

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

26 (45)
2016

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 Минобрнауки 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»

Редакторы:

А. А. Амирсейидова

Е. В. Невская

Корректоры:

Е. П. Викулова

В. С. Теверовский

Технический редактор

С. Ш. Абдуллаева

Автор перевода

Е. Ю. Рогачева

Верстка оригинал-макета

Е. А. Герасиной

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 20.09.16

Заказ №

Формат 60×84/8

Усл. печ. л. 22,09

Тираж 500 экз.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии

Владимирского государственного университета

имени Александра Григорьевича

и Николая Григорьевича Столетовых

600000, Владимир,

ул. Белоконской, 3Б

Редакционная коллегия серии

«Педагогические и психологические науки»:

<i>Е. Н. Селиверстова</i>	<i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)</i>
<i>Е. Ю. Рогачева</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)</i>
<i>Е. В. Бережнова</i>	<i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры философии Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России</i>
<i>М. В. Бозулавский</i>	<i>доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО зав. лабораторией истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО</i>
<i>С. А. Завражин</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i>
<i>В. А. Зобков</i>	<i>доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i>
<i>Ю. П. Кобяков</i>	<i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры физического воспитания ВлГУ</i>
<i>Е. П. Михеева</i>	<i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой дизайна и технической графики ВлГУ</i>
<i>В. И. Назаров</i>	<i>доктор психол. наук, профессор первый проректор Ивановского государственного университета</i>
<i>А. Е. Пальтов</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i>
<i>Л. М. Перминова</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования</i>
<i>Е. А. Плеханов</i>	<i>доктор пед. наук, доцент зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ</i>
<i>В. А. Попов</i>	<i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой социальной педагогики и психологии ВлГУ</i>
<i>Т. В. Пушкарёва</i>	<i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета</i>
<i>Н. П. Фетискин</i>	<i>доктор психол. наук, профессор зав. кафедрой общей психологии Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова</i>
<i>Т. А. Филановская</i>	<i>доктор культурологии, доцент профессор кафедры эстетики и музыкального образования ВлГУ</i>
<i>Л. К. Фортова</i>	<i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИИ России</i>
<i>Zdenek Radvanovsky</i>	<i>Doc. PhD. Dean of Faculty of Education J. E. Purkine University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)</i>
<i>Susan Knell</i>	<i>PhD, Pittsburg University, Kansas (США)</i>

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Перминова Л. М., Шарай Н. А., Николаева Л. Н.

ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: БЛЕСК ДЕКЛАРАЦИЙ НЕ ПОМЕХА ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ИХ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ	11
---	-----------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Леванова Т. Ю.

ИНТЕГРАЦИЯ СУБЪЕКТОВ МУЗЫКАЛЬНО- ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РСФСР 1918 – 1931 ГГ. В СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ	22
--	-----------

Плеханов Е. А.

Я. А. КОМЕНСКИЙ И Н. Ф. ФЕДОРОВ: ОПЫТ ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ	29
--	-----------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Селиверстова Е. Н., Богданова А. О.

ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ КОМПЛЕКСОВ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К САМООЦЕНКЕ	38
--	-----------

Васин Е. К.

О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ, РЕАЛИЗУЮЩЕГО КОНЦЕПЦИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ТРЕУГОЛЬНИКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	46
--	-----------

СОДЕРЖАНИЕ

Зобкова Е. В., Нятюнова В. И.

**УРОК ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СИТУАЦИЯ
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ 49**

Кравченко Т. С.

**ГАРМОНИЗАЦИЯ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И СТРУКТУРА 55**

Садовникова И. Н.

**ПРЕИМУЩЕСТВА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА
В СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ 62**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Даминова С. О.

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ АУДИОВИЗУАЛИЗАЦИИ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ
НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ 66**

Завражин С. А.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ
В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 78**

Иванова Ж. Б., Фортова Л. К.

**КОМПЕТЕНЦИИ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА 87**

Муслимов А. М.

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРОФИЛАКТИКЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ
КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
ВОЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 96**

СОДЕРЖАНИЕ

Некрасов В. П.

**РОЛЬ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ИНВАРИАНТОВ
В ФОРМИРОВАНИИ КОГНИТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТУДЕНТОВ ВУЗА 105**

Самсонова А. Б.

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ..... 113**

Федосов В. А.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ 118**

Юдакова С. В.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СИСТЕМЕ
ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ 124**

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Кожалиева Ч. Б., Шулекина Ю. А.

**ВЫБОР ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДИАГНОСТИЧЕСКИХ
ИНСТРУКЦИЙ ДЛЯ ЦЕЛЕЙ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ
С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ..... 130**

Шаломова Е. В.

**УСТАНОВКА НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ
КАК ОДНА ИЗ КОНЦЕПЦИЙ ПРОФИЛАКТИКИ
ПОДРОСТКОВЫХ ЗАВИСИМОСТЕЙ 137**

Шамарина Е. В.

**ОСОБЕННОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ
ПЕРВОКЛАССНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ДЕТЕЙ 145**

СОДЕРЖАНИЕ

Шаханов В. В.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕУТВЕРЖДАЮЩЕЙ СТРАТЕГИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	151
--	------------

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Богуславец И. А.

СОЦИОИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	157
--	------------

Карякина П. К.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ С «ОСОБЕННЫМИ» ДЕТЬМИ В НАЧАЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ США	163
--	------------

Никульшина Л. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОЦЕНКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ ГРАФИЧЕСКИХ ДИЗАЙНЕРОВ	171
---	------------

Шепелева С. Н.

ОТРАЖЕНИЕ ИДЕАЛОВ ДРЕВНЕЙ РУСИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ	179
---	------------

НАШИ АВТОРЫ	186
--------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	190
-------------------------------------	------------

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Perminova L. M., Sharay N. A., Nikolaeva L. N.

FSES OF GENERAL EDUCATION: THE BRILLIANCE OF THE DECLARATIONS IS NOT AN OBSTACLE TO THE THEORY AND PRACTICE OF ITS SUCCESSFUL IMPLEMENTATION 11

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Levanova T. Y.

THE INTEGRATION OF THE SUBJECTS ENGAGED IN MUSICAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE RUSSIAN FEDERATION (RSFSR) IN 1918 – 1931 IN THE SOCIO-HISTORICAL ENVIRONMENT 22

Plekhanov E. A.

J. A. COMENIUS AND N. F. FYODOROV: THE HISTORY OF EDUCATION COMPARATIVE STUDY EXPERIENCE 29

AKTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Seliverstova E. N., Bogdanova A. O.

APPROACHES TO THE CONSTRUCTION OF LEARNING TASK'S COMPLEXES FOCUSED ON THE FORMATION OF PUPIL'S READINESS TO SELF-ASSESSMENT 38

Vasin E. K.

ABOUT THE THEORETICAL APPROACHES TO THE CONSTRUCTION OF A MODEL OF INDIVIDUALIZED LEARNING, WHICH REALIZES THE CONCEPT OF THE ACTIVITY TRIANGLE IN A SECONDARY SCHOOL 46

CONTENTS

Zobkova E. V., Nyatyunova V. I.

**PHYSICAL EDUCATION LESSON AS A SITUATION
OF EDUCATIONAL INFLUENCE 49**

Kravchenko T. S.

**HARMONIZATION OF RELATIONSHIPS BETWEEN
PARENTS AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS 55**

Sadovnikova I. N.

**ADVANTAGES OF SOCIAL PARTNERSHIP IN CREATION
OF CONDITIONS OF QUALITY OF PROVIDING
EDUCATIONAL SERVICES IMPROVEMENT 62**

PROFESSIONAL EDUCATION

Daminova S. O.

**DEVELOPMENT OF AUDIO-VISUAL SKILLS OF THE STUDENTS
OF A NON-LINGUISTICS EDUCATION INSTITUTION 66**

Zavrazhin S. A.

**THE FORMING OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
READINESS FOR FAMILY LIFE OF STUDENTS
OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION 78**

Ivanova J. B., Fortova L. K.

**COMPETENCIES AS AN INTEGRAL RESULT
OF THE EDUCATIONAL PROCESS 87**

Muslimov A. M.

**INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN PEDAGOGICAL
PREVENTION OF CADETS' INTERPERSONAL CONFLICTS
IN EDUCATIONAL PROCESS OF MILITARY INSTITUTIONS
OF HIGH EDUCATION 96**

Nekrasov V. P.

**ROLE OF METACOGNITIVE INVARIANTS TO FORM
HIGHER SCHOOL STUDENTS' COGNITIVE COMPETENCES 105**

CONTENTS

Samsonova A. B.

**SOME FEATURES OF CONTEXT-BASED APPROACH
TO ENGLISH LANGUAGE TEACHING
AT A TECHNICAL UNIVERSITY 113**

Fedosov V. A.

**THE LINGUISTIC EXPERIMENT WHEN TEACHING
PHILOLOGISTS THE RUSSIAN LANGUAGE 118**

Yudakova S. V.

**PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN BACHELORS
OF PEDAGOGICAL EDUCATION TRAINING SYSTEM 124**

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Kozhaliyeva Ch. B., Shulekina J. A.

**THE CHOICE OF LEXICAL MATERIAL OF DIAGNOSTIC
INSTRUCTIONS FOR PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL
DIAGNOSIS OF MENTALLY RETARDED CHILDREN 130**

Shalomova E.V.

**ORIENTATION TO A HEALTHY LIFESTYLE
AS ONE OF THE CONCEPTS OF TEENAGE
ADDICTION PREVENTION 137**

Shamarina E. V.

**THE PECULIARITIES OF THE FIRST GRADE PUPILS
WITH DEVELOPMENTAL DELAY SOLVING THEIR SCHOOL
TASKS ON THE BASIS OF DIFFERENTIATION OF CHILDREN 145**

Shakhanov V. V.

**CONCEPTUAL BASES OF RESEARCH OF LIFE-AFFIRMING
STRATEGY AS PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL PROBLEM 151**

CONTENTS

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Boguslavets I. A.

**SOCIOPLAY TECHNOLOGY FOR PRE-SCHOOL EDUCATION
AS HEALTH PROMOTING ASPECT 157**

Karaykina P. K.

**THE PROBLEMS OF THE ORGANIZATION OF TEACHERS’
WORK WITH EXCEPTIONAL CHILDREN AT ELEMENTARY
GENERAL EDUCATION SCHOOLS IN THE USA 163**

Nikulshina L. V.

**USING QUALITATIVE METHODS OF EDUCATIONAL RESEARCH
IN THE EVALUATION OF FORMATION OF FUTURE
GRAPHIC DESIGNERS ETHICAL CULTURE 171**

Shepeleva S. N.

**REFLECTION OF IDEALS OF ANCIENT RUS IN FORMING
OF MODERN CHILDREN’S AESTHETIC VALUES 179**

OUR AUTHORS 186

INFORMATION FOR AUTHORS 190

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02

Л. М. Перминова, Н. А. Шарай, Л. Н. Николаева

ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: БЛЕСК ДЕКЛАРАЦИЙ НЕ ПОМЕХА ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ИХ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье показано, что проблемы, связанные с реализацией ФГОС, на которые неоднократно обращалось внимание академического педагогического сообщества, обусловлены односторонностью подхода к их реализации, заключающейся в фокусировании внимания на системно-деятельностном подходе, и совершенно без внимания оставлена культурологическая теория содержания образования. В статье доказывается, что при соблюдении полноты методологических основ ФГОС их реализация исключает проблемы, на которые указывают публикации, а школам вполне доступны дидактические инновации.

Ключевые слова: ФГОС, теория содержания образования, системно-деятельностный подход, предметность как «выделение из..., замысел», предметность обучения, предметные модальности; общеучебные умения и навыки, функции научного знания, логико-дидактический подход; культурно-историческая теория развития личности (Л. С. Выготский).

Особенность школьных стандартов второго поколения заключается в счастливом сочетании теоретических (дидактических и психологических) позиций. Дидактическим основанием ФГОС является культурологическая теория содержания образования [1]; в качестве психологического основания называются культурно-историческая теория развития личности ребенка (Л. С. Выготский) и системно-деятельностный подход. Работа академических кругов и образовательных

организаций по реализации ФГОС ограничивалась использованием системно-деятельностного подхода, оставляя в стороне другое методологическое основание ФГОС – культурологическую теорию содержания образования.

В качестве тормозящих реализацию ФГОС условий называются: необеспеченность нормативной модели образовательной деятельности дидактическими средствами ее реализации, адекватными образовательными технологиями,

низкий уровень способности школ к осуществлению модернизации, отсутствие комплекса контрольно-измерительных средств оценки результатов образования [2; 3], кризисный формат классно-урочной системы [4]. Действительно, имеет место отсутствие комплекса контрольно-измерительных материалов, необходимых в условиях стандартизации образования, однако решение проблемы лежит совсем в другой плоскости.

Идея предметности культуры как человеческой деятельности, имеющей свой онтологический статус, включая экологические проблемы, ценности и человека как творца и продукта деятельности, подробно рассмотрена М. С. Каганом [5], имеет психологическое обоснование в теории деятельности в виде принципа предметности (А. Н. Леонтьев), содержание которого подробно изложено В. В. Давыдовым [6, с. 10 – 21]. Дидактические разработки предметности обучения изложены в монографии [7].

Положение о том, что деятельность носит знаковый и орудийный характер, целе- и ценностно ориентирована, содержательна и предметна, имеет статус философско-психологического закона. При этом следует отметить первичность предметности как *замысла о форме и способе распределения цели деятельности посредством содержания и адекватного ей метода (способа), т.е. орудия деятельности*. Таким образом, между объектом деятельности и самой деятельностью (делом) находится *замысел* об этой деятельности, т.е. предметность [8]. На ориенти-

ровочную основу, наличие которой принципиально отличает мышление и деятельность, например обезьяны, от мышления и деятельности человека, указывают и со-временные исследования [2; 6]. Однако в рекомендациях о системно-деятельностном характере реализации ФГОС эта сущностная культурно-антропологическая черта человека (а, значит, и ученика) почему-то не учитывается [2; 3]. Более того, автор сам противоречит себе: «...принципиальное отличие мышления человека от мышления животных состоит в том, как осуществляется такая ориентировка... Человек ориентируется в свойствах вещей, которые не только были и есть, но могут появиться» [2, с. 5]; и далее: «необходимым условием формирования идеальных (умственных) действий является постоянно повторяющееся движение «вещь – дело – слово – дело – вещь» [там же, с. 2; 3; 13].

Следует отметить, что автором [5] приводятся слова В. В. Давыдова о деятельностном цикле. Однако в условиях современных гуманитарно-аксиологических тенденций развития науки, которые заявлены и в методологии ФГОС в виде культурологической теории содержания образования, следовало бы отразить их в логико-психологической цепочке В. В. Давыдова, – философских предпосылок к этому достаточно. Поэтому современное философско-психолого-дидактическое решение формирования идеальных (умственных) действий имеет следующий вид: «вещь/ объект – *замысел* – дело – слово – дело –

вещь/объект». Применительно к обучению это и есть выражение предметности обучения – этот аспект обоснован теоретически [8; 9; 10] и доказан экспериментально-дидактически [12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20]. Обобщенно идея статьи заключается в доказательстве того, что при полноте использования оснований ФГОС – культурологической теории (это первое условие) и системно-деятельностного подхода (второе условие) – оказывается возможным и успешная реализация ФГОС, несмотря на ряд недостатков этого Документа, и развитие фундаментальных основ урока (классно-урочной системы), а также дидактическое доказательство первичности культурного Знака (содержания образования) в развитии ребенка (ученика).

Учитывая сказанное, напомним, что в процессе обучения объектом выступает содержание образования, которое с позиций культурологической теории [1] имеет следующий состав: а) знания о природе, обществе, технике, человеке, способах деятельности, искусстве; б) опыт деятельности по сохранению добытой человечеством культуры (репродуктивные умения и навыки); в) опыт творческой деятельности; г) опыт эмоционально-ценностного отношения к людям, к действительности, к себе. В свое время было доказано, что элементы культурологического состава содержания образования инвариантны и в то же время вариативны в динамическом сочетании как различные последовательности (предметные модальности) в освоении содержания образования [8].

Отметим также, что рассмотрение данных вопросов в статье необходимо и для конкретизации понятия «сущность», на которое специально обращал внимание В. В. Давыдов [6, с. 24].

В дидактике термин «предметность» традиционно связывался с содержанием образования и, в частности, с учебными предметами, входящими в учебный план. Открытие в науке типов научной рациональности как специфических способов осмысления действительности, многообразие методологических подходов к анализу и прогнозированию развития образования, а, значит, и конструирования (проектирования) содержания образования привело к выявлению новых сторон в содержании понятия «предметность» (предметность обучения). Исследование методологических оснований предметности обучения с позиций философии, логики, культурологии, культурной антропологии, психологии, психофизиологии, лингвистики и дидактики, применение системного, гносеологического и деятельностного подходов позволили сформулировать некоторые ключевые для современного обучения положения [8; 9]. Изложим ключевые положения, раскрывающие сущность предметности обучения.

1. Предметность обучения есть педагогический замысел о форме и способе объективации деятельности, заключающей в себе двуединство опредмечивания/распредмечивания Знака (языков) культуры посредством освоения содержания образования в уни-

кальном и универсальном взаимодействии «преподавание – учение».

2. Конструирование содержания образования как педагогически адаптированной модели культуры есть опредмечивание замысла о целях обучения.

3. Предметность обучения на теоретическом уровне представления содержания образования есть замысел («оформленное» представление) о реализации содержания образования (учебного материала) как деятельности по распредмечиванию культурных Знаков в целях образования, воспитания и развития учащихся.

4. Предметность обучения обусловлена: а) методологической соотносимостью сторон (признаков) культуры и состава содержания образования; б) опредмеченностью в ней субъект-объектных отношений, вариативных в своей бинарности, которые имеют место и в развитии культуры, и в образовательном процессе («объект-субъект» – познание; «субъект-объект» – деятельность; «субъект-субъект» – общение; «объект-объект» – развитие); в) дуальной позицией субъекта-творца и продукта культуры.

5. Предметность обучения может быть выражена разными видами сочетания инвариантных элементов культурологического состава содержания образования (*модальностями*), структурно отражающими состав учебного материала, подлежащего изучению: а) *традиционной/знаниевой* как базовой, идентичной исходному составу содержания образования (знания – опыт деятельности/репродуктивной и

творческой – опыт эмоционально-ценностного отношения) при его изучении; б) *деятельностной* (опыт деятельности как источник знаний, ценностных и личностных смыслов); в) *ценностной*, или смысловой (опыт отношений в деятельном общении, в совместной деятельности – источник новых знаний, нового опыта деятельности), а также г) *субъектно-личностной модальностью* (в ней интегрированы все элементы состава содержания образования как предпосылка к индивидуальному пути, способу освоения нового содержания, новых видов деятельности. (В содержании урока учебный материал выстраивается как сцепление предметных модальностей, в совокупности отражая культурологическую полноту состава содержания образования, ориентируя учителя и учащихся на выбор адекватных способов/методов обучения и форм организации учебной деятельности).

6. Таким образом, теоретический уровень представления содержания образования включает функционально/качественно неоднородную совокупность: а) культурологический состав (инвариант) элементов содержания образования, образующих базовую, или знаниевую, модальность предметности обучения как дидактической целостности, и б) модальные варианты предметности обучения (деятельностную модальность, ценностную/смысловую модальность, субъектно-личностную модальность). Сформулированные положения описывают, по сути, «человеко-размерность» методологических ос-

нований предметности обучения [9; 10].

Мысленная экстраполяция дидактических структур в виде культурологического состава содержания образования и предметных модальностей на содержание учебных предметов (учебный материал, в частности) позволяет говорить об их сущностном – дидактическом – сходстве в плане структурной однородности. В. В. Давыдов пишет: «К сожалению, в современной логике нет однозначного понимания сущности», – и отмечает два противостоящих друг другу подхода – формально-логический и диалектический. И далее: «Согласно формально-логическому подходу сущность объекта – это то, что объединяет его с другими сходными объектами в некоторый общий класс. Иными словами, сущностью может быть любая черта объекта, общая и одинаковая у него с другими объектами» [6, с. 24]. Последнее замечание очень важно, ибо инвариантные элементы культурологического состава содержания образования и образующие из них предметные модальности являются теми общими чертами, которые представляют дидактически их культурологическую сущность, отличающуюся в то же время собственно онтологическими и ценностными аспектами, подчеркивающими специфическую (методическую) особенность. Дидактическая сущность учебных предметов в контексте общности культурологического состава содержания как структурно и логически общее для разных учебных предметов позволяет обосновать выбор разнообразных методов и

технологий обучения с позиций системно-деятельностного подхода, целей обучения с учетом предметных, метапредметных и надпредметных умений, которые согласно позиции 18.2.1. Документа о ФГОС могут быть конкретизированы в виде общеучебных умений и навыков [11]. Так Знак (содержание образования, его вариативный культурологический формат как замысел) предопределяет выбор адекватных орудий деятельности – методов, способов, технологий обучения, а не наоборот.

Для проверки выдвинутых положений нами был специально организован и проведен эксперимент (2012 – 2014 гг.), результаты которого являются ответом на ряд теоретических положений, касающихся актуальных разработок современной дидактики, с одной стороны, а с другой – представляет собой дидактическое обобщение научно-исследовательской деятельности творческой группы учителей, включившихся в экспериментальную работу с целью решения актуальных задач, связанных с реализацией ФГОС в современной школе. Экспериментальной площадкой послужило ГБОУ «Гимназия № 1504» (Восточный административный округ, Москва).

