анализировать и корректировать, если это необходимо, установки на совместную деятельность. Взаимоотношения, основанные на взаимопонимании, позволяют субъектам оказывать взаимовлияния, что необходимо для согласия по спорным вопросам, максимального учета мнений всех участников при организации совместной деятельности [4].

На современном этапе О. М. Колотова, А. С. Уланова выделяют три уровня взаимодействия участников образовательного процесса: начальный, сотрудничество и партнёрство [5]. Уровень сотрудничества семьи и школы характеризуется наличием совместной деятельности, в процессе которой участники понимают общую стоящую перед ними цель, у них совпадают установки и оценки. Взаимоотношения строятся на основе поддержки, сопереживания, сочувствия, внимания к мнениям друг друга. Взаимодействия строятся на основе постоянных деловых контактов [4, с. 325].

Ядром сотрудничества является совместная деятельность. В качестве необходимых и достаточных условий для сотрудничества можно выделить следующее: а) постановку всех участников в субъектную позицию; б) деятельность должна иметь общественно-значимый характер, носить просоциальную направленность, но при этом иметь связь с личностными ценностями участников, что приведёт к ответственности за свои поступки и принятые решения. А. И. Пригожин выделяет два ведущих признака проявления субъектности личности: 1) восприятие своей инициативы как существования, неотъемлемой части социальной жизни; 2) осознание необходимости делать свободный выбор во всех жизненных ситуациях и, как следствие, нести за него ответственность [Цит. по: 3]. Современный отечественный психолог Е. Ю. Райчева отмечает, что субъектная активность выступает системообразующим и регулирующим фактором в развитии личности, её стремлением к самосознанию и самопознанию. Это формирует адекватное отношение личности, в первую очередь, к себе самой, своим возможностям, а также к окружающим людям. Через мотивы, связанные с самореализацией личности, проявляются позитивные самоотношения и взаимоотношения субъектов образовательного процесса. В таком самоотношении проявляются реальные предметные и социальные отношения субъектов [Цит. по: 3]. В этом случае совместная общественно-полезная, просоциальная деятельность приобретёт нравственную значимость и личностную ценность.

Совместная деятельность приводит к повышению уровня образования учащихся только при условии, что она носит партнёрский характер, т. е. все участники равноправны, имеют возможность реализовать свое право высказывать мнение и быть услышанными окружающими людьми. Уровень партнерства в совместной деятельности способствует развитию её субъектов, формирует готовность педагогов, родителей и учащихся постоянно повышать качество образования, осваивать компетенции, т. е. реализовывать компетентностный подход в образовании, повышать степень удовлетворённости результатами обучения. Участие родителей в делах школы позволяет им стать равноправными партнерами, субъектами внедрения инноваций вместе с педагогическим коллективом школы. Новое в процессе обучения становится фактором повышения его качества [4].

Гуманизация социальных отношений и личностных проявлений субъектов этих отношений является одной из основных задач современного образования. Эта задача также связана с реализацией системного подхода. Целостный образовательный процесс в рамках системного подхода включает в качестве элементов педагогов, обучающихся, родителей и социальное окружение. Поэтому гуманизация обучения будет затрагивать взаимодействия всех его участников. Н. Н. Абрамова начинает изучение проблемы гуманизации педагогического процесса через его этимологию. Термин «процесс» (от лат. *processus* – «продвижение») определяется, во-первых, как последовательная определенная смена состояний, ход

развития чего-либо; во-вторых, сочетание конкретных последовательных действий для достижения какого-либо результата [7]. Образовательный процесс характеризуется как целостная система социально-педагогических взаимоотношений его участников.

Выделяют три различных самодостаточных, но тесно взаимосвязанных вида взаимодействия участников образовательного процесса: учитель – ученик, родители – дети, учитель – родители. Для всех этих видов взаимодействия сотрудничество является универсальной характеристикой. Именно сотрудничество выступает необходимой формой для развития, обоюдного изменения явлений как в природе, так и в обществе, приводящее каждое звено в новое качественное состояние. Взаимодействие будет выступать как сотрудничество, если оно включает следующие составляющие: взаимопонимание, гуманные взаимоотношения, взаимовлияние участников, основанное на принципе добровольности.

Выделяют две основные формы взаимодействия всех участников образовательного процесса: индивидуальную, затрагивающую интересы отдельной личности, и групповую (попечительский совет, органы самоуправления учащихся и др.). В процессе взаимодействия в этих формах исходя из субъект-субъектного подхода целесообразно учитывать личностный взгляд и позицию его участников. Гуманизация взаимоотношений субъектов образовательного процесса позволяет эффективно решать проблему управления. В этом случае гуманизация отношений будет присутствовать на всех уровнях социального управления: как

на уровне управляющего воздействия (постановка целей, формирование механизмов целедостижения), так и на уровне социально-организационной упорядоченности деятельности (регулирование и саморегулирование) [11].

Ещё одним важным компонентом процесса системного взаимодействия семьи и школы является совместная деятельность учащихся и их родителей, в процессе которой появляются общие цели. Именно совместная деятельность направлена на усиление взаимопонимания между участниками учебно-воспитательного процесса, созданию атмосферы взаимоподдержки и сотрудничества. Результатом такого взаимодействия будет снижение школьной тревожности, уменьшение числа конфликтов и остроты их проявления между родителями и детьми.

В результате системной организации взаимодействия семьи и школы могут существенно измениться отношения между детьми и родителями. Модель сотрудничества, успешно освоенная в школе, может быть перенесена и

на построение взаимоотношений в семье. Комплекс сотруднических отношений всех участников образовательного процесса может позволить перейти на более высокий их уровень, партнерский.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно выделить основные моменты системного подхода в организации взаимодействия семьи и школы. Во-первых, комплексная организация совместной деятельности педагогов, родителей и учеников как равноценных и равноправных субъектов. Во-вторых, просоциальная общественно-полезная и лично значимая совместная деятельность, которая объединит всех участников образовательного процесса. В-третьих, взаимодействие должно выходить за пределы взаимодействия только семьи и школы, органично вписываться в широкий социальный контекст. Необходимо скоординировать деятельность педагогического коллектива, учащихся и их родителей по созданию единого открытого образовательного пространства.

### Литература

1. Ахметжанова Г. В., Батарова Т. М. Учебно-методическое пособие по курсу «Управление образовательными системами». Екатеринбург : Уральский университет, 2015. 155 с.
2. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М. : ЮНИТА-ДАНА, 2013. 415 с.
3. Дубровина Л. А. Системный подход в организации взаимодействия субъектов образовательного процесса // Психология обучения. 2017. № 12. С. 5 – 12.
4. Елистратова С. И. Взаимодействие учителей, родителей и учащихся как фактор повышения качества обучения в общеобразовательной школе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. Т. 15. № 2 (2). С. 324 – 328.

5. Колотова О. М., Уланова А. С. Взаимодействия учителя, подростка и его семьи // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2017. № 1. С. 87 – 94.
6. Продиблех Н. Е. Взаимодействие семьи и школы: теоретические и методологические проблемы [Электронный ресурс]. URL: <https://file:///I:/%D0%A1%D0%BE%D1%82%D1%80%D1%83%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%202019/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-teoreticheskie-i-metodologicheskie-problemy.pdf> (дата обращения: 30.03.2020).
7. Олифинович Н. И. Анализ функциональных показателей семейной системы [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psyoffice.ru> (дата обращения: 30.07.2019).
8. Основы социальной педагогики : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Академический проект, 2011. 416 с. (Серия «Gaudeamus») [Электронный ресурс]. URL: <https://megapredmet.ru> (дата обращения: 30.07.2019).
9. Социологическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2 / Нац. обществ.-науч. фонд / рук. проекта Г. Ю. Семигин. М. : Мысль, 2013. С. 682 – 683.
10. Сыроева Е. В. Концепция проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса // Инновационные технологии в науке и образовании : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 март 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары : Интерактив плюс, 2016. № 1 (5). С. 256 – 265.
11. Слепкова В. И. Исследование семьи в Беларуси // Журнал практического психолога. 2017. № 6. С. 3 – 7.
12. Тюлю Г. М. Управление системой качества образования в школе // Завуч. 2012. № 8. С. 96 – 100.

### References

1. Axmetzhanova G. V., Batarova T. M. Uchebno-metodicheskoe posobie po kursu «Upravlenie obrazovatel'ny`mi sistemami». Ekaterinburg : Ural'skij universitet, 2015. 155 s.
2. Gromkova M. T. Psixologiya i pedagogika professional'noj deyatel'nosti. M. : YuNITA-DANA, 2013. 415 s.
3. Dubrovina L. A. Sistemny`j podxod v organizacii vzaimodejstviya sub`ektov obrazovatel'nogo processa // Psixologiya obucheniya. 2017. № 12. S. 5 – 12.
4. Elistratova S. I. Vzaimodejstvie uchitelej, roditelej i uchashhixsya kak fak-tor povu`sheniya kachestva obucheniya v obshheobrazovatel'noj shkole // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. 2013. T. 15. № 2 (2). S. 324 – 328.

5. Kolotova O. M., Ulanova A. S. Vzaimodejstviya uchitelya, podrostka i ego sem`i // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 1. S. 87 – 94.
6. Prodiglox N. E. Vzaimodejstvie sem`i i shkoly`: teoreticheskie i metodologicheskie problemy` [E`lektronny`j resurs]. URL: [https:// file:///I:/%D0%A1%D0%BE%D1%82%D1%80%D1%83%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%202019/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-teoreticheskie-i-metodologicheskie-problemy.pdf](https://file:///I:/%D0%A1%D0%BE%D1%82%D1%80%D1%83%D0%B4%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%202019/vzaimodeystvie-semi-i-shkoly-teoreticheskie-i-metodologicheskie-problemy.pdf) (data ob-rashheniya: 30.03.2020).
7. Olifirovich N. I. Analiz funkcional`ny`x pokazatelej semejnoy sistemy` [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.psyoffice.ru> (data obrashheniya: 30.07.2019).
8. Osnovy` social`noj pedagogiki : ucheb. dlya studentov vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij. 2-e izd., pererab. i dop. M. : Akademicheskij proekt, 2011. 416 s. (Seriya «Gaudeamus») [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://megapredmet.ru> (data obrashheniya: 30.07.2019).
9. Sociologicheskaya e`nciklopediya. V 2 t. T. 2 / Nacz. obshhestv.-nauch. fond / ruk. proekta G. Yu. Semigin. M. : My`sl`, 2013. S. 682 – 683.
10. Sy`soeva E. V. Konceptsiya problemy` vzaimodejstviya sub`ektov obrazovatel`nogo processa // Innovacionny`e texnologii v nauke i obrazovanii : materialy` V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary`, 27 mart 2016 g.). V 2 t. T. 1 / redkol.: O. N. Shirokov [i dr.]. Cheboksary` : Interaktiv plyus, 2016. № 1 (5). S. 256 – 265.
11. Slepkoval V. I. Issledovanie sem`i v Belarusi // Zhurnal prakticheskogo psixologa. 2017. № 6. S. 3 – 7.
12. Tyulyu G. M. Upravlenie sistemoj kachestva obrazovaniya v shkole // Zavuch. 2012. № 8. S. 96 – 100.

L. A. Dubrovina, I. R. Sorokina

#### SYSTEM APPROACH TO THE PROBLEM OF FAMILY AND SCHOOL INTERACTION

The article deals with the interaction of family and school from the perspective of a systematic approach. The authors draw attention to the problems of interaction between family and school in contemporary time. The article reveals the main components of social systems. The authors pay special attention to the problem of improving the effectiveness of interaction between families and schools within a single educational space. Specific features of pedagogical interaction management related to the system approach are highlighted. The ways of development of interaction between family and school in the framework of a systematic approach are shown.

**Key words:** *system, social system, open system, system approach, joint activity, interaction, subject position, synergetic effect.*

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЕ РЕЧЕВУЮ ПАТОЛОГИЮ

В статье рассматривается проблема изучения психолого-педагогических факторов развития и воспитания младших дошкольников, обуславливающих течение речевой патологии. Актуальность работы определяется возрастающим числом детей с речевой патологией. Изучению психологических особенностей дошкольников, имеющих нарушения речевого развития, посвящен ряд работ отечественных и зарубежных авторов, новизна представленного исследования заключается в рассмотрении данного вопроса через призму семьи, в частности материнско-детских эмоциональных взаимодействий. Данное исследование отражает важность развития эмоциональной компетентности матерей, воспитывающих дошкольников, а именно: обучение матерей пониманию собственных эмоций, контролю экспрессии, способности воспринимать состояние ребенка, понимать его причины и воздействовать на него, и обосновывает высокую значимость и необходимость включения матерей в реабилитационный процесс при работе с дошкольниками, имеющими речевые патологии.

*Ключевые слова:* младший дошкольный возраст, речевая патология, психические познавательные процессы, эмоциональный интеллект, материнско-детские отношения.

**Введение.** В дошкольном детстве условно выделяют три периода: младший, средний и старший. Младший дошкольный возраст (3 – 4 года) – это период активного формирования отношения к себе, развития эмоциональной и когнитивной сфер ребенка, существенно влияющих на становление и развитие речевой функции психики, на особенности взаимодействия с другими людьми. Речь как высшая психическая функция является условием реализации мыслительных операций, формирования произвольности психических процессов. Особенности формирования речи и других высших психических функций взаимообуславливают друг

друга и влияют на становление личности в целом.

По данным профилактических осмотров детей в возрасте от 0 до 14 лет количество детей, имеющих нарушения речевого развития, в 1980 году составляло 424,9 тысячи человек (1,6 % от числа осмотренных), а в 2015 году уже 689,6 тысячи человек (3,3 % от числа осмотренных) [9]. Для сравнения, процентное соотношение детей со снижением слуха и зрения за тот же период практически не менялось (0,2 %; 0,1 %; 5,8 %; 5,7 % соответственно). С 2016 года Минздрав РФ изменил методологию сбора данных, в связи с чем отсутствуют показатели дальнейших лет. Однако по

нашим наблюдениям и данным внутренней статистики работы ГБУЗ ВО «Центр патологии речи и нейрореабилитации», количество детей, имеющих нарушения речи, продолжает расти. Так, в 2015 году лечение в центре прошли 733 ребенка, а в 2019 году – 828. Количество детей, вставших в очередь на госпитализацию после обращения за консультацией, также заметно возросло. Рассматривая причины нарушений речевого онтогенеза, выделяют патологии, имеющие органическую основу и речевое атипичное развитие психологической природы [3]. Вновь обращаясь к данным Федеральной службы государственной статистики, отметим, что, несмотря на количественный рост заболеваемости и инвалидизации детей 0 – 14 лет по нервно-психическим расстройствам, при которых облигатно отмечаются те или иные нарушения речевого развития, их процентное соотношение в популяции практически не меняется. Так, в 2008 году детская заболеваемость по классам МКБ-10 F «Психические расстройства и расстройства поведения» и G «Болезни нервной системы» составила 2 691 053 человек (12,7 % от общей численности детей данного возрастного диапазона), а в 2018 году – 3 053 017 человек (11,8 %). Показатели инвалидизации детей по этим классам заболеваний в соответствующие периоды составили 233 625 человек (1,1 %) и 300 996 человек (1,1 %). Исходя из приведенных данных, рост количества детей, имеющих речевые патологии, невозможно объяснить только за счет нарастания органических дефектов в детской популяции.

Речевые нарушения психологической природы объясняются особенностями общения и взаимодействия с ребенком. Гипо- и гиперопекающие стили воспитания, избегание родителями создания условий для перехода к сотрудничеству в совместной предметной деятельности, дефицит речевого общения, или дисгармоничность речевой среды, – все это может приводить к нарушениям формирования речи в дошкольном возрасте, а также к появлению специфических когнитивных и эмоциональных особенностей [1]. Речь как сложно организованная и поздно формирующаяся психическая функция в данных неблагоприятных социально-психологических условиях может легко нарушиться ввиду снижения познавательной активности ребенка и мотивации к речевому общению [2].

В работах российских и зарубежных исследователей показано, что матери в семьях, воспитывающих детей с речевыми патологиями, испытывают трудности во взаимодействии и общении с детьми, в понимании психологических потребностей ребенка, а решение этих проблем видят в занятиях ребенка со специалистами, но не в налаживании собственного взаимодействия [1; 11]. Нарушения материнско-детских отношений приводят к количественным и качественным девиациям вербального онтогенеза детей [2]. Представляется, что родители, имеющие развитый эмоциональный интеллект, способны эффективнее справляться с вызовами жизни, когда в их семье появляется ребенок с нарушенным речевым развитием. В исследованиях Е. И. Николаевой, В. С. Меренковой установлены связи между уровнем развития

способности к пониманию эмоций у матери и качеством поддержки, оказываемой детям, безусловным принятием ребенка [6]. И, напротив, низкий уровень понимания эмоций имеет связь с высокими значениями тревожности у матери и неэффективной привязанностью [12]. Неспособность матери вербализовать эмоции повышает тревожность и ухудшает качество взаимодействия с ребенком [6]. Вместе с тем уровень развития эмоционального интеллекта родителей влияет на выбор стиля эмоционального воспитания. Родители, обладающие развитым эмоциональным интеллектом не только способны понимать эмоции и регулировать их, предсказуемо и последовательно реагируя на эмоциональные запросы ребенка, но также обладают определенной внимательностью к эмоциональным явлениям, направленностью на их исследование, признают важность эмоций в жизни человека. Дж. Готтман и Дж. Деклер указывают на то, что наибольшее влияние на благополучие детей в долгосрочной перспективе оказывает реализация родителями «эмоционального воспитания» – последовательных действий, помогающих создать эмоциональные связи [4].

В то же время реализация реабилитационного потенциала семьи при работе с детьми, имеющими речевые нарушения, остается трудновыполнимой задачей и в связи с низким осознанием родителями ведущей роли в этом процессе, и в связи с первоочередностью задач коррекции когнитивных процессов (в частности, мышления, памяти, внимания) без учета особенностей эмоциональной сферы ребенка. Следует отметить, что во

ФГОС задача развития эмоциональной сферы закрепляется в п. 2.6 в разделе «Социально-коммуникативное развитие» [8], однако реализуется недостаточно полно, особенно в отношении воспитанников, имеющих речевые нарушения. Вместе с тем психологическая компетентность родителей в вопросах направленного развития эмоциональной сферы младших дошкольников и собственного эмоционального развития также остается недостаточной.

Таким образом, эмоциональный интеллект матери представляется важным ресурсом в коррекционной работе с дошкольниками как условие адекватной реализации реабилитационного потенциала семьи.

При разработке программы исследования эмоционального развития дошкольников с речевой патологией мы ограничились четырьмя базовыми эмоциями (радость, печаль, гнев, страх). Наш выбор обусловлен результатом анализа существующих теорий эмоций, на основании которого перечисленные выше эмоции наиболее рано возникают в онтогенезе и с высокой долей вероятности представлены в чувственном опыте детей, имеющих нарушения развития [5]. На выбор ограниченного числа эмоций при исследовании также влияют данные, полученные зарубежными и отечественными исследователями, согласно которым распознавание более сложных эмоций (таких как удивление, отвращение, стыд, интерес) затруднено для нормотипичных детей до шестилетнего возраста, при этом дети, имеющие задержку развития, отличаются специфической стратегией анализа фотографических изображений

эмоций, уделяя большое внимание неинформативным частям картинки (прическа, одежда) [7; 10]. Экспрессивные проявления эмоций радости, печали, гнева и страха являются наиболее доступными для восприятия детей, имеющих речевую патологию.

Опираясь на данные, отраженные в отечественной и зарубежной литературе, мы формулируем важную психолого-педагогическую проблему о связи эмоционального и когнитивного развития младших дошкольников, имеющих речевую патологию, и уровня развития эмоционального интеллекта их матерей, а также материнско-детских эмоциональных взаимодействий.

**Цель исследования:** изучить особенности когнитивного и эмоционального развития дошкольников, имеющих речевую патологию и их связь с эмоциональным интеллектом матери, особенностями эмоциональных отношений матери и ребенка.

**Гипотеза:** особенности развития дошкольников будут иметь связь с эмоциональным интеллектом матери, особенностями эмоциональных отношений в семье.

**Эмпирическая база** исследования ГБУЗВО «Центр патологии речи и нейрореабилитации», г. Владимир. Абнормальная выборка включала 35 пар «ребенок – мать». В нее вошли дети 3 – 4 лет, имеющие верифицированный диагноз ЗПРР (задержка психоречевого развития), средний возраст детей в выборке 3,7 года. Нормативная выборка была сформирована из воспитанников детских дошкольных учреждений г. Владимира, не имеющих речевых патологий и входящих в тот же

возрастной диапазон, что и дети экспериментальной группы, средний возраст детей в выборке 3,8 года. Численность нормативной выборки составила 32 пары «ребенок-мать».

**Методы исследования:** наблюдение, в том числе включенное, беседа, метод анализа продуктов деятельности, метод теста, анализ медицинской документации, метод математической статистики (U-критерий Манна – Уитни, корреляционный анализ).

**Методики исследования** соотносились с предметом и включали:

- методики, направленные на изучение эмоциональной сферы младших дошкольников (части протокола наблюдения «Психологическое исследование личности ребенка»: «Особенности аффективно-личностной сферы» (В. А. Урываев, Т. В. Большакова), «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго, М. М. Семаго), «Эмоциональные сюжеты и ситуации» (из альбома А. Д. Вильшанской);
- методики, направленные на изучение когнитивной сферы младших дошкольников (протокол наблюдения «Психологическое исследование личности ребенка» части «Работоспособность», «Интеллектуально-мнестическая деятельность» (В. А. Урываев, Т. В. Большакова), «Пирамидка», «Почтовый ящик», «Разрезные картинки» (из альбома Н. Я. Семаго, М. М. Семаго), «10 слов» (А. Р. Лурия, модификация для дошкольного возраста, объем заучиваемого материала – 5 слов), «Диагностический комплекс «Цветик-семицветик»: Исследование зрительной памяти» (ред. Н. Ю. Куражева), «Рисунки человека» (А. Л. Венгер), «Четвертое лишнее» (Н. Л. Белопольская),

пробы на мануальный кинестетический праксис (по протоколу Ж. М. Глозман), проба Озерецкого, копирование геометрических фигур (круг, квадрат) по образцу;

- методики, направленные на исследование стиля воспитания и эмоционального интеллекта родителей (опросник «ЭмИн: эмоциональный интеллект» (Д. В. Люсин, 2009), опросник эмоциональных отношений в семье ОДРЭВ (Е. И. Захарова, 2002), опросник «Родительский стиль воспитания» (Дж. Готтман, Дж. Деклер).

Что касается последней методики, на сегодняшний день ее валидность остается под вопросом, поэтому данные, полученные при ее использовании, будут отражены в тексте работы, но не будут включены в выводы. Опросник «Родительский стиль воспитания» был апробирован нами на русскоязычной выборке, включающей 223 родителя, преимущественно матерей (210 женщин и 13 мужчин), в возрасте от 21 до 46 лет. Опросник включает в себя 81 утверждение, правильность которых необходимо установить испытуемым. Утверждения группируются по четырем шкалам, соответствующим четырем стилям эмоционального воспитания: «Отвергающий стиль», «Неодобряющий стиль», «Невмешивающийся стиль», «Эмоциональный воспитатель». По результатам апробации получены удовлетворительные показатели внутренней и внешней надежности. Так, альфа Кронбаха для «Отвергающего стиля» составила 0,718, для «Неодобряющего стиля» 0,843, для «Невмешивающегося стиля» 0,521, для стиля «Эмоциональный воспитатель» 0,608. Установлены внутренние корре-

ляции между отвергающим и неодобряющим стилем (0,652), отвергающим и невмешивающимся (0,286), невмешивающимся и стилем «эмоциональный воспитатель» (0,313). Также установлены корреляционные связи между шкалами опросника «ЭмИн», оценивающего уровень развития эмоционального интеллекта и данным опросником. «Отвергающий стиль» воспитания имеет отрицательные связи со шкалами ВП (понимание своих эмоций) (-0,255), ВУ (управление своими эмоциями) (-0,354), ВЭ (контроль экспрессии) (-268). «Неодобряющий стиль» отрицательно связан со шкалой МП (понимание чужих эмоций) (-0,312), МУ (управление чужими эмоциями) (-0,262), ВП (-0,400), ВЭ (-0,256). «Невмешивающийся стиль» обратно связан с ВЭ (-0,293). Стиль «Эмоциональный воспитатель» имеет связи со шкалами МП (0,285) и МУ (0,241). При сопоставлении методик «Родительский стиль воспитания» и «ОДРЭВ» (Опросник эмоциональных отношений в семье) связи были установлены только в части «Неодобряющего стиля», он отрицательно связан со способностью воспринимать состояние ребенка (-0,289), понимать его причины (-0,252) и умением воздействовать на него (-0,259).

**Результаты исследования.** При изучении когнитивных особенностей дошкольников, имеющих речевую патологию, нами были получены ожидаемые и неоднократно отраженные в отечественной и зарубежной литературе результаты относительно их отличий по таким параметрам, как темп и динамика деятельности, истощаемость, устойчивость внимания, целенаправленность в

деятельности, зрительная и слухоречевая память, мышление (наглядно-действенное, наглядно-образное, пространственное), понимание речи и вербализация, предметный гнозис, кинестетический праксис, графомоторные способности (самостоятельный рисунок и копирование геометрических фигур по образцу) ( $p \leq 0,01$ ). Реципрокная координация у младших дошкольников обеих групп не отличается, что связано с недостаточной сформированностью межполушарных взаимодействий, нормативной для данного возрастного периода. Также не было установлено различий в качестве ориентировочной деятельности при выполнении заданий, что, вероятно, связано с эмоциональным компонентом и преимущественным участием произвольного внимания, характерным для младшего дошкольного возраста. Результаты исследования когнитивной сферы дошкольников представлены ниже (диагр. 1).

При изучении эмоциональной сферы младших дошкольников нами получены следующие результаты. Дети, имеющие речевую патологию, отличаются от нормотипично развивающихся сверстников в развитии эмоционального гнозиса как способности различать и называть эмоциональные состояния по выражению лица, распознавания эмоций, испытываемых персонажами сюжетных картинок, а также в ситуациях, предъявляемых в слухоречевой модальности.

Для детей абнормальной группы характерны скудность и неточность эмоционального словаря, ошибочное опознание эмоции по фотографическим изображениям при сохранном опознании эмоций по «химерам» (схематичным изображениям лиц). Такие дети испытывают трудности при необходимости симультанного восприятия информации, обращают повышенное внимание на отдельные признаки.