Теоретической основой эксперимента выступали: концепция о «человекоразмерности» методологических оснований предметности обучения; культурно-историческая теория развития личности Л. С. Выготского; деятельностный подход; дидактические законы; теоретические основы кон-

структурирования и анализа урока на основе системного подхода и др.

Экспериментальная работа рассматривалась в русле экспериментальной дидактики, поскольку: 1) была направлена на проверку и доказательство истинности теоретических положений дидактической концепции предметности обучения на основе культурологической теории содержания образования, а именно:

– о принадлежности культурологического формата предметности обучения метатеоретическому уровню дидактики;

– определения предметности обучения как замысла о форме и способе реализации содержания образования – культурных Знаков (языков культуры) в учебном процессе;

– о предметных модальностях как целостном, вариативном компоненте теоретического уровня представления содержания образования и о возможности структурирования учебного материала на основе модальностей различного вида;

– о сцеплении предметных модальностей в структуре и содержании урока, каждая из которых предопределяет выбор соответствующего метода обучения, уводя тем самым деятельность учащихся по распредмечиванию содержания образования (в виде учебного материала) от тотальной зависимости от психологического подхода.

Обобщенно: проверялась гипотеза о ведущей роли содержания образования как культурного Знака в решении задач обучения через призму его

функций – образовательной, воспитательной, развивающей;

2) гипотетически проверялась идея о возможности получения в условиях дидактического эксперимента: а) нового теоретического знания о содержании образования, б) знания метатеоретического уровня, в) обнаружения новых сторон (функций) метода обучения. Позиции «а» и «в» связаны, так как объясняются законом о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении.

Экспериментальная работа, проводившаяся в ГБОУ Гимназии № 1504 города Москвы с 2012 по 2014 гг., была ориентирована на освоение инновации – новых форматов представления содержания образования в учебном процессе. Гимназия имеет давние традиции участия в экспериментальной и опытно-экспериментальной работе, являясь городской экспериментальной площадкой по отработке содержания гимназического образования и ряда инновационных проектов – с 1990 г. и по настоящее время; обеспечена высококвалифицированными педагогическими кадрами: в гимназии более 55 % состава педагогического коллектива – заслуженные учителя РФ, учителя высшей и первой категории.

В соответствии с требованиями времени в центр экспериментальной деятельности творческой группы была поставлена работа по реализации ФГОС, определена ее тема: «Педагогические условия реализации ФГОС в контексте идеи предметности обучения» (руководители: Л. М. Перминова и Л. Н.

Николаева). Эксперимент предполагал теоретическое просвещение учителей-экспериментаторов (лекции, семинары), анализ учебных программ и учебников с целью определения ведущей функции учебного предмета, который преподает учитель, консультации по технологии конструирования урока с позиций предметности обучения и требований ФГОС, проведение уроков учителями в русле новой идеологии, которые назвали экспериментальными уроками.

Экспериментальная группа включала десять учителей: имелась возможность проверить гипотезу на уроках литературы, предметов обществоведческого цикла, русского и английского языков, химии, а также в начальных классах. Специально готовились открытые уроки, которые также рассматривались как экспериментальные с позиций поставленных задач. Нет смысла определять количество уроков, проведенных в логике эксперимента, – они стали основой новой системы работы учителей. Среди выводов эксперимента необходимо отразить следующее.

1. Совокупность позиций, относящихся к первой части гипотезы, касающейся предметности обучения, доказана открытием *закономерности о решающей роли культурного Знака (содержания образования) в обучении*, так как именно содержание предопределяет выбор способа деятельности (метода обучения) в достижении его целей. Эту закономерность, основанную на фактическом материале, – экспериментальных уроках и последующих, выстроенных в

контексте предметности обучения, – можно рассматривать как дидактическое доказательство культурно-исторической теории развития личности. Вывод подкрепляется другим выводом о том, что познавательное отношение выражено предметной модальностью.

2. В ходе эксперимента получено знание, которое:

– соответствует метатеоретическому/философскому уровню дидактики (культурологический формат предметности обучения, многообразие предметных модальностей, которые можно объединить в четыре группы: знаниевая/базовая модальность, деятельностная модальность, ценностная и субъектно-личностная модальности);

– конкретизирует теоретические представления о влиянии ведущей функции учебного предмета на организацию учебного материала в содержании урока (организация учебного материала в виде сцепления предметных модальностей ориентирована на ведущую функцию учебного предмета доминирующим видом модальности и/или методом обучения);

– доказывает положение о том, что познавательное отношение всегда выражено предметной модальностью, предопределяющей выбор способа его реализации, и в итоге – метода обучения, что, в свою очередь, доказывает новые функции метода обучения, которые явственно обнаруживаются в инвариантных структурах предметных модальностей как целостностях, отвечающих культурологическому составу содержания образования (диагностиче-

ская, показательная, экспериментальная).

Доказательство новых функций метода обучения основано на определении функций предметных модальностей в содержании деятельности учителя и учащихся. Так, обобщение результатов эксперимента позволяет сделать вывод о том, что предметным модальностям присущи следующие функции в учебном процессе: 1) *методологическая* (возможность четкого структурирования замысла о распределении целей урока посредством организации учебного материала на всех этапах урока в соответствии с культурологическим составом содержания образования с последующим сцеплением его как предметных модальностей в непрерывную осевую структуру); 2) *ориентировочная* (форма/вид предметной модальности, в которой представлен фрагмент учебного материала, предопределяют и делают возможной прикидку выбора методов обучения на том или ином этапе урока в процессе его подготовки учителем); 3) *системная* (возможность организации учебного материала – текста, задач, вопросов и другого – в строгом соответствии с культурологическим составом содержания образования так, что ни один элемент учебного материала не «выпадает» из этой структуры); 4) *технологическая* (проектирование управления познавательной деятельностью учащихся в соответствии с целевым замыслом урока); 5) *прогностическая* (возможность вариативной прикидки как целостной структуры урока, так и отдельных его

этапов с последующим научно обоснованным выбором наилучшего варианта, учитывая закономерную необходимость усложнения познавательной и практической деятельности учащихся от начала к концу урока в целях обеспечения развивающего характера обучения). Таким образом, использование идеи предметности обучения в контексте культурологической теории содержания образования приводит к повышению научного обоснования деятельности учителя, процесса обучения в целом.

В ходе эксперимента отмечен факт не **только сохранения, но повышения работоспособности учащихся** (выше познавательная активность, усиление исследовательского начала в разрешении нестандартных вопросов; стремление к сотрудничеству, взаимодействию – возможно, это позитивная реакция на появляющееся утомление как на энергетические затраты, отсутствие нервозности у учителя о нехватке времени), а также достаточно равномерный темп работы на всех этапах урока.

Дополнительный вывод, который следует из эксперимента: в структуре современного урока имеют место две осевые линии: **а) содержательная**, обеспечиваемая инвариантной структурой культурологического состава содержания образования, транслируемого вариативным сцеплением предметных модальностей в пространственно-временных рамках урока, в соответствии с его целью и задачами; и **б) структурная**, обеспечиваемая системой дидактических задач, соотно-

сящихся с психолого-педагогическим циклом усвоения знаний. Эти две осевые линии выражают взаимосвязь констант – *культурологической* и *дидактической* – в их безусловной социокультурности, основанной на гуманистических ценностных началах. Их внутренней опорой является *психолого-педагогический цикл усвоения знаний*, включающий: восприятие знаний – осмысление и понимание – запоминание – закрепление – применение – обобщение – систематизация – рефлексия (всей деятельности на уроке).

Особо следует сказать о специфике постановки цели урока в условиях ФГОС. В структуре урока имеют место три формата постановки цели урока, а именно: 1) формулируется педагогическая цель, включающая образовательный, воспитательный и развивающий аспекты, в содержании которой 2) конкретизируются универсальные учебные действия: познавательные, регулятивные, личностные, коммуникативные; 3) специально выделяются метапредметные и надпредметные умения – общеучебные умения и навыки, которые в силу их конкретности доступны в контрольно-оценочном плане. В соответствии с целью и задачами урока, структурой предметных модальностей определяются методы и технологии обучения для формирования того или иного вида универсальных учебных действий или их совокупности.

Материалы эксперимента, включая сценарии уроков, опубликованы в ряде номеров журнала «Школьные технологии» (2013 – 2015 гг.) – [12;

13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21]. Необходимо отметить, что реализация ФГОС совершенно не требует удвоения содержания учебного материала, как это отмечается в ряде работ [к примеру, 3], поскольку в любом предметном содержании можно выделить предметное (частное, конкретное) и метапредметное (общее в виде общеучебных умений и навыков), что также доказано [11; 12].

По итогам эксперимента проведен мастер-класс «Реализация ФГОС в контексте дидактических инноваций» для педагогов города Москвы, который показал творческий потенциал учителей Гимназии № 1504 для системного обобщения работы по формированию у учащихся всех групп УУД, включая надпредметные умения как социокультурный ресурс [17; 18; 19; 20, 21].

Таким образом, о кризисе классно-урочной системы в условиях введения и реализации новых ФГОС не может быть и речи: система, задуманная великим Я. А. Коменским, которая «была встроена в социокультурную ось» (В. С. Меськов) и «оказалось – навека» (С. В. Иванова), выдержавшая немалое число попыток избавиться от нее, заменив чем-нибудь «новым», не только существует, но продолжает развиваться как составная часть фундаментальных основ школьного образования.

Важный результат экспериментальной работы – использование материалов эксперимента в модернизации управленческой деятельности

школьной администрации [21]. Планирование научно-методической работы, конструирование проектов управления развитием гимназией осуществляются с учетом предметно-культурных модальностей, которые помогают определить главный результат в работе с педагогическими кадрами: ими могут быть новые знания (например, в лекциях, на семинарах), новые способы деятельности и технологии (деловые игры), новые ценности, подлежащие освоению в ученическом, педагогическом или родительском коллективах, новый субъектно-личностный опыт членов педагогического коллектива.

Таким образом, результаты дидактического эксперимента не только подтвердили выдвинутую гипотезу, но стали фактором инновационного развития образовательного процесса и управления развитием локальной образовательной системы. Среди полученных результатов и те, которые помогают понять, что блеск деклараций, нередко сопутствующий нормативным документам о развитии современного образования, не мешает развитию теории и практики дидактически обоснованной их реализации, включая управление образовательным процессом.

Литература

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского и И. Я. Лернера. М., 1983. 186 с.
2. Лазарев В. С. Формирование познавательных действий в учебной деятельности // Педагогика. 2014. № 6. С. 3 – 12.
3. Лазарев В. С. ФГОС общего образования: блеск деклараций и перспективы реализации // Педагогика. 2015. № 4. С. 3 – 7.
4. Кузнецов А. А., Чернобай Е. В. Кризис классно-урочной системы при переходе школы на ФГОС нового поколения // Педагогика. 2015. № 2. С. 54 – 58.
5. Каган М. С. Философия культуры. СПб. : Петрополис, 1996. 416 с.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
7. Предметность обучения в школьном образовательном процессе : монография / под ред. Е. О. Ивановой, И. М. Осмоловской. М. : ИТИП РАО, 2012. 382 с.
8. Перминова Л. М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика. 2012. № 6. С. 18 – 25.
9. Перминова Л. М. Методологические основания предметности обучения // Инновации в образовании. 2012. № 11. С. 71 – 85.
10. Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики) : монография. М. : МИОО, 2015. 281 с.
11. Перминова Л. М. Дидактическая взаимосвязь школьных образовательных стандартов первого и второго поколений // Педагогика. 2010. № 4. С. 26 – 33.

12. *Николаева Л. Н.* Логико-дидактические основы формирования у учащихся общеучебных умений и навыков : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : ИТИП РАО, 2009. 16 с.
13. *Евтеева О. В., Калинин О. Г.* Формирование универсальных учебных действий при изучении литературы и предметов социально-гуманитарного цикла на основе предметности обучения // Школьные технологии. 2013. № 5. С. 101 – 110.
14. *Николаева Л. Н., Жекова Е. Ю.* Дидактические условия реализации образовательных стандартов на уроках русского и иностранного языков // Школьные технологии. 2014. № 1. С. 104 – 114.
15. *Магомедова Л. Ф., Перминова Л. М.* Отражение идеи предметности обучения в реализации исследовательского метода при изучении химии // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 106 – 113.
16. *Кузьмина А. А., Донева Т. Д.* Интегрированный урок в начальной школе в контексте предметности обучения // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 119 – 127.
17. *Соснина И. В.* Гуманитарная сущность познания: многофункциональность диалога на уроках литературы // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия. Педагогические и психологические науки. 2015. № 23 (42). С. 101 – 108.
18. *Еремеев А. А.* Рационализация познавательной деятельности учащихся на уроке изучения новых знаний (на примере урока в 10-м классе «Фашистский режим в Германии. Идеология национал-социализма») // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия. Педагогические и психологические науки. 2015. № 23 (42). С. 81 – 93.
19. *Тульчинская Е. Е.* Использование системно-деятельностного подхода в процессе формирования УУД на уроках математики // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия. Педагогические и психологические науки. 2015. № 23 (42). С. 108 – 116.
20. *Шапиро В. З.* Музей как пространство образования и обучения // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия. Педагогические и психологические науки. 2015. № 23 (42). С. 117 – 125.
21. *Шарай Н. А., Чекмарёва Т. К.* Управление образовательными комплексами в мегаполисе на основе предметно-культурной модальности // Школьные технологии. 2014. № 3. С. 23 – 32.

FSES OF GENERAL EDUCATION: THE BRILLIANCE OF THE DECLARATIONS IS NOT AN OBSTACLE TO THE THEORY AND PRACTICE OF ITS SUCCESSFUL IMPLEMENTATION

The article shows that the problems associated with the implementation of the FSES, which repeatedly drew attention to the academic educational community, appear due to the one-sided approach to its implementation, focusing on the systemic-activity approach, and absolutely paying no attention to cultural theory of education content. This article argues that, while observing the completeness of the methodological foundations of the FSES, their implementation eliminates the problems referred to by the publication, and school didactic innovation is quite affordable.

Key words: *FSES, theory of educational content, system and activity approach, objectivity as "the allocation of... the plan", the objectivity of education, the subject of modalities; learning skills, academic knowledge, logical-didactic approach; cultural-historical theory of personality development (L. S. Vygotsky).*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.878

Т. Ю. Леванова

ИНТЕГРАЦИЯ СУБЪЕКТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РСФСР 1918 – 1931 ГГ. В СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ

Статья посвящена исследованию социально-исторических, политических, управленческих детерминант развития музыкального образования и музыкально-просветительской деятельности в России 1920-х – начала 1930-х годов. Развитие музыкального образования и просветительства анализируется с позиций реализации идей Единой Трудовой Школы, взаимосвязи внеурочной, внеклассной и внешкольной деятельности.

Ключевые слова: музыкальное образование, музыкально-просветительская деятельность, период 1917 – 1931 гг., субъекты музыкально-просветительской деятельности.

1918 – 1931 гг. – довольно противоречивый и вместе с тем плодотворный период развития отечественного образования. Революционные события повлекли за собой демократичные реформы школьного дела, образовательной политики и в то же время репрессивные меры по отношению к ряду учебных заведений (особенно пострадала система духовного образования) и педагогических направлений. Эти меры сразу же вызвали массовый протест учительского корпуса: крупномасштабную забастовку учителей, возглавленную С. Т. Шацким; уход из школы ряда педагогов, волну «внутренней эмиграции»: переезд видных деятелей отечественной педагогики из Петрограда в провинцию.

Основные тенденции реформирования школы были таковы. Упразднена прежняя система народного обра-

зования, включавшая около 30 типов школ, и создавалась единая трудовая школа, делившаяся на две ступени: первая (пять лет обучения) для детей от 8 до 13 лет и вторая (четыре года обучения) для детей от 13 до 17 лет. Устанавливалось совместное обучение мальчиков и девочек, равенство преподавателей всех национальностей. В национальных районах вводилось преподавание на родном языке. Обучение становилось бесплатным; детям из малообеспеченных семей государственные органы обязаны были выдавать бесплатные завтраки, учебные пособия, одежду и обувь.

Аналитики-социологи видят в советской образовательной политике 1918 – 1931 гг. классовый подход: «продвижение рабочих и крестьян через образование» [1, с. 129]. Классовый подход был спроецирован и на рассматриваем-

мую нами сферу музыкального просвещения, художественного образования.

Задача «продвижения рабочих и крестьян через образование» вызвала к жизни существенное расширение поля музыкально-воспитательной деятельности, увеличение количества ее субъектов. Детей из рабоче-крестьянской среды стали активно привлекать в концертные залы, театры, музеи; для них организовывались специальные музыкально-просветительские программы. Ведущий теоретик музыкального просвещения 1920-х гг. Б. В. Асафьев важнейшую роль в массовом приобщении народа к музыкальной культуре отводил музыкантам-профессионалам. Они, по мысли Б. В. Асафьева, становились ведущими субъектами музыкального просвещения. Лекторы и «музыкальные агитаторы» должны были «раскрыть идею музыки как строительницы человеком осознанных путей культуры» [7, с. 41].

В современной истории педагогики образование 1918 – 1931 гг. рассматривается также как один из этапов системно-идеологического периода развития общеобразовательных учреждений инновационного типа в России [4, с. 15]. Этот этап, помимо ориентации на американскую модель и отсутствия централизованного управления, характеризуется «достаточно развитой системой внеаудиторной деятельности обучающихся» [4, с. 15], что особенно значимо для исследования проблемы интеграции субъектов просветительской деятельности. Декрет ВЦИК от 16.10.1918 г. фактически вводил в советскую школу обязательную внеурочную деятельность:

«...один день является совершенно свободным от обычных занятий и должен быть попользован для чтения, экскурсий, спектаклей и других самостоятельных детских занятий, для чего привлекаются новые педагогические силы. Другой день является полурбочим днем с обычным педагогическим персоналом и используется для клубных и лабораторных занятий, рефератов, экскурсий, ученических собраний» [9].

Для рассматриваемого периода характерно стремление к ликвидации барьеров между элитарным профессиональным музыкальным искусством и музыкальным творчеством народных масс, самодеятельностью. Художественное творчество народных масс считалось ведущей линией обновления социума, преодоления противоречий между представителями интеллигенции и рабоче-крестьянской среды. В обращении Народного комиссара по Просвещению А. В. Луначарского «Ко всем учащим» от 16 ноября 1917 г. читаем: «Лучшие представители интеллигенции не воображали... себя избранными мудрецами и носителями высшей культуры, призванными проповедовать «варварам» некоторое готовое евангелие. Напротив, от пробудившихся масс они ждали творчества, коренной самостоятельности, создания нового общественного, морального и художественного мира» [11].

Конечно, реальная историческая картина далека от полного соответствия этому устремлению. Но примеров работы выдающихся музыкантов в сфере общего образования, в любительских коллективах по отношению к данному периоду очень много. Напри-

мер, выдающийся дирижер К. С. Сараджев в 1924 г. был назначен главным дирижёром самодеятельного московского симфонического оркестра, который в 1926 г. получил имя дирижёра. В 1924 – 1935 гг. К. С. Сараджев возглавлял любительский симфонический оркестр преподавателей Высшего технического училища (с 1926 г. имени Сараджева) [10].

Деятельность по вовлечению музыкантов-профессионалов в широкий поток массового музыкального просвещения сопровождалась многочисленными конфликтами, личными и профессиональными драмами. Например, пианист, профессор Московской консерватории А. Б. Гольденвейзер оказался, по разнородным оценкам современников, одновременно и ведущим сторонником, и ярким противником массовой музыкально-воспитательной, просветительской деятельности. В 1918 – 1919 гг. он возглавлял музыкальный совет при Художественно-просветительском отделе Моссовета, сектор научной работы при художественном подотделе Московского отдела народного образования. Однако несколько позже (в 1928 г.) этот же выдающийся музыкант был заклеен как «лидер реакционной профессуры», ибо добивался ликвидации инструкторско-педагогического отдела (факультета), формировавшегося, с его точки зрения, по идеологическим, а не профессиональным критериям [8].

При всех противоречиях историки педагогики рассматривают период 1918 – 1931 гг. как очень значимый в плане развития педагогической теории (в том числе педологии), а также для

становления массовых образовательных институтов.

Приоритетного внимания к себе заслуживает Декларация о единой трудовой школе или «Основные принципы единой трудовой школы», подписанные А. В. Луначарским и представлявшие собой систематически изложенную последовательность идей, на основании которых должны были проводить реформу школы, строить народное просвещение.

Школьная реформа, как прописано в Декларации, «имеет характер акта борьбы масс за знание, за образованность» [9, с. 1]. Первейшей ставилась задача разрушения классовых привилегий. Школа в обновленной России представляла общедоступной, подлинно народной, специально перестроенной для трудовых масс. «Новая школа должна быть не только бесплатной на всех ступенях, не только доступной ..., обязательной..., она должна быть еще единой и трудовой» [9, с. 2]. Под единой школой подразумевалась система школ от детского сада до университета, представлявшая одну школу, «одну непрерывную лестницу»... «Переход с одной ступени школы на другую должен быть обеспечен прежде всего наиболее талантливым, причем преимущество отдаётся детям пролетариата и беднейшего крестьянства» [9, с. 2]. Единство школы должно было осуществляться как по вертикали («одна непрерывная лестница»), так и по горизонтали (взаимодействие школы с производством, учреждениями культуры; единство в типологизации школ: музыкальные школы, как и общеобразовательные, были первой и второй ступеней).