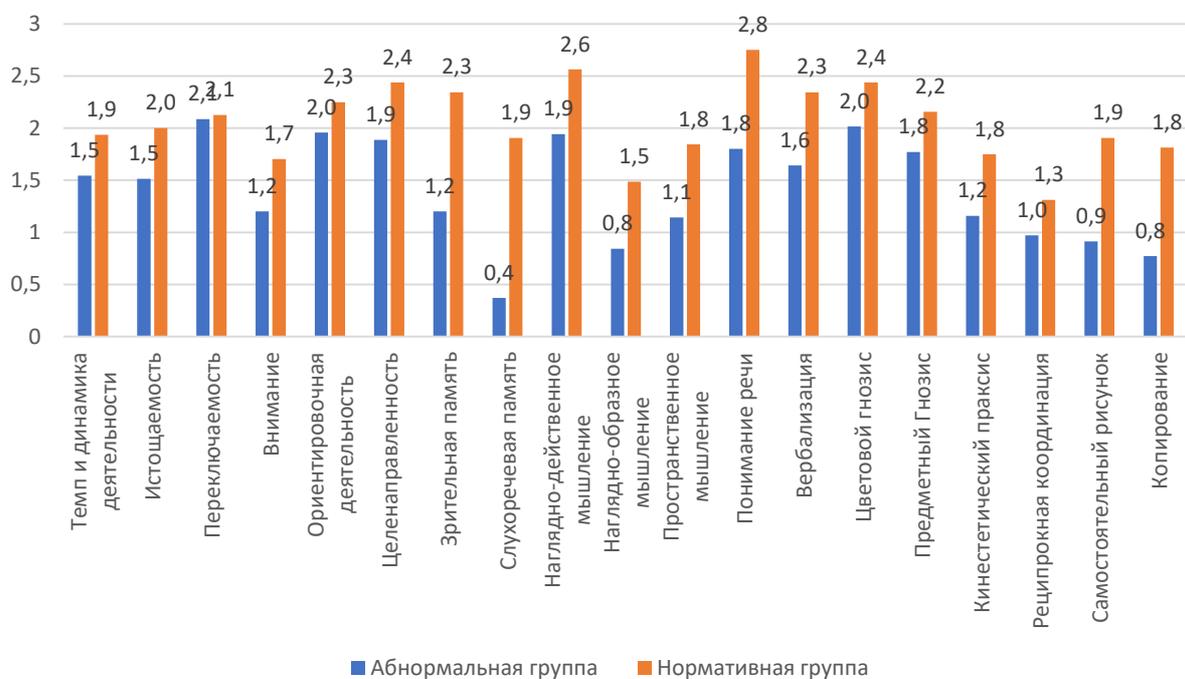


Диаграмма 1. Результаты исследования когнитивной сферы младших дошкольников

Опознавая эмоции на фотографиях, несущих больше признаков, чем «химеры», они не могут схватить весь образ целиком, что приводит к ошибкам в идентификации эмоций при общении со сверстниками и взрослыми. Например, грустное выражение лица дети с речевой патологией могут воспринимать как выражение злости и на основании этого ошибочного представления строить свое взаимодействие со сверстниками и взрослыми неадекватно актуальной ситуации. Средний балл по методике «Эмоциональные лица» (эмоциональный гнозис) составил  $M1 = 1,2$ ,  $\sigma1 = 0,7$  балла в абнормальной группе и  $M2 = 2,1$ ,  $\sigma2 = 0,6$  балла в нормативной группе ( $p \leq 0,01$ ). Распознавание эмоций, испытываемых персонажами сюжетных картинок, также представляет трудности для детей первой группы ( $M1 = 0,9$ ,  $\sigma1 = 0,6$  и  $M2 = 1,4$ ,  $\sigma2 = 0,5$ ,  $p \leq 0,01$ ). Нами отмечено, что при необходимости соотнести предъявляемую в слуховой модальности ситуацию и испытываемую героями ситуации эмоцию такие дети чаще совершают грубые ошибки, называя эмоцию противоположной модальности ( $M1 = 0,8$ ,  $\sigma1 = 0,5$  и  $M2 = 1,1$ ,  $\sigma2 = 0,3$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Это, как мы представляем, обусловлено особенностями их импрессивной и экспрессивной речи, несформированностью мыслительных операций обобщения. При ответе дети не проявляют высокой речевой активности, не стремятся полно и подробно описать эмоцию, причинно-следственные связи, вызвавшие данные переживания. В то же время по таким показателям, как контактность, интерес, активность, аффективный компонент продуктивности, в ситуации выполнения заданий младшие дошкольники с речевой патологией не отличаются от нормативно развивающихся детей. Для всех младших дошкольников характерно установление контакта с незнакомым взрослым после некоторого периода адаптации, неустойчивый интерес к предъявляемым заданиям, неравномерная активность, зависящая от степени субъективного интереса к заданию и наличие сенситивных и негативных эмоциональных реакций, грубо дезорганизуя деятельность.

Результаты, полученные на выборках детей абнормальной и нормативной групп в части изучения эмоциональной сферы, представлены ниже (диаг. 2).

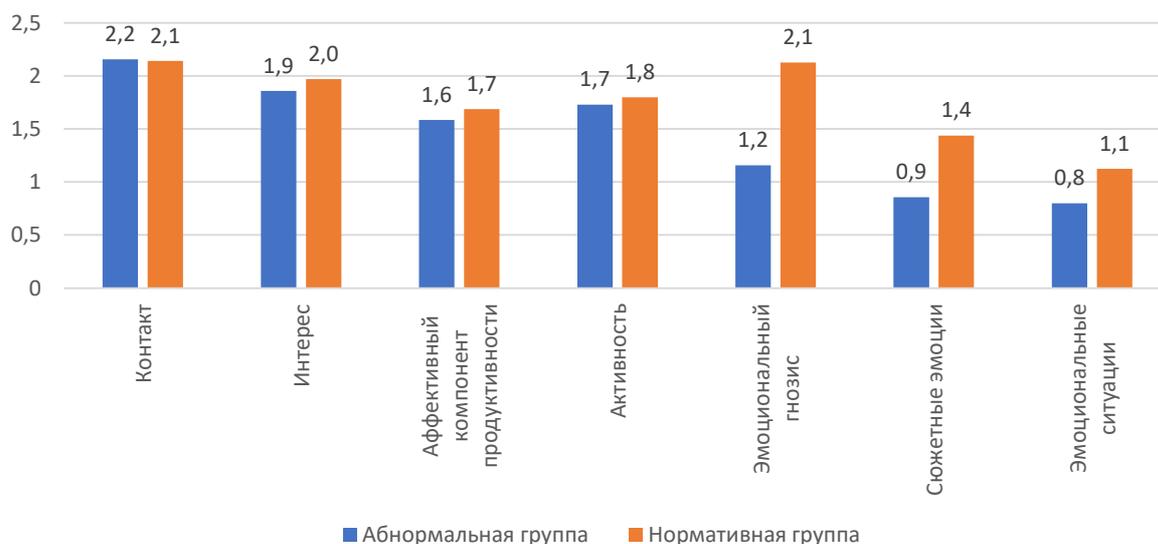


Диаграмма 2. Результаты исследования эмоциональной сферы младших дошкольников

Матери дошкольников с речевой патологией младшего возраста имеют характерные особенности в сравнении с матерями, воспитывающими нормативно развивающихся детей. Так, они отличаются по уровню развития контроля экспрессии ( $M1 = 10,2$ ,  $\sigma1 = 2$  и  $M2 = 12$ ,  $\sigma2 = 3,5$ ,  $p \leq 0,01$ ), уровню развития межличностного управления эмоциями ( $M1 = 19,4$ ,  $\sigma1 = 3,1$  и  $M2 = 21,2$ ,  $\sigma2 = 3,3$ ,  $p \leq 0,01$ ) и внутриличностного управления эмоциями ( $M1 = 14$ ,  $\sigma1 = 2,8$  и  $M2 = 16$ ,  $\sigma2 = 3,5$ ,  $p \leq 0,01$ ). Достоверность различий в уровне развития способностей к пониманию эмоций установлена не была, однако стоит отметить, что в межличностном понимании матери детей абнормальной группы относятся к «низкому уровню развития способности» ( $M1 = 22,9$ ,  $\sigma1 = 4$ ) в отличие от матерей нормативной группы, попадающих в «средний» интервал ( $M2 = 23,4$ ,  $\sigma2 = 2,9$ ). Это свидетельствует о том, что матери детей первой патологично-речевой выборки менее способны вызывать у других людей те или иные эмоции, снижать интенсивность нежелательных эмоций. У матерей младших дошкольников, имеющих речевую патологию, меньше развита способность и менее выражена потребность управлять собственными эмоциями, вызывая желательные и контролируя нежелательные эмоции. Матери детей абнормальной группы младшего дошкольного возраста отличаются от матерей нормативной группы в уровне развития способности воспринимать состояние ребенка ( $M1 = 3,4$ ,  $\sigma1 = 0,5$  и  $M2 = 4,1$ ,  $\sigma2 = 0,4$ ,  $p \leq 0,01$ ), понимать причины состояния ( $M1 = 3,2$ ,  $\sigma1 = 0,5$  и  $M2 = 3,7$ ,  $\sigma2 = 0,4$ ,  $p \leq 0,01$ ), умении воздействовать на это состояние ( $M1 = 3,4$ ,  $\sigma1 = 0,5$

и  $M2 = 3,9$ ,  $\sigma2 = 0,5$ ,  $p \leq 0,05$ ). Вместе с тем матери детей с речевой патологией склонны больше ориентироваться на состояние ребенка при взаимодействии ( $M1 = 3,2$ ,  $\sigma1 = 0,5$  и  $M2 = 2,9$ ,  $\sigma2 = 0,3$ ,  $p \leq 0,05$ ), более стремятся к телесному контакту с ним ( $M1 = 4,2$ ,  $\sigma1 = 0,4$  и  $M2 = 3,3$ ,  $\sigma2 = 0,4$ ,  $p \leq 0,01$ ) и оценивают эмоциональный фон взаимодействия как более благоприятный, чем матери второй группы ( $M1 = 3,7$ ,  $\sigma1 = 0,6$  и  $M2 = 3,3$ ,  $\sigma2 = 0,4$ ,  $p \leq 0,05$ ). Также они чаще реализуют неодобряющий стиль воспитания ( $M1 = 0,42$ ,  $\sigma1 = 0,1$  и  $M2 = 0,34$ ,  $\sigma2 = 0,1$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Установлены связи между особенностями когнитивного и эмоционального развития дошкольников и уровнем развития эмоционального интеллекта их матерей, а также особенностями детско-родительских эмоциональных взаимодействий и реализуемым стилем эмоционального воспитания.

Внутриличностное понимание эмоций имеет положительные корреляции с эмоциональным гнозисом (0,285), слухоречевой памятью (0,327), наглядно-образным мышлением (0,304), кинестетическим праксисом (0,247) и копированием геометрических фигур по образцу (0,306). Способность к управлению своими эмоциями имеет связи с темпом и динамикой деятельности (0,301), истощаемостью (0,251), вниманием (0,285), целенаправленностью деятельности (0,249), слухоречевой памятью (0,356), наглядно-образным мышлением (0,293) и графомоторными способностями (самостоятельный рисунок, 0,245). Уровень развития контроля экспрессивных проявлений эмоций положительно коррелирует с показателями темпа и динамики деятельности (0,381), истощаемостью (0,382),

устойчивостью внимания (0,350), целенаправленностью (0,340), зрительной (0,347) и слухоречевой (0,320) памятью, наглядно-образным (0,323) и пространственным (0,337) мышлением, пониманием речи (0,279) и вербализацией (0,349), контактностью (0,368) интересом (0,277) и активностью (0,334) в ситуации занятия, эмоциональным гнозисом (0,379).

Способность воспринимать состояние ребенка связана с истощаемостью (0,314), зрительной (0,353) и слухоречевой (0,516) памятью, мышлением (наглядно-действенным, 0,255; наглядно-образным, 0,385; пространственным 0,371), пониманием речи (0,381), реципрокной координацией (0,362), эмоциональным гнозисом (0,432), пониманием эмоций на сюжетных картинках (0,242). Понимание причин детского состояния связано со слухоречевой памятью (0,392), наглядно-образным (0,368) и пространственным (0,336) мышлением, пониманием речи (0,336), реципрокной координацией (0,357), эмоциональным гнозисом (0,450). Ориентация на состояние ребенка обратно связана с эмоциональным гнозисом (-0,411) так же, как стремление к телесному контакту (-0,308). Кроме того, стремление к телесному контакту имеет обратные связи со слухоречевой памятью (-0,610), зрительной памятью (-0,372), кинестетическим праксисом (-0,428) и способностью копировать фигуры по образцу (-0,428). Умение воздействовать на состояние ребенка имеет прямую связь со слухоречевой памятью (0,464), пространственным мышлением (0,293), эмоциональным гнозисом (0,301) Реализуемые родителями стили эмоционального воспитания

также имеют связи с эмоциональными показателями развития дошкольников с речевой патологией. Отвергающий стиль отрицательно связан с показателями темпа и динамики деятельности (-0,317), истощаемостью (-0,328), наглядно-образным (-0,363) и пространственным (-0,357) мышлением, кинестетическим праксисом (-0,264), реципрокной координацией (-0,519), контактностью (-0,315), аффективным компонентом продуктивности (-0,339), активностью (-0,361) ребенка в условиях занятия. Неодобряющий стиль отрицательно связан со слухоречевой памятью (-0,330), пространственным мышлением (-0,376), реципрокной координацией (-0,367), способностью копировать фигуры по образцу (-0,313), контактностью (-0,261), аффективным компонентом продуктивности (-0,244), активностью (-0,264), способностью определять переживаемые эмоции у героев рассказов (-0,265). Стиль «эмоциональный воспитатель» имеет связь с графомоторными навыками (самостоятельный рисунок, 0,301).

**Обсуждение результатов.** Обобщая полученные результаты, можем сказать, что дошкольники младшего возраста, имеющие речевую патологию, достоверно отличаются от нормативно развивающихся сверстников по большинству показателей когнитивно-мнестической сферы и некоторым показателям эмоциональной сферы (лицевой эмоциональный гнозис, распознавание эмоций, испытываемых персонажами сюжетных картинок, а также в ситуациях, предъявляемых в слухоречевой модальности). В то же время по таким показателям, как ориентировочная

деятельность, переключаемость, реципрокная координация, контактность, интерес, активность, аффективный компонент продуктивности, в ситуации выполнения заданий младшие дошкольники с речевой патологией не отличаются от нормативно развивающихся детей. Для всех младших дошкольников характерно установление контакта с незнакомым взрослым после некоторого периода адаптации, неустойчивый интерес к предъявляемым заданиям, неравномерная активность, зависящая от степени субъективного интереса к заданию, и наличие сенситивных и негативных эмоциональных реакций, грубо дезорганизующих деятельность.

Матери детей, имеющих речевые патологии, отличаются от матерей, воспитывающих нормативно развивающихся детей. В самоотчете они отмечают низкий уровень развития способностей к управлению эмоциями (как собственными, так и эмоциями других людей), контролю внешних проявлений эмоций. Оценивая детско-родительские эмоциональные взаимодействия, матери абнормальной группы отмечают низкое развитие способности воспринимать состояние ребенка, понимать причины возникающих состояний и воздействовать на его состояния. В то же время, испытывая трудности в перечисленных сферах, матери детей, имеющих речевые патологии, более склонны ориентироваться на состояние ребенка при построении взаимодействия и больше стремятся к телесному контакту с ребенком. Можем предположить, что, не имея внутренних инструментов для

управления эмоциями ребенка, не всегда представляя, как ребенка успокоить или переключить в другую эмоцию и как при этом отрегулировать собственные эмоции, матери прибегают к внешним – стараются не допускать нежелательных эмоциональных состояний, исходя из потребностей ребенка при построении взаимодействия. Вместе с тем матери детей младшего дошкольного возраста с речевой патологией высоко оценивают преобладающий эмоциональный фон взаимодействия с ребенком, что может быть вызвано желанием соответствовать социальным требованиям и недостаточно критичным отношением к состоянию ребенка и всей ситуации взаимодействия. Обращаясь за консультацией к специалистам, врачам, общаясь с другими родителями, матери детей младшего дошкольного возраста чаще, чем матери более старших детей, слышат о том, что их волнения напрасны, ребенок маленький, «подождите, вырастется» и т. д. Матери детей с речевой патологией чаще реализуют неодобряющий стиль эмоционального воспитания, который проявляется в том, что родитель судит и критикует выражение эмоций ребенком, считает переживание негативных эмоций ребенком следствием «плохого характера», манипуляцией, проявлением слабости, прямо или косвенно накладывает запрет на проживание эмоций. Вероятно, это связано с особенностями эмоционального интеллекта и детско-родительских эмоциональных взаимоотношений. Испытывая трудности с управлением эмоциями и контролем их внешних проявлений, не умея воздей-

ствовать на состояние ребенка и понимать причины этого состояния, матери предпочитают пресекать проявления нежелательных эмоций.