Центральный комиссариат был призван выполнять руководящую функцию по отношению к отделам народного образования при Совдепах, предлагая «обязательные условия для исполнения», но в то же время предоставляя свободу «воспитательному творчеству педагогических советов» [9, с. 2].

В молодой советской школе провозглашалась идея, близкая сегодняшней профилизации образования: на основании учета того фактора, что многие «подростки имеют различные наклонности и дарования <<...>> с 14 лет в школе допускается деление на несколько путей или группировок, ... а многие основные предметы остаются объединяющими всех учеников» [9, с. 2]. «Программный минимум» для группировок устанавливался Народным комиссариатом по просвещению. России нужны были специалисты, и деление на группировки позволяло успешно решать задачу по их подготовке.

Ведущая идея Трудовой школы была ориентирована на интеграцию. По мысли А. В. Луначарского, целью школы является «политехническое образование, дающее детям на практике знакомство с методами всех важнейших форм труда, частью в учебной мастерской или на школьной ферме, частью на фабриках, заводах и т. п.»... Широкое понимание интеграционной сущности труда включало в контекст трудовой деятельности художественное творчество, экскурсии. Деятельностное начало определяло доминирование практико-ориентированных методов и форм организации образовательного процесса. «Ребёнок должен учиться всем предметам, гуляя, кол-

лекционируя, рисуя, фотографируя, лепя, склеивая из картона, наблюдая растения и животных, растя их и ухаживая за ними» [9, с. 3]. Всего на трудовое воспитание отводилось до десяти часов в неделю.

В рамках данной концепции большое значение уделялось предметам эстетического цикла. «Лепка, рисование, пение и музыка – отнюдь не являются чем-то второстепенным, какой-то роскошью жизни» – говорилось в «Декларации» [9, с. 4]. Сформированная в 1920-е гг. психолого-педагогическая концепция восприятия художественного образа по сей день востребована в теории музыкального образования и служит основой интеграции как предметов искусства, так и разнообразных видов художественной деятельности учащихся. В 1924 г. видные теоретики педагогики того времени С. С. Моложавый и Е. В. Шимкевич в статье «Художественный образ как средство воспитания и обучения в трудовой школе» подчеркнули роль личностного переживания в процессе художественного восприятия: «Вызываемый художественным произведением образ... возникает в процессе переживания, в котором участвуют и личность учащегося, и восприятие чужого образа» [5, с. 82]. Формирующаяся на основе марксистской психологии концепция художественного восприятия легла в основу представлений о единстве музыкально-воспитательной, просветительской деятельности в рамках школы, вне школы, в процессе восприятия-слушания и восприятия-исполнения.

Для реализации данных идей помимо учебной и трудовой деятельности в новой школе предусматривались

внеурочная, внеклассная и внешкольная работа в виде создания различных кружков, политических клубов, обществ для показа выставок, «для спорта, для организации балов, спектаклей, хоров, оркестров и т. д.» [6, с. 7]. При этом учителя должны были сотрудничать с учениками на равных.

Идея интеграции субъектов образовательной, просветительской деятельности в рассматриваемый период тесно связана с коммуникативными, социализирующими задачами, с идеей коллективизации. Ритмике и хоровому пению отводилась важная роль для развития коллективных навыков, способности к общим объединенным переживаниям и действиям. Идеологические функции искусства как средства художественного воспитания подчеркивал в 1925 г. А. В. Луначарский в статье «Искусство и коммунистическое строительство», опубликованной в брошюре «Художественное воспитание в школе I ступени: Материалы к составлению программ»: «В нашу эпоху должны жить как искусство производства радостных вещей, так и искусство идеологическое» [6, с. 13].

Особенно усилилась тенденция интерпретировать искусство в школе как средство целенаправленной социализации и идеологизации во второй половине 1920-х гг. Надежда Яковлевна Брюсова писала: «Искусство в школе должно быть в первую очередь методом воспитания. Искусство воспитывает интуицию и волю ребенка, дает ему возможность полно воспринимать окружающий мир и свободно участвовать в его коллективной жизни» [6, с. 39]. Тезис этот изначально был полемичным, что хорошо видела и

сама Н. Я. Брюсова, излагая его в форме спора с предполагаемыми оппонентами: «Многим правоверным художникам – живописцам, музыкантам и т. д. – казалось, что сведение задачи искусства в школе к методу воспитания унижает искусство, что существует только художественное образование, но не художественное воспитание, что художественные школьные секции проповедуют недопустимый дилетантизм и т. д. ...» [2]. Здесь нужно заметить, что позиция критикуемых Н. Я. Брюсовой «правоверных художников» была во многом основана на горьком опыте насильственного навязывания учреждениям искусства (например, музыкальным школам) широких массово-воспитательных функций, с которыми те не справлялись, что поневоле вело и к дилетантизму, и к закрытию музыкальных школ, и к неприятию предметов, призванных сблизить профессиональное и массовое искусство (в музыкальном образовании это было слушание музыки). Например, в монографии С. И. Дорошенко рассматривается происшедший в 1921 г. конфликт преподавателей Муромской музыкальной школы и Отдела народного образования исполкома Владимирского губернского совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов по поводу неудовлетворительного преподавания в Музыкальной школе обязательных музыкальных предметов, изучать которые должен был весь контингент учащихся Единой трудовой школы. Директор музыкальной школы был уволен, а на смену ему назначен «школьный работник по пению» [3, с. 148]. К 1927 г. таких конфликтов была масса, о чем не могла не знать Н. Я. Брюсова,

работая в Наркомпросе и в редколлегиях журналов «Искусство в школе» и «Музыкальное образование».

Справедливости ради надо сказать, что изначально в документах 1918 г. эстетическое воспитание не рассматривалось только как средство поддержки трудового и коллективистического воспитания. Оно должно было быть направлено на «систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать её. Трудовое и научное образование, лишённое этого элемента, было бы обездушенным, ибо радость жизни в любовании и творчестве есть конечная цель и труда, и науки» – говорилось в «Декларации» [9, с. 5].

Идея интеграции была спроецирована и на подготовку педагогических кадров. Учительские институты, семинарии и постоянные педагогические курсы переводились «в высшие педагогические заведения, которые должны выпускать глубоко образованных педагогов, способных преподавать целую группу родственных предметов..., а также «деятели по дошкольному воспитанию, внешкольному образованию и инструкторов по проведению в жизнь школы трудового начала» [9, с. 8]. Конечно, необходимость преподавания «целой группы родственных предметов» отчасти была обусловлена кадровыми проблемами. Но указанные в цитате задачи педагогической подготовки ясно свидетельствуют о нацеленности на взаимосвязь предметов, а также на развитие внеурочной, внеклассной, внешкольной работы.

В практической деятельности педагогов-музыкантов 1920-х гг. яр-

ко просматривается сочетание школьной и внешкольной, музыкально-образовательной и просветительской деятельности. Например, в 1921 г. в г. Гусь-Хрустальном Владимирской губернии В. А. Лавров вел пение в общеобразовательной школе и «музыкальную школу» (т. е. музыкальный класс) по скрипке. В 1920 г. в Гороховце заведующий музыкальной школой А. И. Любич вел просветительские беседы, концерты для жителей города, для учащихся общеобразовательных школ [3, с. 152].

В России в период с 1918 по 1931 гг. революционные процессы затронули все сферы общества, в том числе и область народного просвещения и образования. Переход к новому устройству школы, осуществляемый по классовому принципу, был направлен на массовое просвещение беднейших слоев населения. Взамен устоявшейся педагогической системы вводилась единая трудовая школа, специально перестроенная для трудящихся, ставшая общедоступной и подлинно народной. Большое значение придавалось развитию внешкольной деятельности. По всей стране создавались различные общества, кружки, клубы по интересам. В музыкальном просвещении возросла роль субъектов музыкально-просветительской деятельности и усилились интеграционные процессы.

Таким образом, социально-исторический контекст развития отечественной педагогики и, в частности, теории и практики музыкального воспитания обусловил необходимость широкого поля взаимодействия

между различными образовательными и культурными институтами, вовлечения в музыкально-педагогический процесс профессионалов высокого уровня, расширение сферы внеурочной, внеклассной и внешкольной музыкально-просветительской деятельности.

Литература

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / под ред. Е. М. Орловой. М.-Л. : Музыка, 1965. 129 с.
2. Брюсова Н. Я. Борьба за художественное воспитание в школе // Искусство в школе. 1927. № 1. С. 3 – 7.
3. Дорошенко С. И. История музыкального образования во Владимирском крае: диалог со столицей и формирование музыкально-образовательного пространства : монография. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2011. 216 с.
4. Дякина Е. В. Развитие общеобразовательных учреждений инновационного типа в России (начало XVIII – конец XX века) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2015. 26 с.
5. Моложавый С., Шимкевич Е. Художественный образ как средство воспитания и обучения в трудовой школе // Проблемы трудовой школы в марксистском освещении. М., 1924. С. 81 – 87.
6. Революция – искусство – дети. Материалы и документы. Из истории эстетического воспитания в советской школе : кн. для учителя. В 2 ч. Ч. 2. 1924 – 1929 / сост. Н. П. Старосельцева. 2-е изд., дораб. М. : Просвещение, 1988. 367 с.
7. Шпаковская Л. Л. Советская образовательная политика: социальная инженерия и классовая борьба // Журнал исследований социальной политики. 2009. Т. 7. № 1. С. 41.

Интернет-источники

8. Александр Борисович Гольденвейзер. URL: <http://www.mosconsv.ru/ru/person.aspx?id=121142> (дата обращения: 11.10.2015).
9. Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов «О Единой Трудовой Школе РСФСР» от 16 октября 1918 года. № 812 // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917 – 1918 гг. URL: <http://istmat.info/node/31061> (дата обращения: 11.10.2015).
10. Константин Соломонович Сараджев. URL: <http://www.liveinternet.ru/users/kakula/post339429390/> (дата обращения: 19.10.2015).
11. От народного комиссара по Просвещению. «Ко всем учащим» от 16 ноября 1917 года. Приложение № 1 // Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917 – 1918 гг. URL: <http://istmat.info/node/28061> (дата обращения: 11.10.2015).

T. Y. Levanova

THE INTEGRATION OF THE SUBJECTS ENGAGED IN MUSICAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE RUSSIAN FEDERATION (RSFSR) IN 1918 – 1931 IN THE SOCIO-HISTORICAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the study of socio-historical, political, administrative preconditions of the development of musical education in Russia in the 1920s -the beginning of the 1930s. The development of the musical education is analyzed from the point of view of the implementation of the ideas of the United Labour School and the interconnection of class and extracurricular activities.

Key words: musical education, musical-educational activities, in 1917 – 1931, subjects of musical-educational activities.

УДК 37.017.92

Е. А. Плеханов

Я. А. КОМЕНСКИЙ И Н. Ф. ФЕДОРОВ: ОПЫТ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ

В статье анализируется идея универсального образования (пайдейи), получившая теоретическое отражение в контексте проективно-философских учений Я. А. Коменского и Н. Ф. Федорова. Историческая дистанция, разделяющая творчество столь непохожих мыслителей, позволила автору зафиксировать глубокую трансформацию воспитательного идеала и проанализировать способы его обоснования на рубежных этапах эволюции европейского Просвещения.

Ключевые слова: образование, Просвещение, гуманизм, воспитательный идеал, пайдейя, Я. А. Коменский, Н. Ф. Федоров.

Я. А. Коменский и Н. Ф. Федоров – два выдающихся мыслителя, один из которых стоит у истоков новоевропейской культуры и олицетворяет рассвет новой исторической эпохи, второй – ее завершает, предпринимая титаническую попытку мобилизовать нравственные силы человека, чтобы противостоять сгущающимся сумеркам постмодернизма. Сравнительный анализ их творчества представляет существенный интерес с точки зрения эволюции и судеб европейского гуманизма, одной из центральных идей которого выступает

идея универсальной образованности (пайдейи).

С позиций христианского гуманизма каждый из них стремился не только очертить контуры будущего преобразованного человечества, но и определить условия, способы и средства для осуществления намеченной цели. Исправление состояния всеобщей порочности человеческой жизни, не отвечающего социальному идеалу христианства, мыслится результатом всеобщих практических усилий людей, осуществляющих изначальный замы-

сел Бога и продолжающих его незавершенную творческую активность. Понимание христианского учения в качестве вселенского антропокосмического проекта ставит Я. А. Коменского и Н. Ф. Федорова в совершенно особое положение по сравнению с представителями как хилиазма, уповающего на установление «царствия Божия на земле» исключительно по воле Свыше, так и официальной церковной доктрины, обещающей человеку посмертное блаженство в качестве награды за христиански добродетельную жизнь на земле. Для рассматриваемых мыслителей трансцендентная перспектива не имеет самодовлеющего значения именно потому, что совершенный строй жизни предстает религиозно-этическим идеалом, который должен быть воплощен в посюстороннем, земном измерении бытия совместными творческими усилиями человека и Бога.

«Обмирщение» христианского гуманизма, предполагающего преобразование совместной жизни людей на соборных, духовно-нравственных началах, непосредственно ведет и к гуманизации реального человека как члена и активного создателя обновленного порядка общественной жизни. И автор «Всеобщего совета об исправлении дел человеческих», и исследователь «вопроса о причинах небратского, неродственного, т.е. немирного, состояния мира» движимы общим стремлением к сплочению человечества для борьбы с мировым неустройством. Этой общностью проблемного контекста объясняется та центральная роль, которая отводится универсальному образованию в двух грандиозных проектах коренно-

го преобразования всей человеческой жизни.

В системе философских взглядов Я. А. Коменского педагогике в широком смысле (*пαιηδευσις*) отводится центральное место именно потому, что образование выступает главным способом приведения человека к его подлинной сущности. Присущая Я. А. Коменскому идея всеобщности, вселенскости, пишет В. В. Биbihин, «нацеливала на охват, учет, познание и применение всей полноты материальной и духовной действительности без исключения чего бы то ни было даже в возможности; на собирание всеобъемлющего человеческого субъекта, воплощающего в себе такую полноту человечности, при которой он мог бы уже не опасаться непредвиденных колебаний и изменений своего существа; на такую деятельную полноту интуиций, познаний и умений («искусств») совершенного субъекта перед лицом совокупности мира, когда субъект мог бы неостановимо восстанавливать себя в опоре на истину и в качестве ее носителя... В педагогике решающей задачей было вырвать человека из ограниченного круга каждодневных восприятий, поставить его во всеоружии его сил и способностей перед совокупностью бытия, дать ему возможность во чтобы то ни стало уловить цельный, безущербный образ мира» [1].

Всеобъемлющий, «кафолический» контекст, свойственный «философии общего дела», также выдвигает на авансцену социально-проективное предназначение образования. Соединяясь с всеобщим делом и становясь достоянием всех, образование приобретает характер исторического само-

воспитания и взросления человеческого рода, то есть превращения его в единый субъект нравственного действия на арене планетарной и космической жизни. В этом Н. Ф. Федоров един не только с Я. А. Коменским, но и с той традицией европейского и отечественного просвещения (Т. Мор, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант, И. Г. Фихте, Г. Песталоцци, П. Наторп, Н. Г. Чернышевский, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель), которая рассматривала образование не столько в прагматическом, утилитарно-прикладном аспекте, сколько в значении пайдеи – силы, внутренне преобразующей человека и позволяющей ему стать универсально деятельным существом, призванным гармонизировать общественную и природную жизнь.

Вместе с тем позиция Н. Ф. Федорова отличается заметной оригинальностью и во многом новаторской постановкой проблемы образования. Если философско-педагогический утопизм связывает научно-технический, социальный и нравственный прогресс с осуществлением целей образования, то у русского философа, наоборот, задачи и характер образования находятся в зависимости от религиозно-нравственного идеала, осуществление которого составляет историческое назначение человеческого рода. С его точки зрения состояние всеобщего бедствия, разобщенности и вражды между людьми не может быть исправлено средствами образования, которое само является продуктом этого положения вещей. Воцарение всеобщего образования в том смысле, который подразумевался Я. А. Коменским, могло бы лишь сгладить материальные и

социальные противоречия, но оно не в силах устранить роковой зависимости рода человеческого от власти стихийных и смертоносных сил природы. Залогом взаимного единения людей должно быть общее дело, вдохновенное религиозной идеей воскрешения, объединительная сила которой зиждется на проникновенном чувстве сострадания и любви к умершим отцам, на нравственном неприятии неизбежности и неодолимости смерти.

Однако, если бы назначение образования, по Федорову, состояло только в пробуждении сознания родственности и «взаимном возвращении сердец отцов и сынов друг другу», то такая позиция не содержала бы принципиальной новизны. Долг возвращения жизни всем ушедшим не может быть исполнен лишь в памяти и желании. Он осуществим только как реальное воскрешение, как практическое дело патрофикации, требующее консолидации всеобщих усилий для обращения технической и индустриальной мощи в средство достижения созидательных целей, накопления всестороннего знания о настоящем и прошлом, о природе и истории. Всеобщее дело воскрешения умерших благодаря живущим оказывается делом всеобщего преобразования живущих благодаря умершим. Тем самым образование перестает быть только просвещением, оно выражает смысл коренной инверсии человеческой истории. Из средства прогресса, который оставляет человека «вечным ребенком», зависимым от сил природы, материальных благ и «мануфактурных игрушек», образование становится его целью, поскольку теперь воспитанность и образованность

означают совершеннолетие и самостоятельность «сынов человеческих», добровольно и осознанно принявших на себя обязанность исполнения долга животворения. «Воскрешение, – подчеркивал Федоров, – будучи противоположно прогрессу, как сознанию превосходства младшего над старшим, как вытеснению младшими старших, требует такого воспитания, которое не вооружало бы сынов против отцов, а напротив, ставило бы главным делом сынов воскрешение отцов... Истинное воспитание состоит не в сознании превосходства над отцами, а в сознании отцов в себе и себя в них. Воскрешение есть полное выражение совершеннолетия, выход из школы; оно требует общества самостоятельных лиц, сынов, участвующих в общем деле воскрешения отцов. С воспитанием кончается дело отцов, родителей, и начинается дело сынов – воскресителей. В рождении и воспитании родители отдают свою жизнь детям, а в деле воскрешения начинается возвращение жизни родителям, в чем и выражается совершеннолетие» [2]. Таким образом, совершенно новый нравственный смысл приобретают отношения между поколениями, а вместе с ними и взаимоотношения между людьми в обществе.

Несмотря на то что Я. А. Коменского и Н. Ф. Федорова разделяет более чем двухсотлетний период развития новоевропейского общества, в негативной оценке политического, социального и нравственного состояния этого общества они удивительно единодушны [3]. «Расстроеным» чешский мыслитель называет такой порядок общей жизни, который настолько

утратил свою сущность, что уже не в состоянии ни воплотить идею социальной гармонии, ни отвечать своему гуманистическому назначению. Глубоко поврежденное состояние человеческого общежития не вызывает его сомнений, поскольку *«по Божественному замыслу этот мир, в котором мы рождаемся как Его посланцы, должен быть школой Божией, исполненной света, храмом Божиим, исполненным благоговения, царством Божиим, исполненным порядка и справедливости. К тому же это должна быть единая школа, ибо у всех нас один Учитель и наши уроки сходны. Единый храм, ибо един Бог, сотворивший нас всех... Единое царство, ибо все мы – единый народ, побеги одного ствола, и у всех нас одни и те же законы и установления, начертанные в сердце каждого из нас одной и той же рукой»* [4]. Русский философ также фиксирует радикальное несоответствие современного ему формально-юридического, гражданско-правового уклада жизни, пропитанного духом индивидуализма, эгоистической корысти и взаимной враждебности, христианским идеалам родственного единения людей, братской любви и сыновнего долга перед ушедшими из жизни отцами.

Что же касается причин и, следовательно, путей преодоления всеобщего неблагополучия, то здесь позиции мыслителей существенно расходятся. Для Я. А. Коменского, выражающего интенции Нового времени, масштабная задача всеобщего исправления дел (*панортосия*) не имеет никаких других препятствий, кроме духовной незрелости человека, непросвещенности его души. «*Есть, – полагает Я. А. Комен-*

ский, – *три присущих человеческой душе корня человеческого величия: исследующий вещи разум, ищущая блага воля и влечение к действию, имеющее в своем распоряжении всевозможные способности*» [5]. Между тем, констатирует он, *«разум большинства людей, взамен истинных понятий наполнен темным невежеством, воля не стремится к благу, но тяготеет ко злу, да и способности многих прозябают в бездействии, делая их никчемным и тягостным для земли бременем»* [6]. При этом истоки неведающей действительного блага воли и неверного приложения деятельных способностей в конечном счете обусловлены заблуждениями разума, поскольку тело исполняет то, что постановляет воля, а она полагает то, что понимает ум. В соответствии с принципами этического рационализма общим основанием познавательной, нравственной и практической деятельности человека является Истина, которая оборачивается благом в виде незамутненного знания вещей, собственной пользы и способов ее достижения. Заблуждение людей относительно того, что есть для них подлинное благо, – источник всех других заблуждений и бед. Знание же блага, в силу общности человеческой природы, должно обеспечить общее стремление людей к счастью и благополучию, объединить их в этом стремлении, открыть способы и пути совместного достижения желаемой цели. Однако, чтобы это стало возможным, необходимо развитие, совершенствование разумной способности каждого человека в ее наиболее важной – познавательной – функции.

«Итак, – констатирует Я. А. Коменский, – всего-то и остается найти средство против невежества, ...окутывающего густым и губительным мраком и мир, и человеческие умы, – однако средство действенное, способное изгнать злоеший хаос тьмы и полностью развеять его. Таким средством может быть лишь *полнота* умного света, которая показала бы нам все вещи в их цельности, ясно и очевидно» [7]. Светом разума должно быть озарено все здание человеческого знания – знание мира над собой (Божественного мира), вокруг себя (природного мира) и в себе (собственной души) [8]. Разум, как дарованная Богом каждому отдельному индивиду возможность бесконечного, целостного познания всех возможных вещей, поднимает человека на ступень духовной универсальности и истинной человечности.

Н. Ф. Федоров, для которого иллюзорность рационалистических идеалов Просвещения была очевидной, также связывает причины «расстроенности всех человеческих дел» с историческим несовершенством человека, но несовершенством не интеллектуальным, а нравственным. Если у Я. А. Коменского современный ему европейский человек, которому еще только предстоит долгий и трудный путь освобождения сознания от власти предрассудков и невежества, находится в возрасте интеллектуального детства и лишь начинает путь культурно-исторического ученичества, то, с точки зрения Н. Ф. Федорова, в морально-этическом отношении человек так и не вышел из этого состояния, несмотря на грандиозный научный, тех-

нический и промышленный прогресс за истекшую четверть века. Просвещение, как возраст исторического совершенности (И. Кант), не только не закончилось, но даже еще не начиналось, поскольку, по Н. Ф. Федорову, зрелость характеризует сына человеческого, т.е. человека, глубоко осознавшего этическую императивность отношений всеобщего родства и добровольно принявшего на себя исполнение долга патрофикации как главного дела своей жизни. До тех пор, пока этого не произошло, люди продолжают пребывать в состоянии морального невежества и невменяемости, характерного для «блудных сынов», предавших забвению своих отцов, для периода *ребячества*, замороженного игрушками «мануфактурно-промышленной цивилизации» [9]. Таким образом, Н. Ф. Федоров вполне мог бы согласиться со своим чешским предшественником в том, что «первый шаг к расстройству человеческих дел, сделанный первым человеком, состоял в том, что он оставил общий источник и обратился к заботе о самом себе, – и ни в чем ином» [10], если бы источник всеобщего согласия и гармонии усматривался не в знании, а в моральном чувстве. Там, где Я. А. Коменский останавливается, считая достаточным объяснение повсеместного «расстройства умов» природным эгоизмом людей, русский философ усматривает одну из краеугольных проблем своего учения – проблему поврежденности нравственного строя человеческой жизни.

Причина немирного и разъединенного состояния общества коренится в конечном счете в двойственном отношении человеческого рода с природой.

У Федорова род в качестве биологического сообщества не только не сливается, а напротив, резко противопоставляется человеческому роду как духовно-нравственной общности. В первом случае родовое целое остается сферой господства бессознательных и стихийных природных сил, проявляющих себя в вытеснении одними поколениями других, в принесении родителями себя в жертву детям. Как слепой процесс, осуществляющийся в бесконечной чередности рождений и смертей, биологическая эволюция оказывается одной из форм рабства человека у природы. Быть рожденным – значит быть не только смертным, но и нести смерть тем, кто дает нам жизнь. Над смертью торжествует не индивид, а род. Но поскольку в мерцании отдельных человеческих жизней не заключено никакого разумного и нравственного смысла, то нет его и в жизни всего биологического целого.

Отношения духовно-нравственной общности, составляющие родовую сущность человека, диаметрально противоположны репродуктивным связям. Их смысл состоит в том, чтобы все живущие сыны человеческие из силы, несущей смерть своим отцам, стали силой живительной, воскрешающей. Воссоздание ранее живших поколений означает обращение вспять естественно-природного закона эволюции. Поэтому нравственный долг возвращения жизни тем, кто ее отдал нам, создает духовно совершенно новую общность людей. Родовая сущность человека имеет, следовательно, не биологическую, а морально-этическую природу. Объединяющее людей чувство неоплаченного долга

перед умершими рождается не как согласие, а как протест против объективной логики мирового эволюционного процесса, как нежелание примириться со слепой и жестокой природной необходимостью. Благодаря памяти сначала мысленно, а затем, когда воскрешение станет практическим делом, соборное единство будет способом достижения бессмертия человеческого рода, но уже не в виде живого сверхорганизма, а в качестве сообщества сознающих свой нравственный долг перед отцами сынов человеческих.

Особую задачу Я. А. Коменский и Н. Ф. Федоров видят в побуждении людей к исправлению существующего положения дел. Оба едины в том, что побудительный мотив должен иметь всеобщий и внутренний характер; он должен обладать безусловной и укорененной в глубинах сознания человека природой. Будучи осознанным, этот мотив означает пробуждение сознания, которое способно ясно сформулировать цель практических действий и правильно определить пути и способы ее осуществления. Тем самым снимается внешняя принудительность общего дела, осознаваемая необходимость которого приводится в соответствие с интенциями воли и воспринимается человеком как его свободное решение.

Согласие и единство между людьми у Я. А. Коменского зиждется на врожденных «светочах» человеческой души, которыми для ума являются общие понятия, для воли – общие устремления, для практических действий – общие способности. Осознания этих присущих каждому индивиду оснований по-знавательной, нравственной и практической деятельности до-

статочно для всеобщего пробуждения сознания (*панегерсия*). «Если мы все, – полагает Я. А. Коменский, – с их помощью станем *истинно* судить обо всем *истинном*, вдохновляться с их помощью *благими устремлениями на все благое* и следовать с их помощью *должным образом всему должному*, то у всех людей установятся одинаковые взгляды на одни и те же вещи, одинаковые пристрастия к одному и тому же, одинаковое усердие, направленное на одни и те же предметы, то есть среди людей воцарится гармония, мир и согласие» [11]. Таким образом, задача «первоначального» образования, состоящая в том, чтобы *научить* каждого пользоваться изначальными способностями души согласно их природе, понимается всецело рационалистически.

Н. Ф. Федоров на место принудительной очевидности истинного *знания* ставит обязывающую очевидность нравственного *чувства* в виде сострадательной любви сынов человеческих к ушедшим из жизни отцам. Моральное начало не только глубже и непосредственнее, но и императивнее начала интеллектуального; его природа надындивидуальна и в отличие от разумности как способности, присущей каждому из индивидов, чувство общего нравственного долга интегрирует людей в органическую социальную общность (*соборность*). Поэтому смысл всеобщего пробуждения Н. Ф. Федоров видит не столько в активизации дремлющих сил разума, сколько в выходе из состояния нравственной невменяемости, из состояния забвения сыновнего долга по отношению к отцам. Изначальный исток пайдеи, ее побудительный мотив и внутренний

смысл – в глубинах сострадательного сердца. Пробужденное чувство родственной близости с другими включает в себе ядро всечеловечности, открывает перед человеком перспективу этически всеобщего существа, характеризуемого Н. Ф. Федоровым понятием «Сын человеческий».

Моральное чувство открывает глаза рациональному сознанию, обретающему способность увидеть и понять ненормальность, поврежденность и гибельность сложившегося порядка вещей в природе и человеческой жизни. Бодрствующее сознание призвано не столько осудить, сколько всесторонне исследовать глубинные причины существующего состояния, понять его как состояние всеобщего неблагополучия и наметить пути к исправлению. В данном пункте Н. Ф. Федоров солидарен с Я. А. Коменским. Однако последующее развитие их мысли происходит в разных направлениях.

У Я. А. Коменского озарение человеческой души светом истины является необходимым условием всеобщего знания (знания всеобщего), изложению начал которого посвящена *пансофия*. Образуя композиционный центр всей философской системы, пансофия имеет и самостоятельное образовательное значение. Это значение – во внутренне преображающей силе упорядоченного, целостного, всеобъемлющего (мировоззренческого) знания, сообщающего разумный смысл и направленность всем помыслам, желаниям, чувствам и действиям человека и поднимающего его сознание на уровень божественной мудрости. Отсюда логично вытекает задача всеобщего усвоения универсального знания (*панпедия*). Зада-

ча всеобщей педагогики трактуется чешским просветителем как научение всех, всему и всесторонним, в том числе и практическим, образом. Будучи познавательной деятельностью, обучение имеет своим предметом явления любого порядка – физические и духовные, человеческие и божественные, прагматические и моральные. Но только познание нравственное делает человека мудрым и счастливым. Таким образом, в соответствии с принципом этического рационализма, предполагающим, что людям достаточно знать истинное благо, чтобы оно стало целью их устремлений, Я. А. Коменский ставит нравственную сторону универсальной образованности в зависимость от развития познавательных способностей разума. «Всесторонняя культура духа, – утверждает он, – требует, чтобы все люди имели знание о будущей жизни, воодушевлялись мечтой о ней и прямыми путями были ведомы к ней» [12].

С точки зрения Н. Ф. Федорова утверждение рационалистических идеалов Просвещения не только не устранило, но, напротив, лишь усилило господство в мире смертоносных сил и взаимной вражды. Поэтому верующему разуму он противопоставляет разумную веру, научному Просвещению, уверенному в своей этической самодостаточности, – нравственное Просвещение, исходящее из того, что все виды знания и роды рационального познания должны питаться из источников благодарной памяти об ушедших и родственного долга перед ними. *Humanitas universalis* возможно только тогда, когда познание природы, истории и культуры приобретает этически

преображенный, не университетский, а Храмовый и Музейный характер.

Заключительная часть «Всеобщего совета...», намечающая план всеобщего исправления дел человеческих согласно божественному установлению, – лишнее подтверждение того, что Н. Ф. Федоров не был одинок в понимании христианства как проективного, активно преобразующего жизнь учения. Однако божественная заповедь чешским мыслителем была понята как задача устройства земной жизни в

рамках возможностей, обусловленных самим человеческим разумом, тогда как русский философ усматривал в ней призыв к практическому воплощению трансцендентного идеала в имманентной человеку действительности. Здесь кроется главная причина того, что пайдейя у Я. А. Коменского служит благоустройству человеческого общежития; у Федорова же она – залог исполнения религиозно-нравственного призвания.

Литература

1. Коменский Я. А. Вселенский совет об исправлении человеческих дел // Коменский Я. А. Сочинения. М. : Наука, 1997. С. 429.
2. Федоров Н. Ф. Вопрос о братстве, или родстве, о причинах небратского, неродственного, т. е. немирного, состояния мира и средствах к восстановлению родства // Федоров Н. Ф. Собрание сочинений : в 4 т. М. : Прогресс, 1995. Т. 1. С. 56 – 57.
3. Ср.: Коменский Я. А. Указ. соч. С. 13 – 476 ; Федоров Н. Ф. Указ. соч. Т. 1. С. 35 – 308.
4. Коменский Я. А. Указ. соч. С. 214.
5. Там же. С. 209.
6. Там же. С. 215.
7. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. С. 314.
8. Опираясь на более ранние источники, относящиеся преимущественно к традиции ренессансного неоплатонизма (Н. Кузанский, Ф. Патрици, Б. Телезио), Я. А. Коменский развивает глубокое и оригинальное учение о свете как условии истинного знания и познавательной силе разума. «Панавгия» (Всеобщее просвещение) – это не только часть «Вселенского совета...», в которой благодаря представлению о просвещении как основе культурного прогресса, ведущего к всеобщему согласию людей, осуществляется логический переход от всеобщего пробуждения (панегерсии) к всеобщей мудрости (пансофии), т.е. целостному и систематизированному знанию о мире, опирающемуся на безусловно истинные основоположения. Здесь мы встречаемся с «гносеологией» Я. А. Коменского, в которой уже намечены основные проблемы новоевропейской теории познания – роль чувств и разума в познании, причины заблуждений и способы их преодоления, проблема врожденных

- идей, критерии истинности знания и др. (См. коммент. к «Вселенскому совету...». Коменский Я. А. Сочинения. М. : Наука, 1997. С. 439 – 442).
9. О символично-культурологическом смысле возрастных понятий у Н. Ф. Федорова ; подробнее см.: Семенова С. Г. Тайны Царствия Небесного. М. : Школа-пресс, 1994. С. 157 – 162 ; Плеханов Е. А. Педагогика русского космизма / Владим. гос. пед. ун-т. Владимир : Изд-во ВГПУ, 2004. С. 8 – 21.
 10. Коменский Я. А. Вселенский совет об исправлении человеческих дел. С. 267.
 11. Там же. С. 262.
 12. Коменский Я. А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих. С. 384 – 385.

E. A. Plekhanov

J. A. COMENIUS AND N. F. FYODOROV: THE HISTORY OF EDUCATION COMPARATIVE STUDY EXPERIENCE

The paper deals with the analysis of idea of universal education (paidea) that was theoretically presented in the context of projective-philosophical theories of J. A. Comenius and N. F. Fyodorov. The historical distance, bordering the legacy of so different thinkers let the author find a deep transformation of the educational ideal and analyze the ways of its substantiation at the boundary stages of European Enlightenment evolution.

Key words: *education, Enlightenment, humanism, educate ideal, paidea, J. A. Comenius, N. F. Fyodorov.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.022

Е. Н. Селиверстова, А. О. Богданова

ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ КОМПЛЕКСОВ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К САМООЦЕНКЕ

В статье обосновывается актуальность разработки комплексов учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников готовности к осуществлению самооценки; предлагаются базовые принципы построения таких комплексов, обосновывается подход к выделению разновидностей учебных заданий, входящих в их состав.

Ключевые слова: самооценка; формирование готовности к самооценке; комплекс учебных заданий по формированию готовности школьников к самооценке; принципы построения комплексов учебных заданий, ориентированных на формирование готовности к самооценке.

Современное общество выдвигает запрос на образование человека, способного самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение постоянно удлиняющейся жизни, готового к самостоятельному осознанному выстраиванию своих познавательных и жизненных стратегий, умеющего принимать продуктивные взвешенные решения и нести за них ответственность. Подобные образовательные приоритеты находят отражение в обновлении целевых ориентиров школьного образования в аспекте его направленности на формирование у учащихся ключевых компетенций, включая и умение учиться.

Анализ результатов психолого-педагогических исследований убежда-

ет в том, что успешное освоение учащимися умения учиться невозможно без овладения умением выполнять самооценку как важную составляющую учебной деятельности. Так, Д. Б. Эльконин [16] подчеркивает, что, если школьники научатся осуществлять самооценку своих достижений, то дальнейшее формирование учебной деятельности будет происходить более продуктивно. Более того, по мнению таких исследователей, как А. Г. Ковалев, А. К. Осницкий, П. И. Пидкасистый и др. [7; 10; 11 и др.], самооценка пронизывает весь процесс учебной деятельности, реализуя тем самым ее рефлексивные особенности. На важность и актуальность формирования готовности к самооценке указы-

вают и новые Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения (ФГОС). Так, Примерная основная образовательная программа основной школы [12] ориентирует на необходимость целенаправленного формирования у школьников умений, обеспечивающих результативность их оценочной деятельности как в познании, так и в жизнедеятельности в целом.

Вместе с тем, к сожалению, до сих пор еще остаются справедливыми выводы, сделанные Б. Г. Ананьевым и А. И. Липкиной [2; 9] в середине 70-х – начале 80-х гг. прошлого века о том, что готовность школьников к оценочной деятельности не только не становится предметом специального формирования в процессе обучения, но и не поощряется со стороны учителя. При этом исследователи подчеркивали, что если учащиеся и участвуют в оценочной деятельности, то специфика ее такова, что она ведется ими стихийно, остается скрытой от учителя, как правило осуществляется школьниками, исходя из случайно выбранных критериев, которые зачастую не совпадают с учительскими, а иногда потребность в выборе таких критериев совсем не осознается обучающимися.

В подтверждение того, что подобная ситуация в школьном обучении продолжает сохраняться и в наши дни, приведем показательные в этом отношении результаты исследования, проведенного кафедрой педагогики РГПУ им. А. И. Герцена [17]. В этом исследовании приняло участие 70 учителей биологии и 170 школьников из

Мурманска, Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Исследователями было установлено, что только 43 % учителей биологии на практике обращают внимание на развитие у школьников УУД, к которым относится и самооценка, и при этом только 10 % учителей биологии считают, что готовность к самооценке в учебном процессе необходимо формировать **целенаправленно**. Сравнивая приведенные данные, можно сказать, что, несмотря на значимость формирования у школьников умения осуществлять самооценку, учителя подходят к этому вопросу преимущественно стихийно и интуитивно.

Мы полагаем, что подобная ситуация в значительной степени обусловлена неразработанностью педагогического инструментария (в первую очередь принципов построения содержания образования), который может использовать учитель, решая задачи целенаправленного формирования готовности школьников к умению осуществлять самооценку. В частности, серьезной причиной является неразработанность принципов создания комплексов учебных заданий, выполнение которых обеспечивает формирование умения самооценки как закономерного результата обучения. Наличие отмеченного недостатка подтверждается и полученными нами результатами наблюдения за деятельностью учителей и учащихся на уроках различных учебных предметов, которые позволяют утверждать, что учителя крайне редко предлагают учебные задания, обладающие метапредметной функци-

ональность и на-правленные на формирование умения самооценки. А для школьников наиболее сложными оказываются задания, связанные именно с планированием своей собственной познавательной деятельности, а также с оценкой ее хода и результатов. В этом отношении нельзя не учитывать и того, что проведенный нами анализ содержания школьных учебников биологии и ряда других предметов на наличие в них учебных заданий, обеспечивающих формирование умения осуществлять самооценку, свидетельствует о том, что школьные учебники практически не оснащены такого рода дидактическими средствами.

Приведенные аргументы актуализируют теоретическую и практическую значимость исследования вопроса о способах построения комплексов учебных заданий, функционально ориентированных на целенаправленное формирование у школьников умения самооценки в процессе обучения.

Мы исходим из понимания такого комплекса, как упорядоченной системы особым образом сконструированных учебных заданий, которые имеют как предметные, так и метапредметные характеристики. Существенно, что комплекс включает в себя учебные задания разных типов и видов, которые определенным образом взаимосвязаны между собой. Опираясь на положение А. И. Умана [15] о том, что специфика связей внутри комплекса учебных заданий определяется существенными характеристиками объекта, ради воссоздания которого разрабаты-

вается комплекс, мы опираемся на идею о том, что принципы построения комплекса учебных заданий, обеспечивающих формирование умения самооценки, должны формулироваться на основе понимания и учета сущности, а также психологических механизмов функционирования самооценки и условий ее формирования в обучении.

В качестве базовых предлагаем следующий состав принципов построения комплексов учебных заданий, систематическое включение которых в учебный процесс позволит привести к целенаправленному формированию у школьников умения самооценки:

- принцип учета полинаправленности процесса оценивания;
- принцип структурности и интегральности процесса оценивания и самооценивания;
- принцип качественной неоднородности процесса самооценки.

Принцип полинаправленности процесса оценивания основан на идеях А. В. Захаровой [6] об условиях формирования самооценки. Согласно ее взглядам в учебном процессе существует множество объектов, к которым ученикам важно и необходимо вырабатывать оценочные отношения.

Часть объектов оценивания лежит в области содержания образования (учебные тексты, учебные задания, технические средства обучения и другое). Объектами оценивания выступают также и другие субъекты обучения (учителя, одноклассники), продукты их учебной и педагогической деятельности, виды общения, особенности

взаимоотношений, в которые они вступают. Наконец, объектом оценивания являются и собственно личность ученика, степень его включенности в процесс обучения и полученные результаты (достижения), что связано с собственно самооценкой. При этом А. В. Захарова подчеркивает, что формирование умения оценивать другие объекты значительно повышает продуктивность формирования готовности школьников к самооценке.

Принцип структурности и интегральности процесса оценивания и самооценивания основан на выработанном С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым [14; 8] понимании самооценки как сложной деятельности, состоящей из конкретных действий, и на идеях Н. А. Батурина [3] о структурности акта оценивания. В соответствии с подходом Н. А. Батурина акт оценивания состоит из четырех элементов:

1) объект оценки, воспринимаемый непосредственно или «извлекаемый» из памяти;

2) некое образование («эталон», «стандарт», «критерий», «личная шкала», «норматив» и так далее), для обозначения которого можно предложить обобщающий термин «оценочное основание» или просто «основание»;

3) процедура сравнения объекта оценки и оценочного основания;

4) отображение в какой-либо форме результата оценивания в оценке-результате.

Анализ результатов психологических исследований Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьева, Н. А. Бату-

рина, С. М. Вишняковой, В. В. Давыдова, А. И. Липкиной и др. [1; 2; 3; 4; 5; 9 и др.] создал теоретические предпосылки для выделения состава базовых действий самооценки, освоение которых школьниками способно привести к формированию следующих умений самооценки:

- умение выделять критерии (или целостные эталоны) оценки того или иного объекта (познавательные, эстетические, моральные, материальные и др.);

- умение сравнивать и сопоставлять оцениваемые объекты с критериями оценок или целостным эталоном;

- умение фиксировать субъектом оценки собственные мысли, поступки, действия, ощущения в процессе той или иной деятельности;

- умение придавать оценке определенную форму, то есть умение грамотно формулировать оценочное суждение;

- умение отличать оценочное суждение от познавательного;

- умение видеть свое продвижение в учебном процессе.