Установлены связи между компонентами эмоционального интеллекта матерей и особенностями когнитивного и эмоционального развития дошкольников. Наибольшее количество показателей развития детей имеет связь со способностью к контролю внешних проявлений эмоций и управлением собственными эмоциями. Вероятно, высокие оценки по обозначенным шкалам указывают на осознание матерью ценности эмоций, внимательности к эмоциональным проявлениям в жизнедеятельности. Матери, высоко оценивающие собственные возможности как в контроле и регуляции своих эмоций, так и в воздействии на эмоции ребенка, создают условия для перехода к новой ситуативно-деловой форме в виде сотрудничества в совместной деятельности с детьми. В то же время матери, неуверенные в собственной эмоциональной компетентности, либо не стремящиеся использовать эти способности, иногда интенсивно и непредсказуемо для ребенка реагируют на детскую активность, чем вызывают ее снижение и тревожность, затрудняющую контакт с незнакомыми взрослыми и продуктивную деятельность.

Значительное количество связей было установлено между такими показателями детско-родительских эмоциональных отношений, как «способность воспринимать состояние ребенка», «понимание причин состояния», «умение воздействовать на состояние». Вместе с тем показатели «ориентация на состоя-

ние ребенка при построении взаимодействия» и «стремление к телесному контакту» имеют отрицательные корреляционные связи с рядом характеристик как когнитивного, так и эмоционального развития дошкольников. Можно предположить, что матери, стремящиеся ориентироваться на ребенка при построении взаимодействия, пренебрегающие собственными потребностями, а также стремящиеся к сохранению симбиотической телесной связи, предоставляют ребенку меньше пространства для расширения когнитивного и эмоционального опыта.

Отвергающий и неодобряющий стили эмоционального воспитания, реализуемые матерями, отрицательно связаны с рядом когнитивно-аффективных показателей. Дети, сталкивающиеся с неприятием и неодобрением их естественных эмоциональных реакций, испытывают больше трудностей при выполнении заданий на запоминание и воспроизведение слухоречевого материала, их показатели развития конструктивно-пространственного и образного мышления ниже. Выраженная связь отмечается между неблагоприятными стилями эмоционального воспитания и качеством реципрокных координаций, что может указывать на важность принятия и осмысления эмоционального опыта для ребенка в становлении межполушарных взаимодействий в онтогенезе.

**Ограничения исследования.** Данное исследование имеет ряд ограничений. Объем выборки не позволяет экстраполировать результаты. В работе применена методика, надежность и валидность которой не установлена на русскоязычной выборке. Установлены

только корреляционные связи, не отражающие причинно-следственных. Для повышения информативности и надежности результатов необходимо расширить выборку, а также провести дисперсионный и регрессионный анализы данных.

### **Заключение.**

1. Дошкольники, имеющие речевую патологию, имеют отличительные особенности в развитии когнитивной и эмоциональной сфер в сравнении с нормативно развивающимися сверстниками. Способность к распознаванию и называнию эмоций по фотографиям, рисункам, сюжетным картинкам и предъявляемым в слухоречевой модальности ситуациям у детей, имеющих речевую патологию, развита ниже, что может быть обусловлено как особенностями когнитивного развития, так и особенностями материнско-детского взаимодействия.

2. Матери детей, имеющих речевую патологию, ниже оценивают свои способности к управлению эмоциями (как своими, так и чужими), контролю внешних проявлений эмоций. Они отмечают затруднения при необходимости воспринять состояние ребенка, понять причину этого состояния и воздействовать на

него. Матери младших дошкольников высоко оценивают эмоциональный фон взаимодействия с ребенком, испытывают большее стремление к телесному контакту с ребенком и более ориентированы на состояние ребенка при выстраивании взаимодействия, чем матери в нормотипичной группе.

3. Установлены связи между компонентами эмоционального интеллекта матерей и особенностями когнитивного и эмоционального развития дошкольников. Наибольшее количество показателей развития детей имеет связь со способностью к контролю внешних проявлений эмоций и управлением собственными эмоциями. Значительное количество связей было установлено между такими показателями детско-родительских эмоциональных отношений, как «способность воспринимать состояние ребенка», «понимание причин состояния», «умение воздействовать на состояние». Вместе с тем показатели «ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия» и «стремление к телесному контакту» имеют отрицательные корреляционные связи с рядом характеристик как когнитивного, так и эмоционального развития дошкольников.

### **Литература**

1. Авдеева Н. Н. Взаимодействие матери и ребенка раннего возраста с задержкой речевого развития // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 2. С. 19 – 28.
2. Александрова Л. Ю. Семейная речевая среда как условие гармоничного присвоения вербального опыта детьми младенческого и раннего возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Педагогика и психология. 2009. № 11. С. 5 – 20.
3. Гаврилушкина О. П. Проблемы коммуникативного поведения дошкольников // Современная зарубежная психология. 2012. № 2. С. 5 – 16.

4. Готтман Дж., Деклер Д. Эмоциональный интеллект ребенка : практ. рук. для родителей. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2015. 288 с.
5. Кравченко Ю. Е. Психология эмоций. Классические и современные теории и исследования. М. : ФОРУМ, 2018. 544 с.
6. Николаева Е. И., Меренкова В. С. Особенности эмоционального интеллекта матерей с разным уровнем привязанности к ребенку // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 4. С. 70 – 77.
7. Тишин С. В. Экспериментальное исследование распознавания и выражения базовых эмоций в дошкольном возрасте // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия, Психология, Педагогика. 2014. Т. 14. № 2. С. 90 – 93.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М. : Перспектива, 2014. 32 с.
9. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] // URL: <https://www.gks.ru/folder/13721> (дата обращения: 04.11.2019).
10. Chawarska Katarzyna, Shic Frederick, Klin Amy, Volkmar Fred. Abnormal face processing in toddlers with autism and developmental delays [Электронный ресурс]. URL: <https://news.yale.edu/2007/05/03/abnormal-face-processing-toddlers-autism-and-developmental-delays> (дата обращения: 08.09.2019).
11. Eisenhower Abbey Severance, Baker Bruce L., Blacher Jan. Children's delayed development and behavior problems: Impact on mothers' perceived physical health across early childhood. «Social Science & Medicine», Vol. 68, Iss. 1. January 2009. P. 89 – 99
12. Thirlwall Kerstin, Creswell Cathy. The impact of maternal control on children's anxious cognitions, behaviours and affect: An experimental study // Behaviour Research and Therapy. Oxford, 2010. Vol. 48. Iss. 10. p. 1041.

### References

1. Avdeeva N. N. Vzaimodejstvie materi i rebenka rannego vozrasta s zaderzhkoj rechevogo razvitiya // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2019. Т. 24. № 2. S. 19 – 28.
2. Aleksandrova L. Yu. Semejnaya rechevaya sreda kak uslovie garmonichnogo prisvoeniya verbal'nogo opy`ta det`mi mladencheskogo i rannego vozrasta // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogika i psixologiya. 2009. № 11. S. 5 – 20.
3. Gavrilushkina O. P. Problemy` kommunikativnogo povedeniya doshkol`nikov // Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya. 2012. № 2. S. 5 – 16.
4. Gottman Dzh., Dekler D. E`mocional`ny`j intellekt rebenka : prakt. ruk. dlya roditelej. M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2015. 288 s.
5. Kravchenko Yu. E. Psixologiya e`mocij. Klassicheskie i sovremenny`e teorii i issledovaniya. M. : FORUM, 2018. 544 s.

6. Nikolaeva E. I., Merenkova V. S. Osobennosti è`mocional`nogo intellekta materej s razny`m urovnem privyazannosti k rebenku // Psixologicheskij zhurnal. 2012. T. 33. № 4. S. 70 – 77.
7. Tishin S. V. È`ksperimental`noe issledovanie raspoznvaniya i vy`razheniya bazovy`x è`mocij v doshkol`nom vozraste // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filosofiya, Psixologiya, Pedagogika. 2014. T. 14. № 2. S. 90 – 93.
8. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart doshkol`nogo obrazovaniya. M. : Perspektiva, 2014. 32 s.
9. Federal`naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki [E`lektronny`j resurs] // URL: <https://www.gks.ru/folder/13721> (data obrashheniya: 04.11.2019).
10. Chawarska Katarzyna, Shic Frederick, Klin Amy, Volkmar Fred. Abnormal face processing in toddlers with autism and developmental delays [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://news.yale.edu/2007/05/03/abnormal-face-processing-toddlers-autism-and-developmental-delays> (data obrashheniya: 08.09.2019).
11. Eisenhower Abbey Severance, Baker Bruce L., Blacher Jan. Children's delayed development and behavior problems: Impact on mothers' perceived physical health across early childhood. «Social Science & Medicine», Vol. 68, Iss. 1. January 2009. P. 89 – 99
12. Thirlwall Kerstin, Creswell Cathy. The impact of maternal control on children's anxious cognitions, behaviours and affect: An experimental study // Behaviour Research and Therapy. Oxford, 2010. Vol. 48. Iss. 10. p. 1041.

**O. A. Koval**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF DEVELOPMENT AND EDUCATION OF YOUNGER PRESCHOOLERS THAT CAUSE SPEECH PATHOLOGY**

The article deals with the problem of studying the psychological and pedagogical factors of development and education of younger preschoolers that determine the course of speech pathology. The relevance of the work is determined by the increasing number of children with speech pathology. A number of works by Russian and foreign authors are devoted to the study of psychological features of preschool children with speech development disorders. The novelty of this research is to consider this issue through the prism of the family, in particular, maternal-child emotional interactions. This study reflects the importance of developing the emotional competence of mothers raising preschoolers, namely: teaching mothers to understand their own emotions, control expression, the ability to perceive the child's condition, understand its causes and influence it; and justifies the high importance and necessity of including mothers in the rehabilitation process when working with preschoolers who have speech pathologies.

**Key words:** *preschool age; speech pathology; mental cognitive processes; emotional intelligence, mother-child relationships.*

## ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ У ПОДРОСТКОВ СОЦИАЛЬНОСТИ КАК НРАВСТВЕННОГО КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается содержательная характеристика технологии процесса воспитания у учащихся «класса Росгвардии» социальности как нравственного качества личности. Названы этапы процесса воспитания у учащихся «класса Росгвардии» социальности, методы, формы и технологии, применяемые на каждом этапе авторской технологии.

*Ключевые слова:* технология процесса воспитания, социальность как нравственное качество личности, учащиеся общеобразовательной школы, методы воспитания, формы воспитания, социальная активность, самореализация.

Актуальность для современного российского общества проблемы воспитания у подростков социальности как интегративного личностного качества обусловлена тем, что молодое поколение является частью общества, характеризующегося негативными тенденциями. В условиях общественно-политических и экономических преобразований в нашем государстве следует выделить распад моральных традиций, социальную дезадаптацию, правовую незащищенность граждан, в частности подростков. Эта проблема присуща и учащимся «классов Росгвардии».

Педагогическая технология, являющаяся продуманной во всех деталях моделью совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению образовательного процесса, способствует решению данной проблемы в «классах Росгвардии».

Разработанная нами технология по воспитанию у школьников социальности состоит из трех этапов, которые, в свою очередь, имеют свои системные элементы.

*I этап – демонстрационный.* На этом этапе предъявляются образцы социального поведения, ориентированные на нравственные ценности.

*II этап – формирование навыков социальной активности.* В этот период вырабатываются определенные навыки и умения, создаются воспитывающие ситуации, ориентированные на закрепление социального поведения.

*III этап – этап самореализации,* на котором следует уделить внимание направленности подростка в сфере социальной активности.

Переход подростка на каждый новый этап развития социальности способствует нравственному становлению личности. Рассмотрим подробно все этапы технологии.

На основании ряда исследований было выявлено, что у большинства подростков отсутствует осмысление понятия «социальность», у них слабо сформирована нравственная ориентация на человека. На *первом этапе* технологии учащимся предъявляются образцы социального поведения, осуществляется

ориентация на нравственные ценности. Школьник получает элементарные знания о социальности как нравственном качестве личности, преодолеваются формальный характер и узость суждений о данном качестве.

Социальность как отношение воспитывается при помощи определенной системы методов воздействия, обеспечивающих ценностное отношение к человеку [1].

*Убеждение, разъяснение, пример, педагогическое внушение* – основные методы воспитания на этом этапе.

*Метод убеждения* способствует формированию убежденности подростка в необходимости воспитания у себя социальности как нравственного качества. Благодаря этому методу у ребенка можно развить определенные взгляды, мотивы его действий и поведенческой активности. Важно понять, чему индивид следует и чем руководствуется при принятии того или иного решения, насколько осознанно происходит данный выбор. Обосновывается важность развития нравственного компонента в личностном развитии и доказывается его значимость для общества и личности в целом.

*Метод разъяснения* оказывает влияние на поступки и нравственный выбор школьника. Разновидностью разъяснения являются наставление, поучение, увещание, объяснение. В процессе разъяснения-диалога расширяется нравственное сознание, педагог получает информацию о степени сформированности у детей смысловых ориентиров поведения. Значение разъяснения в воспитании социальности учащихся «класса Росгвардии» возрастает по мере созревания у них внутренней

нравственной потребности, в расширении жизненного кругозора, углублении самосознания.

Формирующееся сознание постоянно имеет опору в реально действующих, живых конкретных образцах, которые олицетворяют усваиваемые им идеи и идеалы. Этому поиску активно содействует явление подражательности, которое служит психологической основой примера как метода воспитания. Примеры, доступные для подражания, окружают подростка и дома, и в школе. Огромное воспитательное воздействие на учащихся оказывают литературные герои. Важно учащихся «Класса Росгвардии» воспитывать на примерах военных подвигов героев Отечества, героев труда и т. д.

*Педагогическое внушение* является методом педагогического воздействия. Данный метод оказывает значительное влияние на психологическое состояние подростка. Бесконтрольно проникнув в психику растущего человека, внушение реализуется в его жизнедеятельности в виде поступков, стремлений, мотивов и установок. Педагогическое внушение можно рассматривать как механизм воздействия на человека, способствующий подражанию образцу. Внушение как фактор, влияющий на формирование личности, в педагогическом процессе может протекать или произвольно, или целенаправленно. Внушающее воздействие оказывает и внешний вид учителя, и обстановка школы, и своеобразие классного коллектива. Важно понимать, что внушение часто выступает как одна из сторон словесного воздействия, что речь адресуется не только к сознанию, но и к чувствам школьника.