Принцип уровневого подхода к формированию самооценки школьников вытекает из положений, разработанных Е. В. Заика и Г. Е. Репкиной [13] о качественной неоднородности самооценки, что позволило авторам выделить несколько возможных уровней ее сформированности у школьников: адекватная ретроспективная самооценка, неадекватно прогностическая самооценка, потенциально адекватная прогностическая самооцен-

ка, актуально адекватная прогностическая самооценка. В выделенных уровнях прослеживается рост учащихся от неумения и нежелания оценивать свои действия до возможности самостоятельно или с помощью учителя содержательно обосновывать правильность или ошибочность своих действий, аргументированно оценивать уровень своих возможностей перед выполнением учебного задания.

Представленные принципы обусловили возможность выделения как минимум трех групп учебных заданий, обладающих различными педагогическими возможностями в отношении формирования готовности школьников к самооценке и в совокупности определяющих состав комплексов учебных заданий, выполняющих эту функцию:

1) группа заданий, организующих оценку разнообразных объектов, составляющих содержание учебного материала и процесс его освоения;

2) группа заданий, организующих оценку объектов, представляющих собой ход и продукт учебно-познавательной деятельности любого другого субъекта обучения;

3) группа заданий, организующих собственно самооценку школьника.

Рассмотрим каждую из выделенных групп более обстоятельно, подчеркнув специфику учебных заданий, входящих в ее состав.

Задания, организующие оценку разнообразных объектов, составляющих содержание учебного материала и процесс его освоения, направлены на приобретение учащимися

знаний о сущности оценки, процесса оценивания, критериях оценивания, механизмах, лежащих в основе процедуры оценки и самооценки, что обеспечивает условия для осознанного включения школьников в осуществление самооценки.

Объектами оценивания, включенными в содержание учебного материала, могут быть как целостные учебные тексты и учебные задания, так и отдельные поступки вымышленных литературных героев, высказывания, ситуации действия, явления, теории, поговорки, афоризмы, утверждения, цитаты, открытия, вклад различных ученых в развитие науки и т.п. Объектом оценивания может выступать и сам процесс освоения содержания учебного материала, его формы, средства, методы и приемы, с помощью которых организовано включение школьников в познавательную деятельность.

К этой группе учебных заданий мы отнесли следующие их виды: задания на овладение представлениями о сущности процесса оценивания и механизмов его реализации; задания на формулирование оценочных суждений на основе предложенных типовых формулировок; задания на выделение критериев оценки объекта, включенного в содержание образования, зафиксированного различными способами (тексты, задачи, теории, схемы и так далее); задания типа «согласен – не согласен»; задания в форме оценочных вопросов, составленных таким образом, чтобы давая оценку учащиеся опирались на общечеловеческие цен-

ности (например, оцените значение того или иного открытия для жизнедеятельности человечества); задания на оценку поступков в соответствии с выработанными подходами; задания-ассоциации, предполагающие оценку объекта подбором ассоциативных слов, опираясь на его положительную значимость, на свой эмоционально-ценностный опыт в ситуации вынужденной саморефлексии, осуществляемой с точки зрения социокультурных ценностей, осваиваемых на уроках; задания на оценку пословиц, поговорок, афоризмов, цитат и научных высказываний; задания типа «закончи предложение, содержащее оценочное суждение»; задания в форме моральной дилеммы; задания на оценку способа социальной ориентировки; задания на оценку формы организации учебного процесса (например, эффективность и целесообразность применения групповой работы на уроке и т.п.); задания на выбор форм, приемов учебной деятельности, исходя из целесообразности их в той или иной учебной ситуации.

Задания, организующие оценку объектов, представляющих собой ход и продукт учебно-познавательной деятельности любого другого субъекта обучения позволяют учащимся приобрести опыт оценивания продуктов учебной деятельности другого субъекта обучения, например, своего одноклассника. Этот опыт играет важную роль в формировании адекватной самооценки школьников, так как психологами установлено, что критерии

самооценки вырабатываются в процессе оценки человеком сначала других и только потом – себя. К продуктам учебно-познавательной деятельности других субъектов можно отнести их устные и письменные ответы, результат и процесс решения ими задач, сообщения, доклады, рефераты, творческие и лабораторные работы, макеты, поделки и др. При оценке хода и результатов деятельности других субъектов в процессе обучения (одноклассника или учителя) учащиеся могут оценивать характер взаимодействия субъектов обучения, их активность в решении учебно-познавательных задач, стиль общения, принимаемую на себя роль и др.

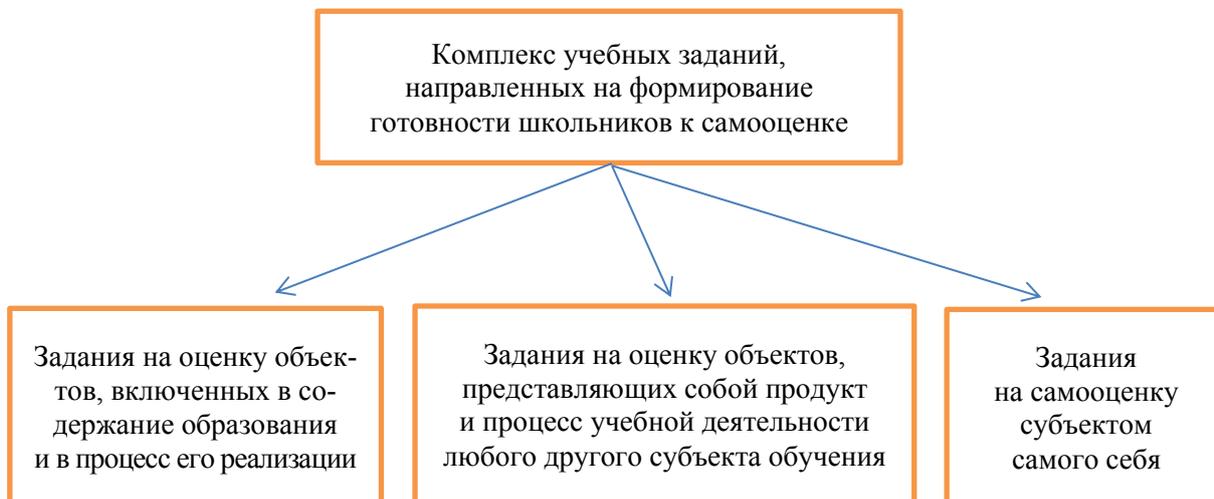
К заданиям такого характера можно отнести задания на выделение критериев оценки продуктов деятельности другого субъекта; задания на оценку устных и письменных ответов одноклассников; задания на оценку творческих работ одноклассников; задания на написание рецензии на продукт учебной деятельности другого субъекта; задания типа «закончи предложение, содержащее оценочное высказывание» (например, «сегодня на уроке твои одноклассники ...», «при решении задачи у Коли ...», «ответ Наташи ...»); задания на выражение комплиментов и т.п.

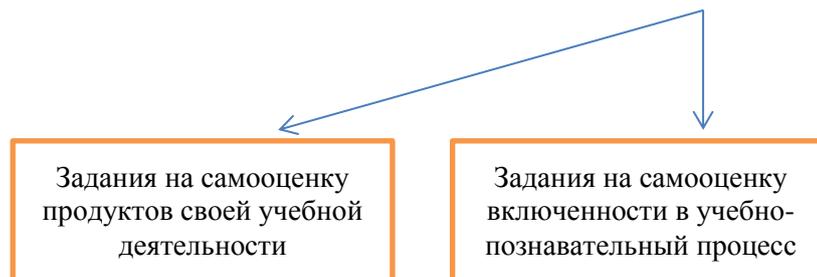
Задания, организующие собственную самооценку школьника позволяют учащимся не только оценивать продукты собственной учебно-познавательной деятельности (устные ответы у доски; письменные ра-

боты: сообщения, рефераты, ответы на вопросы, творческие работы и другое), но и процесс ее протекания. Внутри этой группы целесообразно выделить задания, направленные на самооценку продуктов своей собственной учебной деятельности и задания на самооценку степени своей включенности в учебный процесс. Выполняя задания подобного рода, учащиеся получают возможность приобрести умения оценивать качество своего усвоения учебного материала, уровень своей работоспособности в обучении, а также свои возможности (достижения или сложности), возникшие в ходе выполнения заданий, свои ощущения, возникающие в ходе взаимодействия с другими субъектами процесса обучения, оценить наличие и степень развития у себя определенных качеств, необходимых для успешного учения. К таким заданиям можно отнести задания на аннотированное описание собственной деятельности; задания на сравнение своих результатов с эталоном; задания на написание рецензий на свои письменные работы (реферат, сочи-

нение и т.п.); задания на написание отзыва по итогам выполнения творческой работы; задания-анкеты, вопросы которых будут ориентировать учащихся на необходимость произвести самоанализ отдельных элементов процесса собственной учебной деятельности и степень своей включенности в учебный процесс; задания типа «светофор», направленные на оценку степени готовности отвечать на тот или иной вопрос учителя; задания на оценку причин выбора определенного уровня сложности выполняемой работы; задания, содержащие оценочные вопросы и провоцирующие школьника к оценке своего внутреннего мира (например, эмоций, чувств, мыслей и т.п.) в ходе учебно-познавательной деятельности; задания типа «шкала настроения» и т.п.

Принимая во внимание все сказанное выше, выстроенный нами комплекс учебных заданий, функционально ориентированных на формирование у школьников готовности к самооценке, можно представить в виде графической модели:





Литература

1. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. М. : Знание, 1980. 96 с.
2. Ананьев Б. Г. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980. 335 с.
3. Батулин Н. А. Проблемы оценивания и оценки в общей психологии // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 81 – 89.
4. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. М., 2001. 538 с.
5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М. : Педагогика, 1986. 240 с.
6. Захарова А. В. Деятельностный подход к изучению самооценки. Таллин, 2006. 282 с.
7. Ковалев А. Г., Бодалев А. А. Психология и педагогика самовоспитания. Л. : Изд-во ЛГУ, 1958. 89 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2005. 316 с.
9. Липкина А. И. Самооценка школьника. М. : Знание, 1976. 64 с.
10. Осницкий А. К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности. М. : Знание, 1986. 77 с.
11. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. М. : Педагогика, 1980. 240 с.
12. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М. : Просвещение, 2011. 342 с.
13. Репкина Г. В., Заика З. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. М., 1994. 61 с.
14. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. 424 с.
15. Уман А. И. Учебные задания и процесс обучения. М. : Педагогика, 1989. 55 с.
16. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М. : Педагогика, 1989. 554 с.
17. Королева М. А. Формирование универсальных учебных действий при обучении биологии [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/conference-internet-2013-april/78-problemy-i-perspektivy-razvitiya-obrazovaniya-v-sovremennom-mire/508-1-25.html> (дата обращения: 25.11.2015).

Е. N. Seliverstova, А. О. Bogdanova

APPROACHES TO THE CONSTRUCTION OF LEARNING TASK'S COMPLEXES
FOCUSED ON THE FORMATION OF PUPIL'S READINESS
TO SELF-ASSESSMENT

In this article the urgency of construction of learning task's complexes, functionally oriented on formation of pupils' readiness to self-assessment, is substantiated; the basic principles of construction such complexes are proposed; the approach to the selection of learning tasks' varieties, as a part of these complexes, is explained.

Key words: *self-assessment; formation of readiness to self-assessment; complex of learning tasks for formation of readiness for self-assessment; principles of construction of educational tasks complexes, aimed at forming readiness for self-assessment.*

УДК 372.862

Е. К. Васин

О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДАХ К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ
ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ, РЕАЛИЗУЮЩЕГО
КОНЦЕПЦИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ТРЕУГОЛЬНИКА
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье обосновываются теоретические подходы к построению модели индивидуализированного обучения, реализующего концепцию деятельностного треугольника в общеобразовательной школе. Предлагаемая модель опирается на системный, деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы, каждый из которых обеспечивает построение определенного сегмента модели.

Ключевые слова: *индивидуализированное обучение, концепция деятельностного треугольника, системный подход, деятельностный подход, личностно-ориентированный подход, компетентностный подход.*

Особенностью индивидуализированного обучения как вида смешанного обучения является реализация концепции деятельностного треугольника. Ключевая идея этой концепции состоит в постулировании специализированных электронных образовательных ресурсов (ЭОР), комплекс которых является основным средством обучения в качестве равноправного субъекта образовательного процесса при изучении учебных дисциплин общеобразовательной школы [1].

Реализация концепции деятельностного треугольника предполагает бикомпонентный (дистанционный и групповой) характер осуществления учебной деятельности обучающихся (идея смешанного обучения), предусматривающей дистанционное усвоение теоретического материала в сочетании с продуктивным практическим применением усвоенной информации в условиях учебного заведения. Оба компонента функционально зависят от специализированных электронных

образовательных ресурсов как одного из субъектов образовательного процесса, а учебная деятельность в них определяется дидактическим потенциалом комплексов таких ЭОР как основного средства обучения. При этом функциональные возможности электронных образовательных ресурсов определяются особенностями учебных дисциплин, для которых они создаются, а состав их комплексов является инвариантным и включает ЭОР для дистанционного изучения теоретического материала, ЭОР для обеспечения выполнения практических работ в условиях учебного заведения, ЭОР для проверки качества усвоения учебного материала и ЭОР информационной поддержки образовательного процесса [2].

Рассмотрим теоретические подходы к построению модели индивидуализированного обучения, реализующего концепцию деятельностного треугольника в общеобразовательной школе. Предлагаемая модель опирается на системный, деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы.

Использование при разработке модели образовательного процесса в концепции деятельностного треугольника как основы индивидуализированного обучения системного подхода на ступени общего образования предполагает продуктивное функционирование определенного способа индивидуальной учебной деятельности обучающихся, охватывающего все составляющие учебно-воспитательного процесса в рамках изучаемой дисциплины, а также задействование системы зако-

номерностей и закономерных взаимосвязей внутри него, направленной в соответствии с ФГОС на достижение необходимого качества школьного образования.

Способом индивидуальной учебной деятельности с вышеназванными характеристиками является опора на использование комплексов специализированных электронных образовательных ресурсов с дидактически обоснованным составом компонентов и их функциональным структурированием по виду решаемых задач. Комплексы разрабатываются с учетом особенностей учебных дисциплин.

Использование деятельностного подхода в рассматриваемой модели основано на принципиальном положении о том, что деятельность человека неразрывно связана с его психикой. Применительно к школьному образованию деятельностью следует считать осознанную активность ученика, проявляющуюся в процессе и выражающуюся в результатах решения им практических задач. Цель обучения, таким образом, состоит в вооружении школьника умением действовать. При этом владение учебной информацией становится важнейшим условием формирования таких действий. Существовавшее, что при индивидуализированном обучении на основе реализации концепции деятельностного треугольника учебная информация не отделяется от практических умений, а позиционируется как необходимое условие формирования знаний. Эта «необходимость» объясняется тем, что информация становится знанием обучающегося только в процессе ее продуктивного практического использо-

вания (поступательное движение от дистанта к практикуму).

Использование личностно-ориентированного подхода при организации индивидуализированного обучения на основе концепции деятельностного треугольника утверждает приоритет индивидуальности, самоценности конкретного обучающегося, его развития как индивида, наделенного своим уникальным субъектно-идентифицированным опытом. Ориентация на подобный опыт позволяет ученику организовать свою деятельность на основе личных возможностей, интересов и устремлений.

Этот тезис принципиально значим при осуществлении образовательного процесса на основе использования электронных образовательных ресурсов в качестве субъекта образовательного процесса, поскольку деятельностный треугольник «учитель – обучающийся – ЭОР» обеспечивает обучающемуся продуктивное использование индивидуальных способов учебной работы и механизмов усвоения информации, а также опору на личностные стимулы самостоятельной учебной деятельности.

Использование компетентного подхода в индивидуализированном обучении на основе реализации концепции деятельностного треугольника необходимо обуславливается главной целью обучения, состоящей в формировании у обучающегося ключевых компетенций. В трактовке А. В. Хуторского компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых

для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [3]. В основу категории «компетентный человек» заложены его способность брать на себя ответственность за результаты решения возникающих проблем, обучаться на протяжении всей жизни, проявлять самостоятельность в формулировке задач, разработке деятельностных алгоритмов их решения и практической реализации этих алгоритмов. На достижение именно такого результата направлена реализация концепции деятельностного треугольника.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что если выпускник школы после освоения курса учебной дисциплины может успешно применять сформированные умения и полученные знания в своем профессиональном самоопределении, умеет и желает самосовершенствоваться в рамках выбранной профессии, при необходимости способен изменить род своей профессиональной деятельности, его можно считать компетентным в данной области и подготовленным к самоактуализации.

Итак, в основу индивидуализированного обучения, реализующего концепцию деятельностного треугольника, закладываются системный, деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы. Каждый из них обеспечивает построение определенного сегмента модели, а в совокупности эти теоретические подходы позволяют смоделировать учебный процесс в общеобразовательной школе так, чтобы его основу составляла самостоятельная учебная деятельность

обучающихся. При этом специализированные ЭОР используются в ранге субъекта образовательного процесса, а их комплексы являются основным средством обучения.

Литература

1. Васин Е. К. Особенности смешанного обучения на основе концепции деятельностного треугольника // Инновационная наука. 2015. № 5. С. 167 – 172.
2. Васин Е. К., Романова К. Е., Червова А. А. Методическая система обучения дисциплине «Технология» в общеобразовательной школе в условиях информатизации образования : монография. Шуя : Изд-во Шуйского фил. ИвГУ, 2015. 239 с.
3. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. М. : Академия, 2009. 255 с.

E. K. Vasin

ABOUT THE THEORETICAL APPROACHES TO THE CONSTRUCTION OF A MODEL OF INDIVIDUALIZED LEARNING, WHICH REALIZES THE CONCEPT OF THE ACTIVITY TRIANGLE IN A SECONDARY SCHOOL

The article deals with theoretical approaches to the construction of a model of individualized learning, which realizes the concept of the activity triangle in secondary school. The proposed model is based on a systematic, activity-based, student-centered and competence-based approaches, each of which provides creation of a particular segment of the model.

Key words: individualized learning, the concept of the activity triangle system approach, activity approach, the learner-centered approach, competence approach.

УДК 37. 061

Е. В. Зобкова, В. И. Нятюнова

УРОК ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СИТУАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

В данной статье урок физической культуры рассматривается не как одна из форм организации учебного процесса, а как ситуация воспитательного воздействия на учащихся, когда учитель физической культуры воздействует не только на эмоциональную сферу, а в большей степени на мотивационно-потребностную, интеллектуально-волевыми сферами учеников, побуждая их к постоянному физическому совершенствованию и воспитанию их как будущих активных граждан современного прогрессивного общества.

Ключевые слова: учитель физической культуры, мотивация, урок физической культуры, физическое воспитание, потенциальные возможности, учащиеся.

Термин «педагогика» трактуется как наука о воспитании и обучении подрастающего поколения. Следует заметить, что это наука, прежде всего, о воспитании. Видеть перед собой растущего, развивающегося, наполняющегося смысловыми характеристиками человека – вот суть педагогики. К сожалению, значительная часть учителей физической культуры (около 70 %) забывают это, считая своей основной задачей обучение детей, учащейся молодежи физкультурно-спортивным упражнениям, подготовку их к выполнению физкультурно-учебных нормативов. Они (учителя) ориентированы, как правило, лишь на реализацию учебного процесса. Поэтому педагогические поиски в основном направлены на совершенствование методик проведения учебного процесса. При таком подходе учителя не ставят перед собой цели, как обучать, чтобы воспитать целостную гармоничную личность учащегося, как наполнить учебное занятие элементами воспитывающего характера, как сделать, чтобы это были не эпизодические мероприятия, а система целенаправленных педагогических воспитательных воздействий [8].

Где он – путь к душе ребенка? С чего начать? Человеку – будь это ребенок или взрослый – не свойственно открываться тому, кто не знает его, не обращает на него внимания. Прежде чем проникнуть в душу ученика, нужно хотя бы выделять его среди одноклассников. Однако не являются ис-

ключением случаи, когда учитель, работая с детьми два-три года, не знает даже фамилий своих подопечных. У стоящего в строю ученика нет ощущения, что педагог видит его так же, как он видит учителя. Находясь среди своих одноклассников, учащийся чувствует себя невидимым учителем. Из-за этого у школьника снижается ответственность за свои действия, контроль за свои поступки, что влечет за собой нарушение дисциплины, снижает отношение к учебному процессу, а в целом способствует формированию дисгармоничной личности.

На практике можно нередко наблюдать хорошо владеющих учебным материалом учителей физической культуры, однако не пользующихся уважением и любовью учащихся, и это, конечно же, отрицательно отражается на отношении детей к предмету «Физическая культура». Ученик не почувствует контакта с учителем, если он связан с ним лишь опосредованно, через команды, например: «Равняйся – смирно!», «На первый – второй – расчитайся!» и т.п. Не вызывает доверительного отношения и то, когда учитель делает безличные замечания типа: «Ты неправильно делаешь», «Кто там вышел из строя?» и т.п. В таких случаях в каждой реплике учителя, вроде бы заинтересованного в освоении учеником материала, присутствует равнодушие к личности ребенка. Ребенок чувствует, что учитель видит в нем не, условно говоря, Петю Иванова, а просто одного из учащихся класса, о

котором он забудет, как только прозвонит звонок. Отчасти поэтому ребенок не стремится добросовестно заниматься на уроке. Прежде всего надо запомнить детей: сначала по фамилии, а потом и по имени. Но доверия между учителем и учеником не возникнет, если учитель произносит фамилию ученика только для того, чтобы сделать ему замечание. Необходимо изучить и понять, что представляет собой каждый учащийся; почему он неправильно выполняет упражнение: не понял объяснение или не желает выполнять упражнение, или не верит в свои способности. В любом случае надо выяснить причину, а не делать учащемуся обидных замечаний, касающихся физической подготовленности ученика, его телосложения и т.п. [6].