Наиболее эффективному воспитанию социальности у учащихся «классов Росгвардии» будут способствовать *формы организации* воспитательного процесса: *групповая дискуссия, этическая беседа, инструктаж, игра.*

В *групповой дискуссии* выявляются мнения, идеи, переживания школьников. В непосредственном общении дети стремятся понять целый комплекс личностных и социально-психологических особенностей участников обсуждения.

Предметом *этической беседы* чаще всего становятся нравственные проблемы. Она углубляет представления о нравственных понятиях, обобщает и закрепляет знания, формирует систему взглядов и убеждений. Желательно, чтобы этическая беседа завершалась реальным полезным делом, в котором закрепляются рассмотренные во время беседы нормы и правила поведения. В процессе воспитания социальности целесообразно проводить беседы о взаимодействии человека с другими людьми, ибо в процесс общения человек усваивает опыт, выработанный человечеством, а общество воспроизводит себя в человеке. Общение составляет как бы внутренний механизм жизни. Школьники должны иметь представление о том, что деятельность и общение – две стороны социального бытия человека, его образа жизни.

*Инструктаж* как воспитательную форму целесообразно использовать в целях формирования у учащихся образцов общения с нравственной ориентацией на человека, навыков культурного поведения. Предполагается соответствующая демонстрация образцов.

*Игра* как форма воспитания социальности у школьников также является

эффективной, выступает в качестве нравственного фактора. Умение создавать игровые ситуации, включить в них школьников и включиться самим педагогам мы считаем необходимым условием воспитания социальности. Ценность игры как формы воспитания в том, что в ней всегда есть долг, межличностная зависимость, в основу которых кладутся реальные ценности. Следовательно, несмотря на игровое основание, речь идет о серьезных образованиях нравственного порядка, которые лежат в основе данного интегрального качества личности. Благодаря игре дети проживают реальные моменты взрослой жизни. В ней есть социальные роли, выстраиваются межличностные взаимодействия, воспитывается чувство патриотизма, долга [1]. Эффективны игры, направленные на воссоздание и усвоение общественного опыта, в которых складывается и совершенствуется самоуправление поведением, а также игры, нацеленные на самоутверждение перед обществом. Так, например, игра «Деловой театр» позволяет вжиться в образ военнослужащего, понять его действия, оценить обстановку и найти правильную линию поведения. Здесь важно научить подростка ориентироваться в различных обстоятельствах, давать объективную оценку своему поведению, учитывать возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их интересы, потребности и деятельность, не прибегая к формальным атрибутам власти, к приказу.

В процессе формирования социальности у учащихся «класса Росгвардии» трудно переоценить роль *педагогической технологии* на основе личностной

ориентации воспитательного процесса. Личностно-ориентированные технологии представляют собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики. Своеобразие парадигмы целей личностно-ориентированных технологий заключается в ориентации на свойства личности в соответствии с природными способностями. Разновидностью личностно-ориентированной технологии является *педагогика сотрудничества*.

«Сотрудничество» традиционно трактуется как идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности. Сотрудничество предполагает соучастие, сопереживание, сотворчество, соуправление. Принцип сотрудничества распространяется на все виды отношений учеников, учителя и руководителей с окружающей социальной средой (родителями, семьей, общественными и трудовыми организациями). Сотрудничество проявляется, прежде всего, в конкретных делах, объединяющих коллектив. Известно, что какими бы правами, обязанностями ни обладал человек, если он видит в окружающих только исполнителей его воли, только безликих «винтиков», он никогда не найдет сотрудников-соратников, не достигнет тех высот в своих делах, которые сопряжены с творчеством, с высокими достижениями души, благородством помыслов. Педагог в детях должен признавать их неповторимость, уважать их мысли, чувства, право на свободу выбора. Этим он признает равенство, право на сотрудничество, т. е. сотрудничество в

педагогике – это взаимное уважение личностей, готовность помогать самореализации их возможностей, оптимистическая вера в будущее. Без этого не может быть жизненного успеха. Поэтому главный смысл деятельности учителя состоит в том, чтобы создать каждому воспитаннику *ситуацию успеха*, когда школьник переживает радость достижения, осознает свои возможности, что позволяет поверить в себя. Ситуация успеха может стать своего рода спусковым механизмом дальнейшего движения личности. Создание для школьника ситуации успеха – это всегда результат продуманной стратегии, тактики учителя, ориентированных на индивидуальность. На первом этапе технологии, когда у школьников еще не сформирована социальность как нравственное качество личности, целесообразно применять технологию создания ситуации успеха Н. Е. Щурковой [2].

Автор предлагает осуществлять ситуацию успеха в определенном алгоритме:

1) снимается страх перед деятельностью; ребенок освобождается от психологического зажима, от угрюмой пассивности, навязчивого ожидания неудачи;

2) обеспечивается помощь, т. е. дается ясная инструкция, как лучше всего выполнить задание;

3) личность ребенка «авансируется», т. е. провозглашаются ее достоинства, что стимулирует к тому, чтобы оправдать данную характеристику;

4) используется прием «персональной исключительности», сущность которого в том, что у личности должна существовать уверенность в своей незаменимости при выполнении того или

иною дела (здесь любой результат интерпретируется именно как исключительное явление, отразившее лицо школьника);

5) усиливается мотив (т. е. учитывается не только личностный смысл, но подчеркивается и социальная значимость поступка, действия и т. д.);

б) используется педагогическое внушение, которое будирует, мобилизует нерешительного ученика (часто именно этого толчка не хватает);

7) результат оценивается не в целом, ибо в подобном случае он всегда будет проигрывать в сравнении с талантами, мастерами, профессионалами; оценивается какая-то удачно получившаяся деталь, которая объявляется оригинальной, яркой, необычной (здесь нет неискренности, притворства).

Здесь не должна смущать некоторая искусственность в создании ситуации успеха (искусственность успешности), ибо эта ситуация временная. В дальнейшем она будет корректироваться: когда ученик начинает верить в свои силы, педагог должен осторожно указывать на недостатки, исправлять их сначала совместно, а затем ребенок справляется обычно самостоятельно [1].

На первом этапе воспитания социальности в коллективе детей нередко случаются конфликты. Конфликтная ситуация не может быть обойдена воспитателем. Она должна быть разрешена, направлена на конструктивные способы решения. Чтобы конфликтная ситуация разрешалась тактично, без ущерба для интересов детского коллектива и собственного авторитета, педагог должен знать технологию предъявления педагогического требования, те

стадии, которые проходит процесс принятия требований воспитателя его воспитанником:

I стадия – проверка мобилизационной способности педагога, т. е. воспитанниками учитываются (неосознанно) особенности поведения педагога, его эмоциональное состояние, способность правильно оценить ситуацию, найти соответствующую форму эмоционального отношения к ней, согласовать с этой формой слова, линию поступков.

II стадия – проверка психологической устойчивости педагога, т. е. дети оценивают волевые качества учителя, проверяют его терпение, настойчивость, как бы долго ни продолжалось сопротивление детского коллектива или личности.

III стадия – проверка ценностных ориентаций воспитателя, оценка его педагогического кредо.

IV стадия – оценка его компетентности и методической подготовленности [Там же].

Эти стадии – ориентиры для будущих отношений в системе «педагог-воспитанник», а это означает, что каким бы путем ни решались конфликтные ситуации, они никогда не должны противоречить нормам педагогической этики и требованиям общественной морали.

Описанные выше методы, формы, технологии способствуют осмыслению сущности социальности, формированию социального и личностного смысла этого нравственного качества.

*На втором этапе – формирование навыков социальной активности* – предполагается не только расширить представления подростков о социальности, но и особое внимание уделить

развитию у них навыков и умений социальной активности. Важно приобщить детей к выполнению элементарных социальных норм, отражающих нравственную ориентацию на человека, развивать умения самостоятельно планировать работу и проявлять инициативу в поиске путей и средств выполнения поставленных задач. На этом этапе оказывается помощь одноклассникам, формируется новое отношение к общению как потенциальному сотрудничеству с окружающими.

Известно, что осмысление той или иной ценности наступает на фоне укрепившихся привычек. В этом случае единство сознания и поведения всегда осуществляется легче и органичнее. Определенные действия превращаются в привычные формы поведения только при условии организации их планомерного и регулярного выполнения действий. И здесь целесообразно применить *метод приучения*. Следует отметить, что не всегда целесообразно открыто ставить перед детьми задачу овладения тем или иным способом социального поведения. Педагоги должны формировать деятельность детей так, чтобы, с удовольствием повторяя ее, они незаметно для себя свободно и непринужденно привыкали к нужной форме поведения.

Среди многообразных методов формирования социального взаимодействия значительное место занимает *подражание*, так как подражательность представляет собой основное свойство развивающейся личности и является психологической основой социального поведения. Сознательное подражание предполагает высокий уровень само-

стоятельности и критическую переработку воспринимаемого образца поведения. Известно, что подражание проходит успешнее в тех случаях, когда образцы импонируют субъекту, а поступок совершается авторитетным и уважаемым человеком. Это возможно лишь в том случае, если воспитатели умеют «погрузиться» в эмоциональный мир ребенка, понять и почувствовать его собственную позицию, характер эмоциональных установок [1].

Эффективными *методами воспитания* социальности являются:

– *общественное мнение* как метод, который контролирует и корректирует поведение учащихся «класса Росгвардии» в соответствии с требованиями социума;

– *метод поручений*, стимулирующий активные действия подростка, в частности, связанные с социальной деятельностью;

– *метод создания воспитывающих ситуаций*, отражающий жизнь со всеми ее противоречиями и сложностями. При этом важно, чтобы в ситуации проявлялись доброта, внимание и забота, укреплялась вера в собственные силы.

Вышеназванные методы основаны на практической деятельности подростков. Они формируют социальные умения и стимулируют их потребности в социальной деятельности.

Основными *формами воспитания* на этапе формирования социальной активности являются *тренинги, общественно-полезные (социальные) практики*.

*Тренинги* способствуют осознанию своей позиции в общении, пониманию «Другого». Учащиеся овладевают спо-

собами выражения своих эмоций, стараются учитывать психологические особенности одноклассников в процессе общения. Сформированные в ходе тренинга навыки полезно включать в контекст поведения в конкретной ситуации, что способствует становлению соответствующего стиля поведения. Полезно в тренингах использовать видеоматериалы, чтобы «закрепить» полученные в ходе занятия ощущения. В ходе анализа видеоматериалов подростки имеют возможность наблюдать процесс общения, в ходе которого изучаемый навык может быть вплетен в обычное «жизненное» взаимодействие. В ходе обсуждения итогов работы по теме дети получают обратную связь от участников группы. Дается возможность выразить чувства, возникшие в ходе занятия, у школьников создается ощущение, что их мнения важны для каждого. При обсуждении итогов работы имеет смысл поставить вопросы типа: «Что нового вы узнали сегодня?», «Что вы получили от занятия?», «Считаете ли вы полезными для себя сегодняшние занятия?».

Тренинги будут эффективными, если педагог реагирует на скрытые, глубинные чувства ученика, помогая тем самым подростку осознать, почему он испытывает именно эти чувства; дает искреннюю реакцию как на вербальном, так и невербальном уровнях. Практическая идея тренинга заключается в том, чтобы не заставлять, не давить, а помочь подростку преодолеть негативные стереотипы. На этих занятиях происходит сплочение группы, углубляется процесс самораскрытия, развиваются умения самоанализа и преодоления психологических барьеров,

мешающих полноценному самовыражению.

*Общественно-полезные (социальные) практики* – вид деятельности, в ходе которой подросток принимает позитивный социальный опыт, получает навыки социальной компетентности и реального действия в обществе. Деятельность может осуществляться как по отношению к социальной группе, так и по отношению к отдельному человеку. Это могут быть дела, приуроченные к календарным датам (концертная программа «День пожилого человека», конкурсные программы ко Дню защитника Отечества и Международному женскому дню, митинг ко Дню Победы и т. д.); социально-значимые акции (уборка и облагораживание территории обелиска ветеранам Великой Отечественной войны и труженикам тыла, высадка деревьев в аллее памяти, благотворительная ярмарка, выступление в доме-интернате для престарелых и инвалидов и т. д.). Эти социальные практики прививают учащимся «класса Росгвардии» навыки социальной добровольческой деятельности.

Характеризуя педагогические технологии, используемые на данном этапе, важно учитывать определенные правила, касающиеся внешней ее организации. Они сводятся к следующему: четко ограниченный объем деятельности; определение основной роли всех участников группового дела; предварительный подбор и подготовка средств и инструментов деятельности. Причем чем меньше запретов предъявляется школьнику, тем выше гарантированность их соблюдения. Чем больше поле разрешенной свободной деятельности, тем интенсивнее самостоятельность,

инициатива и творчество ребенка. В процессе приучения учащихся к культурным социальным нормам поведения и общения необходимо сопрягать взаимоисключающие друг друга социальные запреты и психологическую свободу. Это возможно, если интегрировать множество частных и конкретных правил и глобальные неукоснительные «нельзя»:

– нельзя посягать на интересы «Другого»;

– нельзя не работать, не развивать себя как человека, не создавать блага, пользуясь другими достижениями человечества [1].

Технология коллективного творческого дела, которая является основной в коммунарской методике И. П. Иванова [3], оказывает значительное влияние на процесс формирования социальной личности подростка, в особенности таких ее составляющих, как отношение к людям, общественно-трудовой деятельности, к коллективу.

Организация всех дел в этой технологии начинается и заканчивается в малой группе, где происходит планирование, подготовка, осуществление и анализ задуманного. В условиях малой группы, как показывает опыт, проявляется активность у большинства участников, возрастает возможность проявить себя. В условиях психологического комфорта исключается недоброжелательность, а в ходе коллективного обсуждения всемерно поощряется активность. В этих условиях начинается настоящее творчество, происходит выход на более высокий уровень включенности в деятельность. Только деятельность, приносящая успех ученику, становится для него фактором социального развития.

Как известно, технология КТД включает в себя шесть стадий:

I – предварительная работа коллектива (педагогов и воспитанников).

II – коллективное планирование (начинается в микроколлективах, а затем – на сборе-старте).

III – коллективная подготовка КТД (создается совет дела).

IV – проведение КТД (осуществляется план, разработанный советом дела).