Если посмотреть на любой класс на уроке физической культуры в целом, то среди учащихся можно выделить две подгруппы: 1) активные учащиеся и 2) пассивные учащиеся. Обычно учитель акцентирует свое внимание на «активных» школьниках и меньше внимания и времени уделяет на уроке пассивным учащимся. Пассивные учащиеся очень часто вообще выпадают из поля зрения учителя. Они, как правило, сидят на скамейке запасных или, чтобы не мешать другим учащимся, учителю, занимаются в сторонке чем-то своим или выполняют многократно упражнение, которое дал учитель. Они не беспокоят его, незаметно выполняя или не выполняя команды. Все замечания учителя они воспринимают покорно, без каких-либо оговорок. А ведь «пассивному» школьнику надо немного: пока-

зать, что учитель следит за его работой, подбадривая его иногда добрым словом, и у учащегося появится другое отношение к учителю и предмету «физическая культура» в целом.

Замечание учителя, сделанное «активному» учащемуся, зачастую пагубно действует на него. Здесь можно утверждать, что срабатывает обратная связь: считаете меня плохим – таким и буду. В таких случаях необходимо оценивать поступок учащегося, а не его личность. Разговаривающий на уроке – это еще не недисциплинированный учащийся. Разговаривая, он просто не заметил, что этим помешал учителю. Поэтому любому взысканию должна предшествовать работа по осознанию провинившимся учащимся своей вины. Когда ученик сам убедится в своей оплошности, тогда можно применить к нему меры дисциплинарного воздействия. Однако необходимо заметить, что при предъявлении дисциплинарного воздействия не следует обобщать и говорить учащемуся, что он плохой человек. Он плохо поступил – да, но следует верить в то, что ученик исправится, и в этом надо обязательно выразить непоколебимую уверенность.

На уроках физической культуры учителя, как правило, применяют дифференцированный подход к школьникам с учетом уровней их физической подготовленности. Заметим, что делать это необходимо, но осторожно, не обижая ребенка. В редких случаях такое деление может привести

к положительным результатам. Например, самолюбивый ребенок, чтобы доказать несправедливость оценки его способностей, упорно занимаясь, добьется отличных показателей. Гораздо чаще происходит обратное, так как обидеться, встать в позу и не прилагать никаких усилий для исправления своих недостатков гораздо проще. Труднее обязать себя к постоянным занятиям физическими упражнениями, ежедневным тренировкам, потому что подготовка к сдаче любого норматива – это всегда труд и порой тяжёлый.

Задача учителя – не акцентировать внимание на слабой физической подготовленности ученика и на этом основании отнести его к слабым, а, указав на проблемы в умениях и знаниях, вселить уверенность в его силы. Надо раскрыть в ученике потенциальные возможности, убедить его, что он не вообще к физической культуре неспособен, а просто ему пока не удаются некоторые упражнения, но он обязательно их выполнит.

Не один успех школьника – даже самый маленький – не должен ускользнуть от педагога. Успех окрыляет, вызывает желание развивать его, так как всегда интересно то, что хорошо получается. Только после урока, на котором ученик приобрел что-то полезное, преодолел в чем-то себя и осознал это, у него будет желание заниматься в следующий раз. Учитель должен помочь школьнику увидеть свой успех,

осознать его. Для этой цели необходимо подведение итогов урока.

Важно, чтобы дети представляли, насколько хорошо развито у них то или иное двигательное качество, получали реальную картину своей физической подготовленности и могли целенаправленно, по своей воле, а не «из-под палки» улучшать развитие отстающих двигательных качеств. Необходимо, чтобы школьник брал ответственность за результаты занятий на себя и объяснял свои неудачи не отсутствием у него способностей, а недостаточностью собственных усилий. В этом случае формируются мотивация и интерес к занятиям. Безусловно, учащемуся нужно подбирать индивидуальные, доступные ему упражнения и в то же время должны присутствовать прогрессирующие показатели, выполнимые требования, оптимальный уровень мотивации. Достижение определенного результата должно восприниматься школьником, оцениваться учителем, одноклассниками, родителями как победа школьника над собой. В этом случае возникает мотивация занятиями физическими упражнениями, определяющая положительный интерес школьников к физической культуре. На этой основе формируется уверенность в доступности высоких результатов [5].

Учителю физической культуры следует учитывать закономерность, состоящую в том, что то, что было на уроке последним, запоминается лучше всего остального. Поэтому заканчивать

урок надо на мажорной ноте, тогда больше вероятности на следующем уроке встретить со стороны учеников радужный прием. А это способствует повышению эффективности учебного процесса.

Для развития и закрепления у детей активного позитивного отношения к регулярным занятиям физической культурой и спортом учителю физической культуры важно четко определить практические (показ, демонстрация, проверка знаний и умений) и словесные (беседа, рассказ, информация, инструктаж, объяснение) методы коррективки и стимулирования самостоятельных занятий физическими упражнениями и спортом.

Развитие и закрепление мотивации занятиями физической культурой происходят в несколько этапов. Сначала у детей возникает созерцательный мотив-интерес. Его развитию способствуют рассказы и беседы учителя об использовании физических упражнений в повседневной жизни, их значении для здоровья, организации активного двигательного отдыха, о наиболее интересных спортивных соревнованиях и т.д.

Развиваясь, мотив-интерес приобретает созерцательно-действенный характер. У детей возникает желание рассказать об изученном, показать свои умения сверстникам. В этот момент важную роль играют такие стимулы, как похвала в присутствии родителей и сверстников, награждение грамотой и т.п.

Наиболее значимым является возникновение причинно-познавательного мотива-интереса: учащиеся ищут ответы на свои вопросы в области физической культуры и спорта в спортивной литературе. В это время они знакомятся и с требованиями, которые предъявляет к детским соревнованиям избранный ими вид спорта.

Затем формируется познавательно-творческий мотив-интерес: учащиеся не только познают сущность изучаемых приемов выполнения физических упражнений, овладевают способами самовоспитания, но и сравнивают их между собой, ищут оптимальный вариант их использования в различных ситуациях, возникающих в ходе конкуренции, соревнований. Такая последовательность этапов в развитии мотивации положительно влияет на формирование и закрепление у школьников привычки к систематическим занятиям физической культурой и спортом.

Для поддержания мотивации учащихся к физической культуре желательно давать школьнику соответствующую информацию при обучении движению. Эта информация обязательно должна раскрыть важность выполняемого упражнения, какой эффект может принести его выполнение.

Мотивация к физической культуре – одно из проявлений сложных процессов мотивационно-потребностной сферы личности учащегося. Мотивация к физической культуре формируется тогда, когда школьник испыты-

ваит удовлетворение от самого процесса и условий занятий, характера взаимоотношений с педагогом. Мотивация – катализатор энергии школьника: она либо облегчает выполнение деятельности, либо стимулирует волевое усилие, помогает проявить терпение, упорство, на-стойчивость, способствует целеустремленности [7].

Важную роль в процессе формирования активного отношения к физической культуре играет познавательный интерес. Для этого необходимо использовать домашние задания, учить детей наблюдать за своим организмом, контролировать тренировочную нагрузку, которые вырабатывают у школьников умение организовать и провести самостоятельные занятия.

В заключение сформулируем понятие об уроке физической культуры, которое не является формой организации учебного процесса, а отражает содержательную сторону урока. Урок физической культуры – это ситуация воспитательного воздействия на конкретного ученика, на класс в целом, когда учитель физической культуры, профессионально владея учебным материалом, активно воздействует не только на эмоционально-волевую сферу, а в большей мере на мотивационно-потребностную, интеллектуально-волеую сферы конкретного ученика, всех учащихся, побуждая тем самым их к постоянному физическому самосовершенствованию, воспитанию себя как будущих активных граждан современного прогрессивного общества.

Литература

1. Айдаров Л. И. О формировании активной позиции школьников в учении. М. : Просвещение, 1979. С. 57 – 60.
2. Аросьев Д. А., Жоржов П. А, Назарова И. Г. Как увлечь физкультурой // Физическая культура в школе. 1987. № 4. С. 5 – 10.
3. Гогунев Е. Н., Мартъянов Б. И. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие. М., 2000. 288 с.
4. Дашкевич О. В., Зобков В. А. Управление психологическим компонентом состояния готовности в легкоатлетическом спринте // Теория и практика физической культуры. 1980. № 3. С. 24 – 27.
5. Зобкова Е. В. Поливариантное воздействие как основной фактор формирования устойчивого активно-положительного отношения учащихся к физкультурно-спортивной деятельности // Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 60-летию образования СГАФКСТ (24 – 25 нояб. 2010 г., Смоленск). Смоленск : Изд-во СГАФКСТ, 2010. Ч. 1. С. 262 – 266.
6. Зобкова Е. В. Педагогические условия формирования активного отношения младших школьников к физической культуре // Вестник Костромского госу-

дарственного университета им. Н. А. Некрасова. Акмеология образования. Кострома, 2008. Вып 2. С. 210 – 213.

7. Михайлов Н. В. Как сформировать интерес к физической культуре // Физическая культура в школе. 2005. № 4. С. 10 – 16.
8. Свешникова Е. А. Отношение учителя к учащимся как фактор, влияющий на формирование у школьников интереса и стремления к самообразованию // Формирование у учащихся готовности к самообразованию. Волгоград, 1977. С. 107 – 113.

E. V. Zobkova, V. I. Nyatyunova

PHYSICAL EDUCATION LESSON AS A SITUATION OF EDUCATIONAL INFLUENCE

The article considers Physical Education lesson not just as educational process organization but as a situation where a teacher exerts educational influence on students. A Physical Education teacher influences on learners' emotional state and even more on their motives, needs, intellectual and volitional spheres encouraging them to physical improvement. This approach to Physical Education lesson contributes to upbringing of students as future active citizens of a modern society.

Key words: Physical Education teacher, motivation, Physical Education class, Physical Education, potential, students.

УДК 37.013.46

Т. С. Кравченко

ГАРМОНИЗАЦИЯ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И СТРУКТУРА

В статье отражены авторские представления о процессе гармонизации родительско-детских отношений младших школьников. Конкретизировано содержание понятия «гармонизация родительско-детских отношений младших школьников» и обоснована модель этого процесса.

Ключевые слова: гармонизация, гармоничные родительско-детские отношения младших школьников.

В современной научной литературе и семейной практике встречается большое количество исследований, посвященных изучению дисфункциональных, дисгармоничных, неблагоприятных семей (Т. Н. Каменев, О. А. Карабанова, Г. Г. Князев, А. А. Латышева, Н. Н. Савин, М. В. Сафронова, Е. Р. Слободской, И. Г. Сухогузова), что свидетельствует о наличии дис-

гармонии в системе родительско-детских отношений.

Многие исследования в области родительско-детских отношений касаются периода обучения ребёнка в начальной школе – времени перестройки его отношений с действительностью (О. В. Булатова, В. М. Даринская, Н. Ю. Ершова, О. А. Карабанова, А. В. Леонтьева, В. М. Минияров, Г. И. Ре-принцева, М. В. Сапоровская, Н. Ю. Синягина, И. В. Шевцова), поскольку характер и качество протекания происходящих с младшим школьником преобразований оказывает существенное влияние на его развитие.

Наиболее благоприятные условия для раскрытия потенциальных возможностей младшего школьника и его адаптации в процессе обучения в школе создаёт гармоничная семья (В. В. Новиков, Р. В. Овчарова, М. В. Сапоровская). Основу такой семьи составляют гармоничные родительско-детские отношения, понимаемые нами как согласованность структурных компонентов, проявляющаяся в поведении субъектов, свидетельствующем об уравновешенном стиле общения и конструктивном взаимодействии по гуманным правилам.

Для становления и поддержания такого типа отношений родителей и младших школьников необходимо осуществлять специальную деятельность – гармонизацию (В. М. Даринская, И. В. Иванова, Г. Г. Князев, А. А. Латышева, Н. М. Неупокоева, Г. И. Репринцева, Н. А. Саблина, В. В. Ткачева). Гармонизация родительско-детских отношений выступает залогом оптимизации социальной структуры общества и его стабилизации в целом (Н. А. Сабли-

на, Т. И. Грабельных), поскольку взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков). Она позволяет формировать способности вести диалог, воспринимать и развивать мир в гармонии его многообразия (Л. С. Перевозчикова), что является основой становления субъектности младшего школьника.

Каковы же функции, особенности процесса гармонизации родительско-детских отношений младшего школьника? Этимологически и лексически понятие «гармонизация» тесно связано с понятием «гармония» [6, с. 87]. Если гармония задаёт идеал ведения жизни, к которому необходимо стремиться [1, с. 37], то гармонизация – доступный всем путь достижения этого идеала, предполагающий реализацию ценностей жизни [1, 5], в данном случае, гуманистических. Задача гармонизации родительско-детских отношений младших школьников – достижение гармонии, которая есть «цель развития и условие выживания человечества» [5, с. 6]. На уровне системы этих отношений гармония выражается согласованностью её структурных компонентов (эмоционального, когнитивного, деятельностного) [2], а на уровне субъектов отношений – переживанием ими благополучия (Л. В. Куликов) в процессе общения и взаимодействия, в узком смысле, и переживанием удачного опыта жизнедеятельности (К. А. Абульханова-Славская) – в широком.

Какой опыт жизнедеятельности можно назвать удачным в отношениях ро-

дителей и детей-младших школьников? Полагаем, что такой, получение которого происходит в условиях уравновешенного стиля общения (В. М. Даринская) и конструктивного взаимодействия (М. В. Сапоровская) по гуманным правилам, поскольку в этом случае формируется система связей, основанная на сопереживании, взаимопринятии, взаимопонимании родителями и детьми друг друга и опирающаяся на гуманистические ценности [3, 8]. В результате этого развивается событийная форма жизнедеятельности родителей и детей-младших школьников. Реализуясь через сотрудничество как согласованную совместную, ценностно-смысловую и приводящую к решению значимой для них задачи деятельность (Н. Б. Крылова), событийность позволяет и родителям и детям не только выразить свою индивидуальность (Н. А. Старосветская), но и гарантировать друг другу получение эмоциональной и инструментальной поддержки. Так гармонизация родительско-детских отношений младших школьников создает условия, благоприятно влияющие на характер и качество отношений между родителями и детьми, задаёт траекторию их развития в направлении достижения гармонии. В этой связи гармонизация родительско-детских отношений младших школьников понимается нами как процесс перехода отношений между родителями и детьми младшего школьного возраста в состояние гармоничности на основе согласованности их компонентов и формирования опыта жизнедеятельности, опирающегося на уравновешенный

стиль общения и конструктивное взаимодействие по гуманным правилам.

Гармонизация изучаемых отношений как процесс характеризуется целостностью, открытостью, динамичностью и управляемостью, взаимодополняющими друг друга.

Целостность есть признак гармоничности процесса родительско-детских отношений младших школьников как системы (В. Т. Мещеряков). Она является продуктом гармоничного взаимодействия частей (А. А. Горелов), выражающимся в установлении внутренней связи между ними [2, с. 51] и благодаря способности к их «самоподдержке» обуславливает возможность оптимального развития этого процесса.

Открытость расширяет диапазон возможностей изучаемого процесса, создавая условия для выбора и использования из среды сценариев его протекания и путей развития. Поскольку современная семья зачастую не в состоянии самостоятельно справиться с дисгармонией родительско-детских отношений (Л. П. Алексеева, Е. П. Арнаутова, Э. Л. Дугарова, О. В. Кучмаева, Ю. Н. Ларионова, О. В. Марыганова, Д. В. Медкова, Н. В. Мелешко, А. В. Мудрик, О. В. Правдина, О. А. Смагина, Я. А. Сурикова), она нуждается во внешней компетентной помощи. В этом случае открытость процесса гармонизации позволяет привлечь сторонние ресурсы и тем самым повысить не только качество родительско-детских отношений, но и скорость достижения состояния равновесия в них.

В этой связи важными качествами процесса гармонизации исследуемых

отношений становятся его управляемость и динамичность. При этом управляемость подчеркивает их принадлежность к процессам социального порядка и означает подверженность силам, действующим в социальной среде. В то время как динамичность процесса отражает длительность перехода к равновесию и выражается в факторе времени.

Взаимодополнение вышеприведенных характеристик процесса гармонизации родительско-детских отношений младших школьников позволяет не допустить перехода его в состояние, «когда одно или несколько жизненно важных звеньев системы работает в предельном режиме» [9, с. 13] и обеспечить, таким образом, динамическое равновесие.

Для гармонизации родительско-детских отношений младших школьников необходима «всеобщность интеграции в органичное и сбалансированное единство прерывного и непрерывного» [9, с. 117]. Прерывными единого непрерывного (циклического) процесса гармонизации родительско-детских отношений младших школьников являются его компоненты. В структуре процесса гармонизации родительско-детских отношений младших школьников на основе трудов И. В. Блауберга, Б. Г. Юдина можно выделить следующие компоненты: субъекты, цель, принципы, механизмы, содержание, средства, способы, методы, условия и результат. Отметим, что с позиций системного подхода структурная характеристика исследуемого процесса представляется траекторией развития системы, стремящейся к равновесию на основе согласования цели

как системообразующего компонента с соразмерной и пропорциональной структурой остальных компонентов процесса. Рассмотрим их содержание.

Субъектами гармонизируемых отношений являются родители и дети-младшие школьники, между которыми формируются конструктивное взаимодействие и уравновешенный стиль общения, составляющие содержание процесса, и достигается гармония отношений как его цель.

Развитие родительско-детских отношений младших школьников в направлении к их гармоничному состоянию отражается в принципах гуманности, гармоничности и событийности.

Принцип гуманности связывает все компоненты процесса [3, с. 6] гармонизации родительско-детских отношений младших школьников, являясь «внутренней основой, объединяющей в единое целое отражаемые стороны» [9, с. 125]. Благодаря этому они могут «проявить свои различия на фоне общей всем им субстанции» [9, с. 117] и «не просто поддерживать устойчивость определенной совокупности свойств, но и обеспечивать их развитие» [2, с. 54]. «Результат связей – внутренних и внешних» [2, с. 53] – согласование компонентов на основе «естественного и глубоко осознаваемого гуманизма родителей» [3, с. 6].

Принцип гармонизации необходим для согласования внешнего влияния и внутренних свойств исследуемого процесса, предполагая эффективные, «точечные», преимущественно «мягкие», но оптимально организованные резонансные действия (В. С. Тютин, Ю. А. Урманцев). Опора на этот

принцип позволяет родительско-детским отношениям младших школьников быть «вариантом реального гуманизма» [5, с. 6].

Принцип событийности обеспечивает утверждение гуманности и гармоничности как «онтологических оснований жизни и деятельности» [7, с. 152] родителей и младших школьников. Он способствует согласованию норм, их целей, ценностей, смыслов общения и взаимодействия на основе «событийного горизонта жизнедеятельности» [7, с. 150]. Событийность как особое свойство социализированности человеческих отношений [8] помогает не только родителям, но и младшим школьникам стать субъектами: «носителями (инициаторами, творцами, распорядителями) предметно-практической деятельности и познания» [8, с. 372]. Она рождает «осмысление собственного опыта» [7, с. 150], «открытие смысла происходящего для каждого субъекта и общего обновления смысла для взаимодействующих субъектов» [7, с. 152].

Механизмом гармонизации родительско-детских отношений младших школьников выступает социально-психологическая дистанция, поскольку с ней связана гармония/дисгармония межличностных отношений субъектов [4, с. 11]. Дистанция проявляется в переживании и понимании близости (отдаленности) субъектов [4, с. 41]: родителей и младших школьников, а гармония их отношений «возможна при достаточно выраженных сближающих чувствах, превышающих по силе удаляющие чувства» [4, с. 16]. В системе «родитель – младший школьник» ведущую роль играет эмотивная

и когнитивная составляющие дистанции, что предполагает позитивный чувственный тон и взаимопонимание между ними [4, с. 38].

Способом гармонизации родительско-детских отношений младших школьников является такой, при котором создаются области «мягкого напряжения», обеспечивающие условия для «прорастания» недостающих звеньев, заполнения имеющихся «пустот» [10]. Однако в «аварийных» ситуациях целесообразно использовать «жесткий» способ гармонизации, заключающийся в установлении баланса через стремление к недостающей противоположности [10]. Взаимодополняемость «мягкого» и «жесткого» способов гармонизации родительско-детских отношений младших школьников позволит избежать или устранить дисгармонию.