V – коллективное подведение итогов деятельности (предварительные итоги подводятся по микроколлективам, а затем – на общем сборе).

VI – последствие (выполняются решения, которые были приняты итоговым общим сбором; задумывается новое КТД).

Технология КТД способствует формированию гражданского самосознания, преодолевается потребительско-эгоистичное отношение к окружающей жизни.

Большое внимание на характер социальных отношений оказывает *технология «Педагогическая оценка»*. На основе оценочных суждений педагога, его отношения к учащимся, их деятельности формируются оценочные суждения детей друг к другу, определяется характер их сотрудничества друг с другом, определяется положение подростка в иерархии личных взаимоотношений, что ведет к формированию определенных типов личности. Педагогическая оценка предполагает оценивание проявляемого качества, но не личности ученика в целом [Там же]. Технология сохраняет субъектность школьника. Некоторые подходы к практической реализации оценочной деятельности учителя

описаны в книге В. Ю. Питюкова «Основы педагогической технологии» [4].

Определены пять технологических правил:

1. Поощрение как оценочная доминанта.
2. Безоценочность суждений.
3. Отсрочка оценки.
4. Как можно меньше запретов.
5. Не злоупотреблять наказанием.

Технология формирует у школьников правильную нравственную позицию, ибо утверждение веры в человека – огромный источник энергии и интереса к работе, источник ответной доброты [1], что характеризует социальность как нравственное качество личности и придает подростку уверенность в успехах социальной деятельности.

*Третий этап – этап самореализации.* Этап предполагает помощь подростку в разработке индивидуальной программы самосовершенствования его личности в развитии социальности как нравственного качества. В соответствии с самостоятельно поставленными целями и задачами учащийся овладевает соответствующими приемами и средствами социальной деятельности, принимает участие в организации творческой социальной деятельности, реализует свои возможности по самовоспитанию данного личностного качества.

Программа реализуется с помощью *методов самовоспитания: самонаблюдения, самоанализа, самооценки, самоконтроля, самовнушения* и т. д.

Так, например, используя *метод самовнушения*, далеко не достаточно рассказать школьникам о сути самовнушения, необходимо обучать их психотре-

нировке. Следовательно, как все самовоспитание, так и самовнушение требует соответствующей педагогической организации, педагогического руководства. Суть этой педагогической задачи заключается в том, чтобы побудить ученика заняться самовнушением и вооружить его рациональными приемами работы над собой. В процессе социализации огромное значение имеет приобщение учащихся «класса Росгвардии» к общественно-полезной деятельности. Классный коллектив располагает широкими возможностями для самовоспитания. Поэтому система самовоспитания включает в себя в качестве одного из звеньев побуждение учащихся к общественной работе. Приобретая опыт общественно-организаторской деятельности, проникаясь чувством ответственности, постигая значение труда на общую пользу, школьник активно участвует в своем самосовершенствовании.

Исследования, посвященные самовоспитанию, уделяют большое внимание практической деятельности учащихся. А. Г. Ковалев пишет: «Решающее значение в самовоспитании имеет упражнение в определенных действиях или поступках» [5].

А. И. Кочетов разработал интересную и эффективную систему практических действий школьников в процессе их работы над собой. *Задания самому себе (ЗСС)* охватывают область спорта, трудовой деятельности, нравственного самовоспитания [6]. Практические задания для самосовершенствования личности действительно одно из важнейших средств самовоспитания, но следует отметить, что включение школьника в общественную работу с соответствующей

щими заданиями, направленными на самовоспитание, далеко не всегда проходит беспрепятственно. Именно здесь реально выявляется уровень самосознания школьника, противоречия его поведения в системе коллективных отношений. Наиболее существенная причина этого – психологическая неподготовленность к той роли, которая возлагается на ученика. Здесь необходима специальная индивидуальная работа, помогающая на основе механизма самовнушения эмоционально ощутить ту роль, которую школьник должен играть в своем коллективе. Многократное эмоциональное произнесение определенных словесных формул – один из путей самовнушения.

Другой способ самовнушения – *«вживание в образ»*. Школьник выбирает в качестве своего идеала хорошо знакомого человека (человека, наделенного теми положительными качествами, которых нет у подростка). Задача состоит в том, чтобы сосредоточиться на мысли: «Я – это он». Школьник должен четко себе представить, как в конкретной ситуации будет вести себя человек, избранный в качестве образца. Концентрируя внимание в одном направлении, ученик стремится выразить психологическое состояние того, кто избран для подражания. Целесообразно практиковать различные *ролевые игры* и *импровизированные инсценировки*, в которых школьник может наиболее полно выразить свое «вживание в образ».

В целях самореализации личности полезно *социальное проектирование*. Социальный проект – это модель человеческой деятельности, направленная на изменение социальной ситуации. Работа над проектом позволяет подростку реализовать знания, выбирать ценности и линию поведения, совершать правовые и нравственные поступки. Эта технология формирует в детях понимание того, что от его действий зависят не только его собственная жизнь и благополучие, но и других людей. Создается реальный продукт (необязательно вещественный), имеющий для подростка практическое значение. В ходе деятельности школьник вступает в конструктивное взаимодействие с социумом, благодаря чему формируются социальные навыки.

Эффективна технология *«Проектная деятельность»*. Она готовит подростка к социальному проектированию, учит его структурировать и оформлять проект, обосновывать тему социальной деятельности, опираясь на анализ исходной ситуации, определяя проблему.

Итак, наше исследование показало, что авторская технология, учитывая этапы развития социальности личности, ее содержание, активные методы, формы и технологии воспитания, выводит учащихся на качественно новый уровень социальности. Технология обеспечивает процесс воспитания как движение от внешней организации к превращению отношения во внутренний стимул, который выражается в гражданской ответственности, преодолении социального равнодушия.

### Литература

1. Рогожникова Р. А. Теория и практика воспитания дисциплинированных школьников на основе ценностного отношения к человеку : дис. ... д-ра пед. наук / Р. А. Рогожникова. Пермь, 1998. 327 с.
2. Щуркова Н. Е. Новые технологии воспитательного процесса. М. : Нов. шк., 1993. 112 с.
3. Иванов И. П. Звено в бесконечной цепи. Рязань, 1994. 111 с.
4. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии : учеб.-практ. пособие. М. : Ассоциация авторов и издателей «Тандем», 1997. С. 61 – 66.
5. Ковалев А. Г. Самовоспитание школьника. М. : Просвещение, 1967. 67 с.
6. Кочетов А. И. Самовоспитание подростка. Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1967. 168 с.

### References

1. Rogozhnikova R. A. Teoriya i praktika vospitaniya disciplinirovanny`x shkol`nikov na osnove cennostnogo otnosheniya k cheloveku : dis. ... d-ra ped. nauk / R. A. Rogozhnikova. Perm`, 1998. 327 s.
2. Shhurkova N. E. Novy`e tehnologii vospitatel`nogo processa. M. : Nov. shk., 1993. 112 s.
3. Ivanov I. P. Zveno v beskonechnoj cepi. Ryazan`, 1994. 111 s.
4. Pityukov V. Yu. Osnovy` pedagogicheskoy tehnologii : ucheb.-prakt. posobie. M. : Associaciya avtorov i izdatelej «Tandem», 1997. S. 61 – 66.
5. Kovalev A. G. Samovospitanie shkol`nika. M. : Prosveshhenie, 1967. 67 s.
6. Kochetov A. I. Samovospitanie podrostka. Sverdlovsk : Sred.-Ural. kn. izd-vo, 1967. 168 s.

**R. A. Rogozhnikova, A. Yu. Pleshivtsev**

### **TECHNOLOGY OF THE PROCESS OF EDUCATING TEENAGERS OF SOCIALITY AS A MORAL QUALITY OF PERSONALITY**

The article discusses the informative characteristics of the technology of the process of sociality development among the "Rosgvardia class" pupils as a moral quality of a person. The stages of the process of sociality development in "Rosgvardia class" students, methods, forms and technologies used at each stage of the author's technology are named.

**Key words:** *technology of the process of education, sociality as a moral personality quality, secondary school students, methods of education, forms of education, social activity, self-realization.*

---

---

# ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 37.14

*О. А. Минина*

## ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (педагогическое эссе)

**«Кто владеет информацией,  
тот владеет миром»**

*Натан и Якоб Ротшильды*

Современный мир вступил в эпоху цифровой модернизации всех сфер жизни общества (социальных институтов), социальных и экономических рисков – в фокусе сложившихся противоречий находятся образование, подрастающие поколения, школа. Как формируется информационно-образовательное пространство современного педагога, ключевой задачей деятельности которого всё более становится создание безопасной, гуманно ориентированной образовательной среды? Об этом размышления в статье.

*Ключевые слова:* информационно-образовательная среда, информационно-образовательное пространство, дистанционное обучение, дистанционное образование, педагогическая система, информационные ресурсы, инновационный подход, технология, педагогическое взаимодействие, образовательные потребности.

Рассматривая современное состояние и перспективы российского образования в свете необходимости формирования в Российской Федерации единого образовательного пространства, поднимается вопрос о том, какой должна быть образовательная политика в условиях современного общества, вступившего в эпоху постмодерна, глобальных медиа и всеобщей цифровизации [1; 2; 6; 7; 9; 10; 11]. Современное образование вступило в активный процесс преобразований, и с изменением внешних и внутренних факторов экологии и современного общества

необходимо изменение требований к системе образования в целом. В последние годы много говорится о переходе к «цифровому» образу жизни: стало казаться, что цифровое будущее где-то совсем близко. Многие эксперты утверждают: цифровое будущее уже наступило, и все мы в нём живём. Однако стремительно нагрянувшие из-за пандемии коронавируса перемены выявили несколько иной тренд. Оказалось, что к полному переходу «в цифру» мы пока не готовы, а пути в цифровое завтра извилисты и полны

сюрпризов и недоработок. Оценка цифровизации в теории и практике очень неоднозначна, с одной стороны, аргументы в пользу научно-технического прогресса, а с другой – опасения и тревоги, связанные с тенденциями дивергенции, рисками и кризисами постмодерна. В фокусе противоречий и рисков находится образование – система, транслирующая ценности, способы деятельности и коммуникации [4; 7; 8; 9; 10].

Современная школа в течение последних 30 лет настойчиво и активно осваивала идеи и принципы культурно-исторической теории развития ребенка как субъекта образования, воспитания, обучения в различных развивающихся системах, принципы деятельности которых были разработаны выдающимися мыслителями XX века: Л. С. Выготским, А. Р. Лурией, П. Я. Гальпериним, А. В. Запорожцем, Л. В. Занковым, Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым. Эти принципы находят конкретное воплощение в стратегии проектирования образования как совокупности видов деятельности, определяющих социализацию и индивидуализацию человека в обществе.

Педагоги убедились в колоссальных возможностях цифровых технологий, которые обнаружили в школьном образовании. Это органичность интегративного и комплексного подходов к формированию цифровых компетенций для работы в открытом информационном пространстве; возможность интеграции поисковой, познавательной и креативной деятельности; эффективность ученического сотрудничества и др. Деятельностно-ориен-

тированная стратегия обучения и исследования в открытом информационном пространстве позволяет использовать образовательные технологии с незадаанным/открытым контекстом, активизируя важнейшие психические процессы, участвующие в добывании, осмыслении, понимании, закреплении, применении, систематизации знаний; способствует актуализации рефлексивных механизмов деятельности [3; 4; 5; 7]. Образовательные возможности информационно-коммуникативных технологий особенно ярко проявились в период вынужденной самоизоляции школьников, педагогов от многих, привычных и доступных источников и средств информации, когда школы перешли на режим удаленного и дистанционного обучения. К сожалению, учебники для подобной ситуации не разработаны. Как показывают современные исследования, «цифровое образование требует качественных учебников, отвечающих потребностям и возможностям цифровой экономики, в целях модернизации образовательного процесса, ориентированного на деятельность обучающихся опережающего и развивающего (креативного) характера. Однако таких учебных средств еще не создано. Использование концепции базовых компетенций для цифровой экономики требует не копирования их, а критического отношения и интерпретации относительно содержания образования на разных ступенях обучения и соответствующей подготовки учителя – и прежде всего совершенствования его методологической, психологической, дидактической и технологической подготовки» [10, с. 63].

В связи с введением карантинных мер в государстве, вызванных пандемией, меняются и требования к обучению, к структуре общеобразовательных программ и условиям их реализации на любом этапе обучения; в этих условиях необходимо создание информационной образовательной среды для широкого использования информационных технологий и электронных образовательных ресурсов. Наряду с этим мы видим необходимость использования нестандартных интегрированных уроков, на которых должны использоваться различные источники информации, способствующие повышению познавательного интереса у школьников, формированию у них умений сравнивать, обобщать, делать выводы и так далее, т. е. развивать прочные умения интеллектуальной деятельности. Структура таких уроков должна отличаться чёткостью, сжатостью, компактностью, логической взаимообусловленностью учебного материала на каждом этапе, большой информационной ёмкостью материала. Как интегрированные целесообразно проводить обобщающие занятия, на которых рассматриваются проблемы, наиболее важные для двух или нескольких предметов. Опыт работы в ситуации повышенной опасности показал необходимость уплотнения учебного материала, организации учебной деятельности на репродуктивном, эвристическом и творческом уровнях в классе на каждом уроке – это позволяет поддерживать мотивацию и сохранять работоспособность учащихся в достаточно длительном промежутке времени.

Ученики в данной ситуации являются исследователями, самостоятельно работающими над решением учебных

задач, активно использующими информационно-коммуникационные технологии для получения необходимой информации. Учителя же в данном случае выступают в качестве консультантов, которые обязаны владеть современными компьютерными технологиями. В связи с этим необходимо внедрять современные компьютерные технологии в образовательный процесс и тем самым давать возможность получения качественного образования, дополняя традиционные формы организации обучения инновационными элементами. Главным инструментом обучения в данном ключе выступает использование дистанционных образовательных технологий [5; 8; 11].

Обучение с использованием дистанционных технологий расширяет возможности обучения; позволяет повысить качество результатов обучения за счет увеличения доли самостоятельного освоения материала, что обеспечивает самостоятельность учащихся, повышает ответственность, организованность и умение реально оценивать свои силы, принимать взвешенные решения. Новизна применения дистанционных технологий кроется еще и в специфике региона, где обучающиеся достаточно продолжительный период не имеют возможности посещать образовательное учреждение в силу объективных причин (болезнь, карантин и т. д.). В этом случае дистанционное обучение становится «волшебной палочкой» для всех участников образовательного процесса. А для детей с ОВЗ такие образовательные технологии позволяют индивидуализировать обучение. В дистанционном обучении успешно реализуются модели совместной учебной деятельности школьников.