Средствами гармонизации родительско-детских отношений младших школьников могут стать аксиологические ситуации и копинг-стратегии. Аксиологические ситуации помогают формировать контекст взаимодействия субъектов процесса за счёт выхода в пространство ценностей и смыслов: искать, выбирать, согласовывать, воссоздавать, транслировать ценности гуманизма (Н. Н. Лебедева). Копинг-стратегии (проблемно-ориентированные, эмоционально-ориентированные, ориентированные на социальное отвлечение и трудные жизненные ситуации) как фактор психологического благополучия являются стилем совладающего поведения родителей младших школьников (М. В. Сапоровская), выступают «своеоб-

разным медиатором», через который обеспечивают саморегуляцию поведения в стрессовой ситуации (Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева).

Методами гармонизации родительско-детских отношений младших школьников выступают: метод преднамеренных изменений родительско-детских отношений (В. М. Даринская), формирующий модели события родителей и детей с целью гармонизации их отношений; метод решения аксиологических ситуаций, позволяющий диагностировать и проектировать поведение в конкретной ситуации (Н. Н. Лебедева).

Процесс гармонизации родительско-детских отношений младших школьников детерминирован следующими условиями:

- формирование детско-взрослой событийной общности, служащей «пространством для взаимовыражения, взаимопроникновения в мир другого и самого себя» [8, с. 172], «пространством для развития гуманистических ценностей» [11, с. 23], «взаимобогащения и взаимоподдержки в совместном поиске смыслов и ориентиров в жизнедеятельности» [11, с. 30]. В ней укрепляются межвозрастные связи (Г. В. Бузанакова) и «обеспечивается становление субъектности» [11, с. 27] как родителей, так и младших школьников;

- организация содействия в формировании гармоничных родительско-детских отношений, предполагающая постепенный переход от руководства к оказанию помощи и поддержки, но не вместо него, а вместе с ним [11]. Содействие на основе со-знания и со-переживания значимости гармоничных отношений поможет родителям и

младшим школьникам перейти к «кооперативно развивающемуся взаимодействию» (Т. В. Черникова).

Результатом гармонизации родительско-детских отношений младших школьников в соответствии с его целью являются гармоничные отношения между родителями и детьми-младшими школьниками.

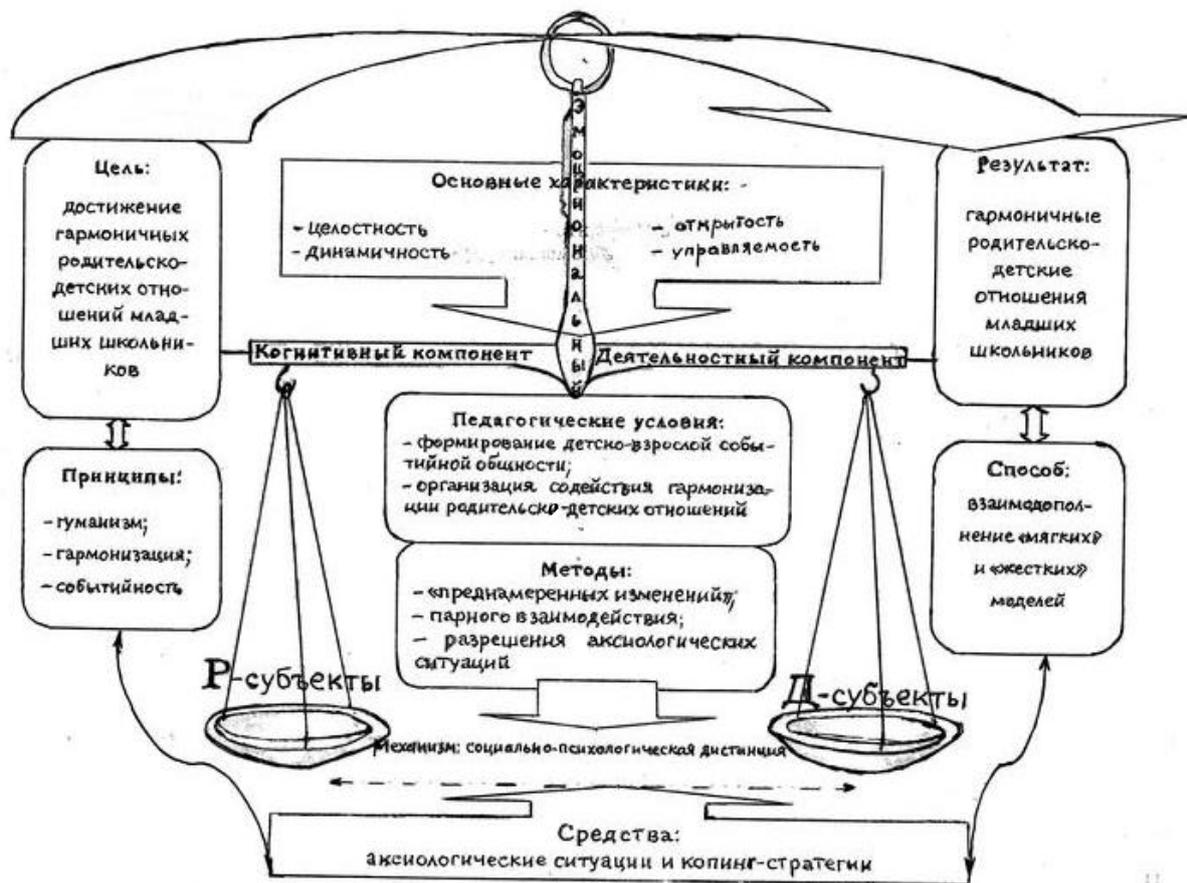
Общая структура процесса гармонизации родительско-детских отношений младших школьников представлена на рисунке.

На основании проведенного теоретического исследования можно утверждать, что гармонизация родительско-детских отношений младших школьников есть процесс перехода отношений между родителями и детьми младшего школьного возраста в состояние гармоничности на основе согласованности их компонентов и формирования опыта жизнедеятельности, опирающегося на уравновешенный стиль общения и конструктивное взаимодействие по гуманным правилам.

Структурная модель процесса гармонизации родительско-детских отношений младших школьников отражает его характеристики (целостность, открытость, динамичность и управляемость), согласованность компонентов: цель (достижение гармоничных родительско-детских отношений младших школьников), основные субъекты (родители и младшие школьники), принципы (гармоничность, гуманность, событийность), характеристики (целостность, открытость, динамичность и управляемость), механизм (выраженность социально-психологической дистанции), средства (аксиологические ситуации, копинг-стратегии), методы («преднамеренных изменений» и ре-

шения аксиологических ситуаций), способы (сочетание «жестких» и «мягких» моделей гармонизации), педагогические условия (создание детско-взрослой событийной общности; орга-

низация содействия гармонизации родительско-детских отношений) и результат, исследуемый на основе когнитивного, эмоционального и деятельностного компонентов.



Модель процесса гармонизации родительско-детских отношений младших школьников

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
2. Белоусов В. А., Демичев А. В. Гармония: противоречие, связь. Владивосток : Изд-во Дальневосточ. ун-та, 1991. 192 с.
3. Даринская В. М. Гармонизация родительско-детских отношений средствами групповой работы : дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2002. 240 с.
4. Духновский С. В. Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2013. 47 с.

5. Загвязинский В. И., Амонашвили Ш. А., Закирова А. Ф. Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания // Педагогика. 2002. № 9. С. 3 – 10.
6. Краткая философская энциклопедия. М. : Прогресс : Энциклопедия, 1994. 576 с.
7. Крылова Н. Б. Событийность в педагогической и образовательной деятельности // Новые ценности образования / под ред. Н. Б. Крыловой, М. Ю. Жилиной. 2010. 1 (43). С. 136 – 145.
8. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии : учеб. пособие для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
9. Сороко Э. М. Управление развитием социально-экономических структур / под ред. А. А. Годунова. Минск : Наука и техника, 1985. 144 с.
10. Тестов В. А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения // Педагогика. 2004. № 8. С. 35 – 39.
11. Шустова И. Ю. Событийность в педагогической и образовательной деятельности // Новые ценности образования / под ред. Н. Б. Крыловой, М. Ю. Жилиной. 2010. 1 (43). С. 22 – 35.

T. S. Kravchenko

**HARMONIZATION OF RELATIONSHIPS BETWEEN
PARENTS AND PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

The article reflects the author's opinion about the process of harmonization of relations between parents and primary school children. The author concretizes the concept of "harmonization of parent-child relationships of primary school children", gives and proves the model of this process.

***Key words:** harmonization of parent-child relations of primary school children, harmonious relationships between the parents and primary school students.*

УДК 371.11

И. Н. Садовникова

**ПРЕИМУЩЕСТВА СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА
В СОЗДАНИИ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ**

Важнейшими целями социального партнерства являются согласование и защита интересов различных социальных групп, содействие решению актуальных экономических и социальных задач. Политика социаль-

ного партнерства не ограничивается сферой экономических или трудовых отношений. Смысл социального партнерства в России сегодня – взаимовыгодное взаимодействие между государством, бизнесом и общественными организациями. Взаимодействие необходимо, чтобы решать социальные проблемы, которые каждый представляет по-своему и природе социальных проблем, и ресурсы для помощи, и по-разному осознает ответственность за эти проблемы. Но эти различия способствуют сотрудничеству и делают его необходимым.

Ключевые слова: социальное партнерство, рыночная экономика, интеграция ресурсов, децентрализация управления, делегирование прав, синергетический эффект, социальные проблемы, стратегическое партнерство.

Социальное партнерство возникло в истории как способ разрешения противоречий между трудом и капиталом. Сегодня смысл социального партнерства состоит в налаживании взаимодействия между тремя силами – государством, бизнесом и обществом. То есть социальное партнерство возникает, когда три представителя начинают работать совместно, осознав свою выгоду.

В обществе часто неправильно трактуют само понятие «социальное партнерство». Это в известной степени объясняется тем, что в науке существует многообразие подходов к трактовке понятия «партнерство», пришедшего из социально-экономической сферы. Многие понимают это как любое взаимодействие: взаимодействие внутри организации или налаживание партнерских отношений с другими организациями, что приводит к необоснованному расширению в осмыслении сущности социального партнерства. В данном случае важно иметь в виду, что простое взаимодействие или объединение усилий в решении сиюминутных

проблем необходимо отличать от социального партнерства, основанного на долгосрочном и взаимовыгодном сотрудничестве сторон.

В понимании сущности социального партнерства мы ориентируемся на подход, разработанный М. И. Либоракиной [3], которая, подчеркивая направленность социального партнерства именно на решение социально значимых проблем, особое внимание фокусирует на его смысловой стороне, в налаживании в обществе конструктивного взаимодействия между различными силами – государством, бизнесом, а также сообществом некоммерческих организаций и общественных движений. При этом нельзя не учитывать того, что каждый сектор в социальном партнерстве имеет свои сильные и слабые стороны. Так, сильная сторона для государства – властные рычаги, для бизнеса – возможность обеспечения финансовыми ресурсами, а общество является инициатором новых идей. Поэтому механизм такого партнерства возможен, если государство берет на себя ответствен-

ность за социальные гарантии, а бизнес обеспечивает финансовую поддержку. Вместе с тем именно общественные объединения, несущие ответственность за формулирование и представление социальных проблем партнерам, выступают в качестве движущей силы такого социального партнерства.

Анализ практики образования убеждает в том, что недостаточно глубокое понимание неодинаковости функций различных секторов в социальном партнерстве и неготовность к их совместной реализации сегодня порождают ряд серьезных проблем в использовании механизмов социального партнерства в условиях школьного образования. Во-первых, это поиск источников финансирования. Нельзя не признать, что содержание школ по-прежнему преимущественно осуществляется за счет финансирования со стороны муниципалитета, чей бюджет всегда ограничен. Во-вторых, сегодня ярко проявляется проблема недостатка человеческих ресурсов, точнее профессионалов, способных обеспечить эффективность социального партнерства. Инициатива реализации проектов в образовании возникает у школ, администрация которых не обладает навыками привлечения и планирования средств, что является препятствием развития социального партнерства. В-третьих, не всегда инновационные идеи могут быть внедрены в соответствующий формат школьной системы. Современные школы сталкиваются с проблемами в решении задач стратегического раз-

вития человеческого ресурса, междомственного взаимодействия и включения других ресурсов в практику управления образованием. Принимая во внимание перечисленные и другие проблемы, следует сказать, что социальное партнерство при его продуктивной организации можно рассматривать как эффективный способ решения задач, как ресурс обеспечения академических достижений учащихся на основе привлечения в систему школьного образования современных и образованных учителей и обеспечения доступа школ к специфическим ресурсам и преимуществам других организаций.

Сегодня уже нет сомнений в том, что без использования ресурсов других организаций школа не может предоставить качественные образовательные услуги. Не случайно поэтому в итоговом докладе по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 г.

«Стратегия-2020: новая модель роста – новая социальная политика» (13 марта 2012 г.) в специальном разделе «Новая школа» отмечается: «Школа утратила монополию на образование и социализацию детей и не умеет опираться на изменившиеся механизмы взросления и семейного воспитания. Система образования не успевает обновляться, чтобы отвечать на технологические, культурные и социальные изменения, на новые потребности семей и детей» [5]. Значительными результатами модернизации процесса обновления школы должны стать: «обеспечение готов-

ности выпускников школ к дальнейшему обучению и деятельности в современной высокотехнологической экономике» и «достижение выпускниками школ высокого уровня развития социальных компетенций и гражданских установок, целенаправленное формирование гражданской идентичности как предпосылки укрепления общества «единства разнообразия» и солидарности в сфере социальных и межличностных отношений граждан России» [5].

Как видим, обеспечение качества школьного образования, предполагающее создание условий для реализации неформального образования и социализации учащихся, безусловно, ориентировано на использование новых ресурсов и возможностей. Социальное партнерство как механизм преодоления школьных проблем способствует решению вопроса повышения качества школьного образования через установление длительных связей между всеми участниками совместной деятельности, реализуя доступ к новым идеям, информации и ресурсам. Результатом такого взаимодействия, основанного на длительных связях, будет повышение эффективности деятельности каждого партнера, наличие обратной связи, адаптация к меняющимся условиям, рациональная структура управления, привлечение к совместной деятельности лучших партнеров, избегание высоких затрат.

Социальное партнерство в вопросе повышения качества образования предъявляет новые требования к струк-

туре управления школой, предполагающее интеграционные процессы – кадровые и информационные. Поэтому в практику работы входит технология создания команд – гибких временных творческих групп, что предполагает делегирование прав и ответственности. Социальное партнерство приносит синергетический эффект для всех участников благодаря следующим условиям: наличию ценностных ориентаций; доверию между участниками; ответственности. Принципиальные различия вариантов социального партнерства заключаются не в концепциях, из которых исходят организаторы партнерства, а в условиях, где идет процесс его становления в школьном образовательном пространстве. При этом существенно, что партнерские отношения возможны только при условии социальной ориентации рыночной экономики, когда государство не стоит над обществом, а служит ему. В данном случае нельзя не принимать во внимание того, что в структуре управления школой меняется роль директора. В новых условиях директор не во главе структуры, а находится в центре, координируя деятельность школы и привлекая социальных партнеров.

Таким образом, в современных условиях решение вопросов мобильности системы школьного образования, обусловленное необходимостью ее приспособления к постоянно меняющимся условиям жизни, обеспечение высокого качества образования невоз-

можны без использования социально-го партнерства, которое предполагает:

- необходимость привлечения к вопросам школьного образования различных социальных институтов;

- реализацию принципа децентрализации управления образованием;
- изменение роли государства в сфере образования как заказчика и потребителя образовательных услуг.

Литература

1. Российское образование-2020: модель образования для инновационной экономики / А. Е. Волков [и др.] // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 32 – 64.
2. Кузьминов Я. И., Фруммин И. Д., Захаров А. Б. Российская школа: альтернатива модернизации сверху // Вопросы образования. 2011. № 3. С. 5 – 53.
3. Социальное партнерство: заметки о формировании гражданского общества в России / М. Либоракина [и др.]. М. : Школа культурной политики, 1996. 116 с.
4. Лизинский В. М. Модернизация школы, или Новая школа. М., 2011. 160 с.
5. Стратегия-2020: новая модель роста – новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. URL: <http://2020strategy.ru/2020> (дата обращения: 10.03.2016).

I. N. Sadovnikova

ADVANTAGES OF SOCIAL PARTNERSHIP IN CREATION OF CONDITIONS OF QUALITY OF PROVIDING EDUCATIONAL SERVICES IMPROVEMENT

The most important purposes of social partnership are coordination and protection of interests of various social groups, assistance to the solution of actual economic and social tasks. The policy of social partnership isn't limited to the sphere of the economic or labor relations. The sense of social partnership in Russia today is mutually advantageous interaction between the state, business and public organizations. Interaction is necessary to solve social problems which everyone represents in his/her own way as well as the nature of social problems, and resources for the help, and differently realizes responsibility for these problems. But these distinctions promote cooperation and make it necessary.

Key words: *social partnership, market economy, integration of resources, decentralization of management, delegation of the rights, synergetic effect, social problems, strategic partnership.*

УДК 372.881.111.1

С. О. Даминова

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ АУДИОВИЗУАЛИЗАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье представлена в соответствии с современными методическими и дидактическими принципами методика развития и совершенствования умений в разных видах аудиовизуализации (обзорной, ознакомительной, изучающей, критической и информационно-поисковой) у студентов-нефилологов на основе иноязычных аудиовизуальных материалов.

Ключевые слова: неязыковой вуз, аудиовизуальные умения, аудиовизуализация, изучающая аудиовизуализация, критическая аудиовизуализация, ознакомительная аудиовизуализация, обзорная аудиовизуализация, информационно-поисковая аудиовизуализация, кадр фильма, эпизод, аутентичный фильм.

В современной дидактике выделяют следующие цели обучения: практическая, общеобразовательная, развивающая, воспитательная, стратегическая (формирование вторичной языковой личности) [17]. Впервые в качестве ведущей цели обучения иностранным языкам академиком РАО, доктором педагогических наук, профессором И. И. Халеевой было предложено считать стратегическую цель обучения, под которой понимается формирование вторичной языковой личности в процессе изучения иностранного языка [16]. В процессе обучения иностранному языку все цели должны быть реализованы для формирования междукуль-

турной коммуникативной компетенции.

В ФГОС ВО (например, [15]), действующих программах по иностранным языкам (например, [10]) в качестве одной из наиболее важных задач при подготовке специалистов-нефилологов с высшим образованием выдвигается развитие и совершенствование умений иноязычного профессионального общения.

В государственном документе [15] отмечается о необходимости использовать иллюстративные материалы с целью развития профессиональных, общекультурных и общепрофессиональных компетенций.

Для достижения программных целей в настоящее время в отечественных вузах нелингвистического профиля активно используются иноязычные аудиовизуальные материалы, содержащие профессионально значимую информацию и позволяющие компенсировать отсутствие реальной языковой среды.

Будущие специалисты – выпускники неязыковых вузов – должны владеть умениями в разных видах иноязычной речевой деятельности – чтении, аудировании, говорении, письме [16; 17], аудиовизуализации [4; 18]. Использование аутентичных аудиовизуальных средств обучения в качестве учебных материалов на занятиях по иностранному языку привлекало внимание многих исследователей. Так, была предложена методика понимания социокультурного содержания иноязычного дискурса художественных фильмов для студентов языкового вуза на материале английского языка [5], изучена активизация познавательной деятельности студентов средствами аудиовизуальной трансляции учебно-научной информации [1], разработана методика формирования аналитических умений у будущих педагогов аудиовизуальными средствами [8], предложено обучение монологическому высказыванию в условиях профессионально-ориентированного общения с использованием аутентичных видеодокументов на материале английского языка в неязыковом вузе [11], разработаны лингвокультурологические и дидактические аспекты перевода кино/видео материалов [7], изучено речевое поведение носителей языка на материале современного британского кино [12].

Таким образом, не было разработано единого подхода к использованию аудиовизуальных материалов для развития умений иноязычного общения.

В частности, нами не было обнаружено исследования, посвященного развитию умений разных видов аудиовизуализации у обучающихся во всех типах учебных заведений, в том числе в вузах нелингвистического профиля.

В связи с вышеизложенным представлялось необходимым описать методику развития умений аудиовизуализации разных видов (изучающей, критической, обзорной, ознакомительной и информационно-поисковой) у студентов-нефилологов на основе иноязычных аудиовизуальных материалов.

Данная методика разработана с учетом всех современных дидактических и методических принципов и включает в себя подготовительный, преддемонстрационный, демонстрационный и постдемонстрационный этапы обучения.

I. Подготовительный этап. Этот этап включает в себя методическую деятельность преподавателя, осуществляемую до просмотра фильма: 1) отобрать фильм на иностранном языке, который должен соответствовать программной теме и принципам отбора; 2) составить текст вступительной беседы со студентами до просмотра фильма, в которой должна быть отмечена важность владения аудиовизуальными умениями для эффективного иноязычного общения и представлена краткая информация о фильме; 3) составить номенклатуру частотных и трудных для понимания лексических единиц:

терминов, общенаучных, общеупотребительных слов и выражений, лексики с национально-культурным наполнением; 4) составить реестр грамматических явлений, которые, возможно, вызывают затруднения у студентов в процессе просмотра отобранного фильма; 5) отобрать кадры, содержание которых может вызвать у студентов языковые (в том числе трудности, связанные с акцентом действующих лиц фильма, особенностями их произношения), информационные (профессиональные, социокультурные и др.) и экстралингвистические трудности, переснять кадры на раздаточный материал, записать к кадрам тексты субтитров; 6) составить упражнения, помогающие преодолеть возможные языковые и информационные трудности (см. ниже); 7) записать аудиотекст фильма в графической форме; 8) отобрать кадры и эпизоды фильма, в которых представлены ситуации бытового, профессионального, делового общения, необходимые для развития умений в разных видах аудиовизуализации, составить соответствующие упражнения (см. ниже); 9) составить задания для заключительного этапа – контроля качества сформированности аудиовизуальных умений; 10) подготовить раздаточный материал, необходимый во время работы с фильмом.