Дистанционное обучение – это организация взаимодействия учителя и учащихся, основанная на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта между преподавателем и учащимся. Необходимость в такой системе обучения обусловлена различными факторами, среди которых:

- потребность в интерактивном взаимодействии учеников и учителей;
- работа с часто болеющими детьми;
- работа с обучающимися во время карантина;
- работа с одаренными детьми;
- увлекательные занятия с целью повторения (кроссворды, ребусы и др.);
- участие в дистанционных олимпиадах, конкурсах, проектах;
- подготовка к экзаменам (ВПР, ГВЭ, ЕГЭ).

В сегодняшней ситуации в связи с пандемией мы столкнулись с огромным количеством трудностей. Педагоги вынуждены были срочно подстраиваться под современные условия: это и выбор электронных платформ (онлайн-школа Фоксфорд, Учи.ру, РЭШ и т. д.), которые необходимо было изучить для работы с обучающимися, и выбор необходимых образовательных сайтов, которые эффективно помогали бы в обучении. Также мы увидели, как трудно было адаптироваться детям и их родителям к данной форме обучения. Сначала родители пытались помочь своим детям, решая за них их проблемы обучения (не все, конечно). Это, в частности, относится к обучающимся начальной школы. Но правильные воспитательно-

разъяснительные действия педагогов исправили данную ситуацию. А как быть тем родителям, у которых в семье двое и более школьников в семье?! Ведь каждому из них необходим информационно-коммуникационный ресурс, т. е. элементарно – компьютер... Всем пришлось несладко. Так как это было впервые, никто не был готов к такого рода сценарию дальнейшего обучения. Но все справились. Умелые рекомендации администрации школ, грамотно составленные расписания занятий, самоотверженный труд учителей, детей и их родителей помогли решить и эти проблемы.

Конечно, сейчас, когда все стороны образовательного процесса адаптировались под новые условия, гораздо легче говорить о дистанционном образовании и обучении. Открываются новые возможности в образовании для педагогического взаимодействия – пандемия невольно создала определённый прорыв в обучении. Таким образом, мы имеем замечательный опыт дистанционного образования и можем использовать данную педагогическую ситуацию в дальнейшем для улучшения результатов обучения.

В своей практике мы используем следующие сайты с видеоуроками:

- <http://interneturok.ru/>.
- <http://videouroki.net>.
- Zoom программа качественных видео- и аудиоконференций.

На данных сайтах представлены материалы опытных преподавателей. Ученик в удобном для себя темпе в удобное время может усвоить урок. А если вдруг что-то окажется непонятным, то можно либо заново просмотреть урок, либо обратиться к своему учителю за консультацией.

- Социальные сети, мессенджеры (ВКонтакте, Viber, WhatsApp).

Данные ресурсы могут быть использованы в качестве средства общения учителя как с одним обучающимся, так и с группой. Например, для устранения «пробелов» при изучении темы. Гипертекстовые среды (интернет-серверы, где учитель может разместить учебные материалы, которые могут носить обучающий характер или же для контроля уровня усвоения учебного материала через систему тестов и контрольных вопросов). Одним из таких инструментов в дистанционном обучении является сайт <http://reshuege.ru/>.

Однако, работая только с интернет-ресурсами, мы сами себе создаем определённые рамки, не даём полёта мыслям и не развиваемся дальше.

Важность чтения книг трудно переоценить – как в образовании, так и для досуга. В нашей работе необходимо видеть больше и смотреть гораздо шире. А это возможно при работе с бумажными носителями, т. е. с журналами, книгами, словарями, энциклопедиями и т. д. Исходя из этого, могу сказать, что ценнейший материал печатной литературы необходим как воздух для работы в новых условиях. Беря в руки книгу, мы видим всю необходимую информацию практически сразу и можем её использовать как в полном объёме, так и частично, выбирая тот или иной материал. Главное – найти нужную книгу! При работе с традиционной книгой формируются навыки аналитической работы. Преимуществом традиционной книги можно назвать наличие в ней иллюстраций. Рассматривая иллюстрацию, можно ярче представить ту или иную информацию. Также у каждой

книги существует своя «индивидуальность». Каждая прочитанная книга запоминается обложкой, текстурой страниц, шрифтом. Поэтому все они для нас – разные, и все вместе создают целый мир. Информацию легче воспринимать и читать с бумажного источника. Исследователи проводили опыты, призванные сравнить скорость чтения и глубину запоминания информации при использовании разных носителей. Цифры приводить не будем, но они подтвердили, что бумажные книги имеют значительное преимущество в этом вопросе. При чтении мозг старается создавать определенные зацепки, «флажки», метки. Когда мы имеем дело с бумажной книгой, этими зацепками служат цвет обложки, формат издания, характеристики переплета, вид страниц, запахи, расположение текста, наличие иллюстраций. Благодаря этому книжному арсеналу создается структура, помогающая быстрее искать в памяти нужную информацию. В электронном же варианте все тексты одинаковы, поэтому мозгу не за что зацепиться, кроме самих данных.

При чтении бумажной книги мы ярче переживаем эмоции. Опять же это подтверждено опытами. Ученые исследовали физиологические реакции организма и в частности активность нервной системы при чтении бумажных и электронных книг. В первом случае эти реакции были почти в два раза выше. Не будем отбрасывать и такие милые нюансы, как запах книжных страниц, удовольствие от приобретения свежего томика в красивой обложке, рассмотрение корешков на полках домашней библиотеки... Проще говоря, бумажные книги сами по себе вызывают

больше приятных эмоций. К слову, домашняя библиотека стимулирует детей к чтению куда больше, чем электронная книга. Ряды красочных томов вызывают любопытство, в то время как использование гаджетов сводится к играм и социальным сетям. Но это всё о плюсах бумажных носителей. Медицинские и педагогические исследования доказали пагубное влияние гаджетов на здоровье, особенно на зрение.

Вернёмся к работе педагога. Взяв в руки методическую литературу любого печатного формата, всегда можно определить и понять, о чём пойдёт речь в данной книге. Это очень удобно в работе. Не надо искать в Интернете определённую тему и раскрывать её. За нас это уже выполнили специалисты – авторы и создатели необходимой профессиональной литературы. Необходимо иметь в наличии данную литературу! И это очень важно в нашей работе!!! Иметь и уметь использовать методическую и художественную литературу в своей работе. А как иначе?! Ведь наша задача – заинтересовать, заинтриговать наших учеников. Донести информацию им в лучшей форме, в красках и картинках. Тогда и материал запоминается надолго и повышается интерес к обучению. А при нынешних условиях, во время дистанционного обучения, эта необходимость ощущается более остро. Когда нет возможности работать с детьми в классе, вынужден работать на расстоянии, книги, журналы, словари и другая печатная литература приходят на помощь. С ними дети всегда могут найти уютный уголок своего дома и углубиться в чтение, в увлекательное путешествие или просто нарисовать, дорисовать и раскрасить любимых героев в книжках-раскрасках.

С целью повышения эффективности работы, развития познавательной мотивации у школьников, повышения качества знаний деятельность педагога должна быть направлена на создание единого информационного пространства, целостной информационной среды. Информационное пространство педагога должно работать на образовательный процесс, на учащегося, ради которого оно и создано. Возможности информационной среды обеспечивают реализацию необходимых условий для формирования самостоятельности и потребности в постоянном самообразовании. Именно эти качества в настоящее время являются залогом успешности и востребованности выпускников на рынке труда. В условиях вынужденного дистанционного взаимодействия школы и семьи информационно-образовательную среду необходимо создавать педагогу в своем домашнем пространстве, что и удалось сделать, привлекая такие источники, как [1; 2; 3; 5; 7; 8; 9; 10; 11]. Информационная среда школы охватывает следующие направления и виды деятельности: учебный процесс, методическую работу, повышение квалификации преподавателей, внеклассную работу, проектную деятельность, систему управления школой, информационно-методическое обеспечение образовательного процесса, кадровую службу.

Для учителя школы информационно-коммуникационные технологии дают наибольший эффект:

- во время проведения урока;
- в проектной деятельности, при создании материалов к урокам;
- при выступлении на собраниях, педсоветах и т. п.;

- в процессе создания и передачи общешкольной информации;
- в процессе научной деятельности;
- при обмене опытом как внутри школы, так и между школами.

Мотивы, побуждающие педагога к использованию ИКТ на уроке:

- повышение уровня профессиональной культуры;
- снижение трудоемкости процесса контроля и консультирования;
- развитие плодотворного сотрудничества с учащимися;
- возможность использования чужого опыта и методических разработок;
- повышение уровня функциональной грамотности в сфере ИКТ;
- переход от роли учителя – транслятора знаний к роли учителя-тьютора;
- возможность самореализации и самоутверждения;
- возможность тиражирования собственного педагогического опыта;
- повышение авторитета среди учащихся и коллег.

В нашей школе сегодня все педагоги владеют основами компьютерной грамотности. Многие готовятся к занятиям, используя интернет-ресурсы. Достаточно широко в педагогической практике применяются компьютерная диагностика знаний, видео- и аудиоматериалы на цифровых носителях и др.

Учителя, изучая современные информационные технологии, работают над внедрением в процесс обучения нестандартных форм уроков, над созданием дидактических материалов, пре-

зентаций. Педагоги участвуют в различных образовательных программах, осуществляют дистанционное обучение и информационный обмен с помощью различных печатных пособий, книг, учебников и образовательных сайтов. Так, например, все больше развиваются системы мобильного обучения и мобильного тестирования, например в виде SMS-тестирования. Продолжают развиваться такие еще недавно новые виды информационных технологий, как теле- и видеоконференции. Дистанционное обучение – шаг вперед по сравнению с заочным обучением [3; 4]. Дистанционный преподаватель всегда доступен по электронной почте и готов ответить на любые возникающие у ученика вопросы; существенно расширяются возможности диалоговых контактов.

В заключение хочется сказать, что сегодня в мире накапливается громадный информационно-технологический потенциал, который позволяет совершить настоящий рывок в повышении качества жизни людей, в модернизации экономики, инфраструктуры и государственного управления.

По словам Президента России В. В. Путина: «Насколько эффективно мы сможем использовать колоссальные возможности технологической революции, как ответим на её вызов, зависит только от нас. И в этом смысле ближайшие годы станут решающими для будущего страны. Подчеркну это: именно решающими». И в становлении этого будущего одна из движущих сил – современный педагог.

## Литература

1. Абдуразаков М. М. Совершенствование содержания подготовки будущего учителя информатики в условиях информатизации образования. Махачкала : ДГПУ, 2006. 190 с.
2. Асмолов А. Г. От организационно-экономической – к социокультурной модернизации образования // Общее образование в России. Федеральный справочник. М. : Центр стратегического партнерства, 2015. С. 47 – 55.
3. Дурова А. И., Вахрушев А. А. Современные технологии в учебном процессе // Начальная школа. 2005. № 12. С. 49 – 51.
4. Жарковская Т. Г., Синельников И. Ю. Интегрированный подход как способ междисциплинарного взаимодействия // Педагогика. 2018. № 8. С. 91 – 95.
5. Иванов А. А. Использование ИКТ и дистанционных образовательных технологий в педагогической деятельности [Электронный ресурс]. URL: [https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/ispolzovanie\\_ikt\\_i\\_distantcionnih\\_obrazovatelnih\\_115803.html](https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/ispolzovanie_ikt_i_distantcionnih_obrazovatelnih_115803.html) (дата обращения: 21.08.2020).
6. Игнатьева О. А. Эссе «Актуальные вопросы экономики образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/esse-aktualnye-voprosy-ekonomiki-obrazovaniya-4416992.html> (дата обращения: 21.08.2020).
7. Информационно-образовательное пространство как сфера профессионального становления педагога [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/informacionno-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-sfera-professionalnogo-stanovleniya-pedagoga-3505026.html> (дата обращения: 21.08.2020).
8. Проблемы формирования информационной образовательной среды [Электронный ресурс]. URL: <https://www.referat911.ru/Informatika/problema-formirovaniya-informacionnoj-obrazovatelnoj-sredy/544387-3284584-place1.html> (дата обращения: 21.08.2020).
9. Перминова Л. М. Цифровое образование в контексте теории и практики // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2020. № 42 (61). С. 50 – 65.
10. Перминова Л. М. Цифровое образование: ожидания, возможности, риски // Педагогика. 2020. № 3. С. 28 – 37.
11. Шафикова Т. С. Применение дистанционных образовательных технологий в основной школе в условиях реализации ФГОС. Нижневартовск, 2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://япедагог.рф/применение-дистанционных-образовате/> (дата обращения: 02.08.2020).

## References

1. Abdurazakov M. M. Sovershenstvovanie sodержaniya podgotovki budushhego uchitelya informatiki v usloviyax informatizacii obrazovaniya. Maxachkala : DGPU, 2006. 190 s.
2. Asmolov A. G. Ot organizacionno-e`konomicheskoy – k sociokul`turnoj modernizacii obrazovaniya // Obshhee obrazovanie v Rossii. Federal`ny`j spravochnik. M. : Centr strategicheskogo partnerstva, 2015. S. 47 – 55.

3. Durova A. I., Vaxrushev A. A. Sovremennyye tekhnologii v uchebnom processe // Nachal'naya shkola. 2005. № 12. S. 49 – 51.
4. Zharkovskaya T. G., Sinelnikov I. Yu. Integrirovannyj podxod kak sposob mezhdisciplinarnogo vzaimodejstviya // Pedagogika. 2018. № 8. S. 91 – 95.
5. Ivanov A. A. Ispol'zovanie IKT i distancionnyx obrazovatel'nyx tekhnologij v pedagogicheskoj deyatel'nosti [Elektronnyj resurs]. URL: [https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/ispolzovanie\\_ikt\\_i\\_distancionnih\\_obrazovatelnih\\_115803.html](https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/ispolzovanie_ikt_i_distancionnih_obrazovatelnih_115803.html) (data obrashheniya: 21.08.2020).
6. Ignat'eva O. A. Esse «Aktual'ny'e voprosy ekonomiki obrazovaniya» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://infourok.ru/esse-aktualnye-voprosy-ekonomiki-obrazovaniya-4416992.html> (data obrashheniya: 21.08.2020).
7. Informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo kak sfera professional'nogo stanovleniya pedagoga [Elektronnyj resurs]. URL: <https://infourok.ru/informacionno-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-sfera-professionalnogo-stanovleniya-pedagoga-3505026.html> (data obrashheniya: 21.08.2020).
8. Problemy formirovaniya informacionnoj obrazovatel'noj sredy [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.referat911.ru/Informatika/problema-formirovaniya-informacionnoj-obrazovatelnoj-sredy/544387-3284584-place1.html> (data obrashheniya: 21.08.2020).
9. Perminova L. M. Cifrovoe obrazovanie v kontekste teorii i praktiki // Vestnik Vladimirsogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyx. Seriya: Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2020. № 42 (61). S. 50 – 65.
10. Perminova L. M. Cifrovoe obrazovanie: ozhidaniya, vozmozhnosti, riski // Pedagogika. 2020. № 3. S. 28 – 37.
11. Shafikova T. S. Primenenie distancionnyx obrazovatel'nyx tekhnologij v osnovnoj shkole v usloviyax realizacii FGOS. Nizhnevartovsk, 2018 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://yapedagog.rf/primenenie-distancionnyx-obrazovatelnyx-tekhnologij-v-osnovnoj-shkole-v-usloviyax-realizacii-fgos> (data obrashheniya: 02.08.2020).

**O. A. Minina**

### **INFORMATION AND EDUCATIONAL SPACE OF A TEACHER IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING (pedagogical essay)**

The modern world has entered the era of digital modernization of all spheres of society (social institutions), social and economic risks. The focus of these contradictions is education, the younger generations, and school. How is the information and educational space of a modern teacher formed when the key task is the creation of a safe, humanely oriented educational environment? The reflections on this problem are the content of the paper...

**Key words:** *information and educational environment, information and educational space, distance learning, distance education, pedagogical system, information resources, innovative approach, technology, pedagogical interaction, educational needs.*

---

---

## НАШИ АВТОРЫ

**БАЖЕНОВА**

**Юлия  
Алексеевна**

кандидат педагогических наук  
доцент кафедры возрастной и педагогической  
психологии Оренбургского государственного  
педагогического университета (г. Оренбург, Россия)  
E-mail: bazhenovay@yandex.ru

**БОЧАРОВ**

**Сергей  
Стефанович**

кандидат химических наук  
доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин филиала Ставропольского государственного педагогического института  
(г. Железноводск, Россия)  
E-mail: bocharovss@mail.ru

**БУРДИЯН**

**Лилия  
Ивановна**

кандидат социологических наук  
профессор кафедры музыкального образования  
Приднестровского государственного университета  
им. Тараса Григорьевича Шевченко (г. Тирасполь,  
Молдова)  
E-mail: korolga@mail.ru

**ВАЖЕНИНА**

**Валерия  
Павловна**

кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры иностранных языков профессиональной  
коммуникации Владимирского государственного  
университета имени Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир,  
Россия)  
E-mail: valeriapv2017@yandex.ru

**ДВАДНЕНКО**

**Алексей  
Владимирович**

кандидат педагогических наук  
директор школы-интерната филиала «Центральный  
военный детский санаторий» Санаторно-курортного  
комплекса «Северокавказский» Министерства обороны  
Российской Федерации  
(г. Пятигорск, Россия)  
E-mail: Aleksej-dvadnenko@yandex.ru

**ДУБРОВИНА**

**Лариса  
Анатольевна**

кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры социальной педагогики и психологии  
Владимирского государственного университета имени  
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича  
Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: Dubrovina69@bk.ru

## НАШИ АВТОРЫ

---

- ЖАРИНОВ**  
**Юрий**  
**Александрович** кандидат педагогических наук  
доцент кафедры информационных технологий  
филиала Уфимского государственного нефтяного  
технического университета (г. Салават, Россия)  
E-mail: zharinovya@mail.ru
- КАЗАЧКОВА**  
**Татьяна**  
**Борисовна** кандидат педагогических наук  
методист средней общеобразовательной школы № 163  
(г. Санкт-Петербург, Россия)  
E-mail: tancha\_k@mail.ru
- КАМАЛОВА**  
**Нина**  
**Владимировна** кандидат педагогических наук, доцент  
зам. директора Центра управления образовательными  
системами Московского государственного областного  
университета (г. Москва, Россия)  
E-mail: nv.kamalova@mgou.ru
- КОВАЛЬ**  
**Ольга**  
**Александровна** аспирант кафедры психологии личности и специальной  
педагогике Владимирского государственного  
университета имени Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых, медицинский  
психолог Центра патологии речи и нейрореабилитации  
(г. Владимир, Россия)  
E-mail: Helga\_smith@mail.ru
- МАЙЕР**  
**Роберт**  
**Валерьевич** доктор педагогических наук, доцент  
профессор кафедры физики и дидактики физики  
Глазовского государственного педагогического  
института имени В. Г. Короленко  
E-mail: robert\_maier@mail.ru
- МИНИНА**  
**Ольга**  
**Алексеевна** учитель начальных классов высшей категории средней  
общеобразовательной школы № 21 городского округа  
Щелково Московской области (г. Щелково, Россия)  
E-mail: olg850@mail.ru
- ОСЕЧКИНА**  
**Лариса**  
**Ивановна** кандидат педагогических наук, доцент  
директор института повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки Московского  
государственного областного университета  
(г. Москва, Россия)  
E-mail: li.osechkina@mgou.ru
- ПЕРМИНОВА**  
**Людмила**  
**Михайловна** доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры непрерывного образования  
Московского государственного областного  
университета (г. Москва, Россия)  
E-mail: lum1030@yandex.ru

## НАШИ АВТОРЫ

---

- ПЛЕШИВЦЕВ**  
Андрей  
Юрьевич  
адъюнкт адъюнктуры Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Пермь, Россия)  
E-mail: anpleshivcev@yandex.ru
- РОГОЖНИКОВА**  
Раиса  
Анатольевна  
доктор педагогических наук  
профессор кафедры педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, профессор кафедры военной педагогики и психологии Пермского военного института войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Пермь, Россия)  
E-mail: alekstomat@yandex.ru
- РОДИОНОВ**  
Артем  
Сергеевич  
кандидат физико-математических наук  
доцент кафедры информационных технологий филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета (г. Салават, Россия)  
E-mail: artrodionov@mail.ru
- СИЗЕНЁВА**  
Лидия  
Исидоровна  
доцент кафедры музыкального образования Приднестровского государственного университета им. Тараса Григорьевича Шевченко  
народная артистка Приднестровской Молдавской Республики (г. Тирасполь, Молдова)  
E-mail: silizz@mail.ru
- СОРОКИНА**  
Ирина  
Радиславовна  
кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: sociolog1966@yandex.ru
- СТАРЦЕВА**  
Елена  
Вячеславовна  
студент кафедры информационных технологий филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета (г. Салават, Россия)  
E-mail: lenka.laik@yandex.ru
- СУНГУРОВА**  
Нина  
Львовна  
кандидат психологических наук  
доцент кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)  
E-mail: sungurovanl@mail.ru

## НАШИ АВТОРЫ

---

- СУСЛОВ**  
**Никита**  
**Сергеевич** студент кафедры информационных технологий филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета (г. Салават, Россия)  
E-mail: yunggopher@ya.ru
- ТАБОЛОВА**  
**Елена**  
**Мэлсовна** кандидат психологических наук, доцент директор института повышения квалификации и профессиональной переподготовки Московского государственного областного университета  
E-mail: em.tabolova@mgou.ru
- ШИШКИНА**  
**Ольга**  
**Юрьевна** студент кафедры информационных технологий филиала Уфимского государственного нефтяного технического университета (г. Салават, Россия)  
E-mail: olga79200@mail.ru
- ЩЕТИННИКОВА**  
**Ксения**  
**Андреевна** студентка магистратуры кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)  
E-mail: shetinnikova.kse@mail.ru
- ЯКУТА**  
**Алексей**  
**Александрович** кандидат физико-математических наук, доцент доцент кафедры общей физики физического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (г. Москва, Россия)  
E-mail: yakuta.a.a@gmail.com

---

---

## OUR AUTHORS

**BAZHENOVA**

**Julia A.**

PhD (Education)

Associate Professor of the Department of Age and Pedagogical Psychology, Orenburg state pedagogical University (Orenburg, Russia)

E-mail: bazhenovay@yandex.ru

**BOCHAROV**

**Sergei S.**

PhD (Chemistry)

Associate Professor of the Department of Humanities and Socio-economic Disciplines, Branch of the Stavropol State Pedagogical Institute (Zheleznovodsk, Russia)

E-mail: bocharovss@mail.ru

**BURDIYAN**

**Liliya I.**

PhD (Sociology)

Associate Professor of Musical Education Department, Prednestrovian State University named after T. G. Shevchenko (Tiraspol, Republic of Moldova)

E-mail: korolgao@mail.ru

**VAZHENINA**

**Valeria P.**

PhD (Education), Associate Professor

Associate Professor of Foreign Languages Communication Department, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)

E-mail: valeriapv2017@yandex.ru

**DVADNENKO**

**Alexey V.**

PhD (Education)

Headmaster of the Boarding School, Branch «Central Military Children's Sanatorium», Sanatorium-resort complex «North-Caucasus» of the Ministry of Defense of the Russian Federation

(Pyatigorsk, Russia)

E-mail: Aleksej-dvadnenko@yandex.ru

**DUBROVINA**

**Larisa A.**

PhD (Education), Associate Professor

Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)

E-mail: Dubrovina69@bk.ru

**ZHARINOV**

**Yuri A.**

PhD (Education)

Associate Professor of the Department of Information Technology, Ufa State Petroleum Technological University, Salavat Branch (Salavat, Russia)

E-mail: zharinovya@mail.ru

## OUR AUTHORS

---

- KAZACHKOVA  
Tatyana B.** PhD (Education)  
methodologist of secondary school № 163 (St. Petersburg,  
Russia)  
E-mail: tancha\_k@mail.ru
- KAMALOVA  
Nina V.** PhD (Education), Associate Professor  
deputy Director of the Center for Management  
of Educational Systems, Moscow State Regional University  
(Moscow, Russia)  
E-mail: nv.kamalova@mgou.ru
- KOVAL  
Olga A.** Post-graduate Student of the Departments of Personality  
Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State  
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs,  
Medical psychologist of the Center for Speech Pathology  
and Neurorehabilitation (Vladimir, Russia)  
E-mail: Helga\_smith@mail.ru
- MAYER  
Robert V.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor  
Professor of the Department of Physics and Didactics,  
Glazov state pedagogical Institute  
named after V. G. Korolenko (Glazov, Russia)  
E-mail: robert\_maier@mail.ru
- MININA  
Olga A.** Primary School Teacher of the Highest Category,  
Secondary school № 21, City District of Shchelkovo,  
Moscow region (Shchelkovo, Russia)  
E-mail: olg850@mail.ru
- OSECHKINA  
Larisa I.** PhD (Education), Associate Professor  
Director of the Center for Management of Educational  
Systems, Moscow State Regional University (Moscow,  
Russia)  
E-mail: li.osechkina@mgou.ru
- PERMINOVA  
Lyudmila M.** Dr. Sc. (Education), Professor  
Professor of the Department of continuing education,  
Moscow State Regional University (Moscow, Russia)  
E-mail: lum1030@yandex.ru
- PLESHIVTSEV  
Andrey Yu.** Post-Graduate Military Student, Perm Military Institute  
of the National Guard Forces (Perm, Russia)  
E-mail: anpleshivcev@yandex.ru

## OUR AUTHORS

---

- ROGOZHNIKOVA  
Raisa A.** Dr. Sc. (Education)  
Professor of Department of Pedagogy, Perm State  
Humanitarian Pedagogical University; Professor  
of Military Department of Pedagogy and Psychology,  
Perm Military Institute of the National Guard Forces  
of the Russian Federation (Perm, Russia)  
E-mail: alekstomat@yandex.ru
- RODIONOV  
Artem S.** PhD (Physics and Mathematics)  
Associate Professor of the Department of Information  
Technology, Ufa State Petroleum Technological  
University, Salavat Branch (Salavat, Russia)  
E-mail: artrodionov@mail.ru
- SIZENEVA  
Lidiya I.** Associate Professor of Musical Education Department,  
Prednestrovian State University named  
after T. G. Shevchenko  
People's Artist of the Pridnestrovian Moldavian Republic  
(Tiraspol, Republic of Moldova)  
E-mail: silizz@mail.ru
- SOROKINA  
Irina R.** PhD (Education), Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy  
and Psychology, Vladimir State University named after  
Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: sociolog1966@yandex.ru
- STARTSEVA  
Elena V.** Student of the Department of Information Technology,  
Ufa State Petroleum Technological University, Salavat  
Branch (Salavat, Russia)  
E-mail: lenka.laik@yandex.ru
- SUNGUROVA  
Nina L.** PhD (Psychology)  
Associate Professor of the Department of Psychology  
and Pedagogy, RUDN University (Moscow, Russia)  
E-mail: sungurovanl@mail.ru
- SUSLOV  
Nikita S.** Student of the Department of Information Technology,  
Ufa State Petroleum Technological University, Salavat  
Branch (Salavat, Russia)  
E-mail: yunggopher@ya.ru

## OUR AUTHORS

---

- TABOLOVA  
Elena M.** PhD (Psychology), Associate Professor  
Director of the Institute of Advanced Training  
and Professional Retraining, Moscow State Regional  
University (Moscow, Russia)  
E-mail: em.tabolova@mgou.ru
- SHISHKINA  
Olga Yu.** Student of the Department of Information Technology,  
Ufa State Petroleum Technological University, Salavat  
Branch (Salavat, Russia)  
E-mail: olga79200@mail.ru
- SHCHETINNIKOVA  
Kseniya A.** Graduate Student of the Department of Psychology  
and Pedagogy, RUDN University (Moscow, Russia)  
E-mail: shetinnikova.kse@mail.ru
- YAKUTA  
Alexey A.** PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor  
Assistant Professor of the Department of General Physics,  
Faculty of Physics, M. V. Lomonosov's Moscow State  
University (Moscow, Russia)  
E-mail: yakuta.a.a@gmail.com

---

---

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

**Периодичность издания** – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

**Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:**

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

**Публикуемые сведения** на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

**Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.**

**Отдельными файлами высылаются:**

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

**Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.**

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте [www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak\\_vgggu.aspx](http://www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vgggu.aspx)

Публикации в журнале бесплатные.

**Материалы следует направлять по адресу:** 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

**Телефон для справок:** (4922) 47-99-72 **E-mail:** [pedagog@vlsu.ru](mailto:pedagog@vlsu.ru)