II. Преддемонстрационный этап.

Цель этого этапа – создание мотивации у студентов посмотреть фильм, преодоление языковых и информационных трудностей, а также развитие языковых навыков. Преддемонстрационный этап имеет место на аудиторном занятии и начинается с вводной беседы преподавателя. Преподаватель

формулирует цель просмотра, кратко сообщает тему фильма, проводится краткая беседа по теме фильма, чтобы вызвать интерес и создать мотивацию у студентов к его просмотру. Для того чтобы заинтересовать студентов к просмотру, возможен также показ нескольких первых кадров и / или прослушивание небольшого отрывка аудиозаписи фильма с заданием догадаться о возможном содержании фильма, его идее. Выполнение предкоммуникативных упражнений (см. ниже) также стимулирует обучающихся посмотреть фильм. У студентов должно возникнуть желание сознательно и целенаправленно получить и осмыслить аудиовизуальную информацию. При этом у учащихся активизируются все психические процессы, актуализируются имеющиеся у них знания по теме фильма, повышается эмоциональное состояние и др. Установка к просмотру аудиовизуального материала помогает реципиентам в самом начале включиться в понимание содержания фильма, лучше понять его смысл [14]. Такой подход ориентирует студентов посмотреть фильм, понять его общее содержание и выполнить определенные упражнения к фильму, предусмотренные подготовительным этапом. Установка должна даваться преподавателем в ходе беседы со студентами на аудиторном занятии или формулироваться самими студентами при помощи преподавателя в ходе самостоятельной работы над фильмом.

На этом этапе преподаватель выясняет, какой профессиональной, социокультурной, социолингвистической, экстралингвистической информацией владеют студенты. Он знакомит сту-

дентов со значением употребленных в фильме новых лексических единиц (профессиональных терминов), их звуковой формой и грамматическими конструкциями. Далее до просмотра фильма студентам предлагается выполнить упражнения, направленные на преодоление языковых и социокультурных трудностей. Формирование языковых навыков на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях принципиально важно при развитии умений аудиовизуализации на иностранном языке.

На фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях языка студентам предлагается выполнить следующие упражнения, система которых разработана на основе работ [2; 3; 6; 9; 13; 17].

Упражнения в имитации языковых единиц: а) прослушайте и повторите вслед за диктором термины по специальности; б) повторите слова греческого и латинского происхождения в единственном и множественном числе; в) прослушайте и повторите несколько пар слов, являющихся паронимами, и переведите их на родной язык; г) прочитайте следующие пары вида «существительное – глагол», обращая внимание на ударение, например: 'increase_n – in'crease_v, 'decrease_n – de'crease_v, 'alloy_n – a'lloy_v; д) прослушайте и повторите за диктором ряд предложений, соблюдая интонационный рисунок фраз, содержащих просьбу, приглашение, предложение, приказ, удивление, недоумение, переспрос, сомнение, уточнение, предположение, желание получить информацию, согласие, подтверждение, отрицание, заверение, поправку, отказ, возраже-

ние, и др.; е) повторите предложения, изменяя форму глагола сказуемого в настоящем, прошедшем и будущем времени; ж) повторите предложения, изменяя число существительного в функции подлежащего; з) ответьте на вопросы, следуя предложенному образцу; и) повторите предложения, добавляя концовку.

Упражнения в семантизации:

1) беспереводной способ (с использованием зрительной наглядности): а) посмотреть на кадры из фильма, предъявленные на раздаточном материале, и постараться догадаться о значении изображенных на них предметов и явлений; б) сгруппировать карточки с изображениями предметов / явлений по определенному признаку и постараться догадаться о их значении; в) найти соответствие между кадрами из фильма и лексическими единицами на иностранном языке и др.;

2) переводной способ: а) повторите вслед за диктором лексические единицы и переведите их на родной язык; б) переведите значения лексических единиц на иностранном языке, используя знакомые словообразовательные элементы; в) прослушайте предложения, содержащие омофоны, синонимы, антонимы, и переведите их на родной язык; г) определите значение слова, исходя из контекста на иностранном языке или на основе словообразовательных элементов; д) прочитайте описание данного термина по специальности и постарайтесь догадаться о его значении; е) прочитайте и переведите предложения, содержащие фразовые глаголы, идиомы, числительные, еди-

ницы измерения и др.; ж) сравните значения следующих терминов на иностранном языке с терминами, имеющими сходное звучание на родном, и переведите их на родной язык.

Упражнения в дифференциации и идентификации лексических единиц могут быть следующими:

а) прослушайте группу слов и определите, которое из них не относится к определенной теме; б) сгруппируйте слова из предложенных по определенному признаку (теме, словообразовательной модели, частям речи и др.) и переведите их на родной язык; в) прослушайте ряд прилагательных / глаголов и назовите возможные существительные, сочетающиеся с ними; г) подберите к предложенным словам синонимы / антонимы, проверьте себя по ключу; д) найдите в тексте слова с данными аффиксами и определите их значение.

Упражнения в подстановке лексических единиц: а) заполните пропуски нужными лексическими единицами в тексте субтитров к кадрам фильма; б) замените слово, данное на родном языке, на его эквивалент в иностранном языке в предложении / тексте на иностранном языке; в) замените в тексте подчеркнутые слова, используя предложенные; г) заполните пропуски в предложениях, выбирая слова из пары антонимов/синонимов; д) замените выделенные слова в предложениях синонимами из предложенного списка; е) подберите подписи к кадрам из фильма из числа предложенных в форме назывных предложений и переведите их на родной язык; ж) раскройте скобки в предложениях,

используя подходящее по контексту слово / словосочетание; з) раскройте скобки в предложениях, употребляя нужный пароним из двух предложенных и др.

Упражнения в трансформации лексических единиц:

а) образуйте множественное число от слов латинского и греческого происхождения, данных в единственном числе, и переведите их на родной язык; б) сократите / расширьте предложения по указанным образцам, употребляя новые слова из данного списка; в) расширьте/сократите следующие предложения согласно модели за счет языкового материала; г) прослушайте предложения и перефразируйте их, используя данную модель; д) составьте сложноподчиненные предложения из двух простых; е) преобразуйте по модели предложения, сказуемые которых стоят в одной видовременной форме, в предложения с другой видовременной формой сказуемого; ж) преобразуйте высказывание в прямой речи в косвенную, используя список глаголов говорения; з) замените в предложениях словосочетания синонимичными выражениями и др.

Упражнения в развитии догадки по словообразовательным элементам:

а) определите значение слова на основе словообразовательных элементов; б) в предложенном на раздаточном материале небольшом отрывке текста найдите слова, образованные по данной словообразовательной модели, и переведите их; в) используя префиксы dis-, de-, in-, non-, образуйте существительные с противоположным значением от предложенных суще-

ствительных; г) образуйте существительные от предложенных глаголов, используя суффиксы: *-er, -or, -ee, -age, -al, -ion, -ment, -th, -ure*; д) образуйте прилагательные от предложенных глаголов, используя суффиксы: *-able, -ible, -ant, -ent, -ive*; е) образуйте прилагательные от предложенных существительных, используя суффиксы: *-able, -ible, -al, -en, -ful, -ic, -ical, -ish, -less, -ous, -y*; ж) образуйте глаголы от предложенных прилагательных, используя суффиксы: *-en, -fy, -ify*; з) догадайтесь о значении профессиональных терминов, сопоставляя их со словами другого / родного языка и др.

Упражнения, развивающие догадку по контексту: а) определите значение слова исходя из контекста на иностранном языке или на основе словообразовательных элементов; б) определите значение термина исходя из предложенного его описания; в) прочитайте и переведите небольшой отрывок текста, содержащий фразовые глаголы, идиомы, числительные, единицы измерения и др.

Далее рекомендуется выполнить упражнения, цель которых – развитие грамматического навыка.

Грамматические упражнения в имитации: а) повторите за диктором предложения, содержащие грамматические конструкции; б) повторите за диктором модели порождения речевого высказывания (например, вопрос – ответ) и др.

Грамматические упражнения в подстановке: а) поставьте глагол в правильную форму в предложенном на раздаточном материале монологическом / диалогическом тексте;

б) раскройте скобки в предложении, правильно употребляя время глагола; в) закончите предложенные высказывания / реплики диалога, выбрав соответствующие из числа предложенных и др.

Грамматические упражнения в трансформации: а) с опорой на образец составьте вопросы на предложенные ответы; б) к имеющимся вопросам подберите ответы из числа предложенных; в) следуя образцу, поставьте утвердительные предложения в вопросительную / отрицательную форму; г) используя образец, передайте реплики диалога в косвенной речи; д) замените придаточные предложения времени и условия на предложения, содержащие абсолютный причастный оборот, и наоборот; е) следуя образцу, замените придаточные предложения времени / условия на предложения, содержащие обстоятельственные причастные обороты, и другие по смыслу.

Упражнения, направленные на преодоление социокультурных трудностей, (их выполнение возможно с использованием кадров из фильма) были разработаны на основе [3]: а) назовите известных деятелей науки, культуры и определите их вклад в эти сферы деятельности; б) определите название и социокультурные характеристики исторического места, изображенного на кадре фильма; в) определите социальный статус / профессию действующих лиц фильма, изображенных на кадрах из фильма; г) дайте эквивалент на родном языке географическому названию / единице

измерения / наименованию валюты; д) догадайтесь / скажите, какому историческому событию соответствуют следующие кадры / фото / картинки / даты; е) переведите на родной язык иноязычные лексические единицы с социокультурной коннотацией (пословицы, поговорки, цитаты, крылатые фразы, фигуры речи, изречения, афоризмы); ж) найдите соответствия между лексическими единицами с национально-культурным наполнением и социокультурными явлениями, изображенными на кадрах фильма, предъявленных на раздаточном материале; з) определите, какое эмоциональное состояние человека (радость, удивление, задумчивость, нерешительность, уверенность и др.) означают следующие кадры / субтитры фильма, несущие эмоциональную окраску и др.

Важной задачей обучения умениям аудиовизуализации является совершенствование деятельности механизмов психики также с помощью определенных упражнений, разработанных на основе работы [2].

Упражнения, направленные на развитие памяти, могут быть следующими: а) прослушайте и повторите по памяти встречающиеся в фильме профессиональные термины (их количество следует увеличить от 5 до 11); б) прослушайте ряд изолированных слов, запомните и воспроизведите по памяти те из них, которые относятся к одной теме; в) прослушайте словосочетания и воспроизведите их по памяти; г) прослушайте 2 – 3 словосочетания и

соедините их в одно предложение; д) запишите по памяти прослушанные слова / предложения; е) ответьте на вопрос, предъявленный однократно; ж) прослушайте фразу и продолжите ее, выбирая реплики из числа предложенных; з) прослушайте аудиотекст (или его отрывок) и точно воспроизведите какой-либо факт (цифру, дату, имя собственное и др.), упоминаемый в нем, и др.

Упражнения, направленные на развитие и совершенствование механизмов внутреннего проговаривания: а) прослушайте и повторите за диктором предложения, постепенно увеличивая темп произнесения лексических единиц / фраз; б) повторите дефиниции слов в убыстряющемся темпе; в) выполните упражнение «снежный ком», которое заключается в следующем. Преподаватель зачитывает первую фразу на иностранном языке, один студент повторяет ее. Преподаватель зачитывает вторую фразу, другой студент должен повторить и первую, и вторую фразу, и т. д.

Упражнения, развивающие у студентов умения вероятностного прогнозирования: а) прослушайте группы слов и соедините слова, сочетающиеся друг с другом; б) прослушайте фразу и дополните ее недостающими терминами без опоры на необходимые варианты; в) прослушайте фразу и продолжите ее и др.

Кроме того, до просмотра фильма студентам рекомендуется изучить предложенные на раздаточном материале

таблицы, графики, диаграммы, которые имеют место в фильме с целью облегчения их понимания при просмотре.

Перечисленные выше упражнения, выполняемые в основном устно, предлагаются студентам выборочно в зависимости от содержания фильма.

Выполнение рассмотренных выше предкоммуникативных упражнений предполагает, что студенты приобретают соответствующие языковые навыки. Качество решения данной методической задачи проверяется путем выполнения студентами ряда контрольных упражнений, таких как перевод на родной язык терминов, предложений, отрывков текстов, содержание которых аналогично содержанию фильма, заполнение пропусков недостающими словами и выражениями в предложенном отрывке текста, содержание которого подобно содержанию фильма, и др.

III. Демонстрационный этап. Цель этого этапа – развитие умений аудиовизуализации. Понимание фильма происходит на основе конкретной установки, данной преподавателем, например: посмотрите фильм и определите его основную идею, составьте план и др. При этом рекомендуется использовать кадры и эпизоды из фильма как виды содержательных и смысловых опор.

Студентам предлагается первый просмотр отобранного фильма, а затем выполнить упражнения, которые развивают и контролируют умения во всех видах аудиовизуализации:
а) выберите из ряда предложений од-

но, отражающее главную мысль фильма; б) передайте основную мысль фильма одной фразой; в) определите основную тему фильма и передайте его основное содержание в нескольких фразах; г) выберите предложения (из числа предложенных на раздаточном материале), которые соответствуют содержанию фильма; д) выберите наиболее подходящий план из предложенных; е) внесите коррекцию в предложенный план, отражающий содержание фильма (пронумеруйте пункты этого плана в соответствии с последовательностью изложения информации в фильме); ж) прочитайте следующие вопросы по содержанию фильма и выберите правильный вариант ответа из числа предложенных и др.

Эти упражнения могут выполняться выборочно – в зависимости от содержания фильма и подготовки группы студентов по иностранному языку. Правильность выполнения вышеперечисленных упражнений контролируется как преподавателем, так и студентами.

IV. Постдемонстрационный этап. На этом этапе предлагается выполнить упражнения, цель которых – развитие и совершенствование умений в разных видах аудиовизуализации и развитие социокультурной компетенции.

Умения обзорной аудиовизуализации у студентов-нефилологов можно эффективно развивать с помощью следующих упражнений, предложенных на раздаточном материале:
а) посмотрите следующие предложения из списка и отметьте те собы-

тия, которые отсутствуют в фильме; б) найдите ответы на вопросы, направленные на общее понимание содержания фильма; в) выберите наиболее подходящий заголовок к фильму из числа предложенных и др.

Умения ознакомительной аудиовизуализации у студентов-нефилологов целесообразно развивать с помощью следующих упражнений: а) определите в фильме информацию, которую можно было бы опустить, признать малозначимой; б) перечислите научные факты, освещаемые в фильме, которые, на ваш взгляд, являются важными и которые вы могли бы применить в вашей профессиональной деятельности.

Умения изучающей аудиовизуализации у студентов-нефилологов необходимо развивать на основе следующих упражнений: а) запишите цифровые данные, имена собственные, место совершения действия, условия эксперимента и другое в процессе просмотра эпизода / фильма; б) составьте детальный план фильма; в) изложите информацию (можно на родном или изучаемом иностранном), содержащую точку зрения автора на рассматриваемую в фильме проблему; г) в процессе просмотра фильма восстановите пропущенные реплики коммуникантов в печатном варианте диалогического аудиовизуального текста; д) заполните недостающие элементы диалога в его графическом варианте; е) после просмотра фильма определите, кому из коммуникантов, осуществляющих в фильме диалог, принадлежат следующие высказывания; ж) в процессе

аудиовизуализации диалога из предложенных вариантов отметьте поясняющую или детализирующую информацию по проблеме, затронутой в фильме; з) из числа предложенных реплик коммуникантов выберите те, которые не звучат в фильме.

Умения критической аудиовизуализации у студентов-нефилологов должны развиваться на основе следующих упражнений: а) проанализируйте информацию, содержащуюся в фильме, уточните ее значимость для вашей будущей профессиональной деятельности; оцените информацию, содержащуюся в фильме, с точки зрения ее важности, первостепенности / второстепенности, объективности / субъективности, общеизвестности, новизны, истинности, достоверности / недостоверности, гипотетичности, ложности, сомнительности, доказательности и другого, кратко охарактеризуйте научную проблему, освещаемую в фильме; б) критически проанализируйте содержащуюся в фильме научную информацию.

Умения информационно-поисковой аудиовизуализации у студентов-нефилологов целесообразно развивать, выполняя следующие упражнения: а) укажите, какие основные данные (научные факты, источник(-и) информации, имена известных ученых, события из их жизни, мнения специалистов, условия работы прибора и др.) фигурируют в фильме; б) укажите, какие выражения в фильме передают основную

мысль, какие аргументы подтверждают или опровергают содержащуюся в фильме информацию, выражают новизну, истинность, общеизвестность, достоверность фактов и др.; в) укажите, какая информация, на ваш взгляд, является наиболее важной, наименее важной, главной, второстепенной, объективной, субъективной; г) укажите, какая информация фильма подтверждает его название; д) найдите в фильме рекомендацию, инструкцию к работе описываемого прибора; е) найдите эпизод из фильма, в котором автор излагает собственную точку зрения на научную проблему; ж) укажите, какую информацию вы узнали впервые, что нового по вашей специальности сообщается в фильме; з) укажите, какие реплики действующих лиц фильма выражают сомнение / уверенность / неуверенность, просьбу и др.; и) выявите в фильме важную информацию, которая связана с темой вашей курсовой / дипломной работы.

После просмотра фильма рекомендуется выполнить следующие упражнения, направленные на развитие социокультурной компетенции – умений применять социокультурно-маркированные лексические единицы в речи. Эти упражнения разработаны на основе [3, с. 218 – 231]: а) найдите в фильме лексические единицы с социокультурным наполнением и дайте их эквивалент на родном языке; б) назовите социокультурные явления, изображенные на кадрах из фильма, переведите их и опишите ситуацию,

в которой они употребляются / могли бы употребляться; в) объясните значение употребленных в фильме лексических единиц с социокультурной коннотацией; г) опираясь на содержание просмотренного фильма, назовите те социокультурные факты, в которых может употребляться лексическая единица с национально-культурным наполнением; д) найдите в фильме даты, имеющие историческое значение для родной и изучаемой культуры, сравните их значения; е) найдите в тексте информацию, проиллюстрированную данной фотографией, кроки, картиной, рисунком и другим визуальным изображением; ж) найдите в фильме социокультурные факты, которым нет эквивалента в родной культуре, и объясните их; з) объясните возможность принятия инокультурного факта (события, праздника) в родной культуре; и) объясните значение социокультурного факта в жизни народа изучаемого иностранного языка (возможно с опорой на кадры фильма, эпизод); к) посмотрите фильм и найдите лексические единицы с национально-культурной семантикой, необходимые для описания социокультурного явления (действующих лиц фильма, географического названия, исторического места); л) посмотрите эпизод из фильма и определите национально-личностные характеристики действующих лиц фильма; м) посмотрите эпизод из фильма и охарактеризуйте поведение действующих лиц исходя из культуры поведения и норм общения в инокультуре; н)

просмотрите эпизод фильма и определите характер взаимоотношений собеседников в данной социокультурной ситуации: определите, какие речевые клише они используют, чтобы прийти к взаимному согласию, уйти от ответа и др.; о) просмотрите эпизод из фильма / фильм и выявите факты дискommunikации между представителями родной и инокультуры; п) найдите звучащие в фильме фигуры речи, характеризующие изучаемое социокультурное явление, и дайте им соответствие в родном языке; р) выделите в фильме / эпизоде ключевые слова, имеющие социокультурную окраску; с) дополните список лексических единиц / формул с национально-культурным содержанием речевого общения другими, которые можно использовать в ситуации речевого общения, представленной в эпизоде / фильме; т) выпишите из фильма иноязычные речевые клише, необходимые для решения предложенной коммуникативной задачи, например те, которые можно использовать для приветствия / прощания / просьбы / предложения и др.

V. Контроль умений аудиовизуализации. Данный этап предполагает выполнение упражнений, контролируемых качеством сформированности аудиовизуальных умений на иностранном языке. На этапе контроля могут быть предложены следующие задания: а) объясните название фильма; б) устно или письменно изложите общее содержание фильма (возможно на родном языке); в) обобщите полученную информацию; г) установите логическую последовательность данных предложений, отражающих содержание фильма; д) переведите печатную версию аудиотекста фильма и др.

Предложенные методические рекомендации, цель которых – развитие умений разных видов аудиовизуализации на иностранном языке, могут быть использованы в любом типе учебных заведений для изучения первого, второго, третьего иностранного языка и русского языка как иностранного.

Литература

1. Барабанова Е. И. Активизация познавательной деятельности студентов средствами аудиовизуальной трансляции учебно-научной информации : дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2004. 180 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов Лингвист. ун-тов и фак. иностр. яз. высш. пед. учеб. заведений. Изд. 4-е, стер. М. : Академия, 2007. 336 с.

3. Гусева А. В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению (школа с углубленным изучением иностранных языков, французский язык). М., 2002. 235 с.
4. Даминова С. О. Развитие умений иноязычного общения на основе аудиовизуализации. М. : ЛЕНАНД, 2015. 400 с.
5. Кочукова О. В. Обучение пониманию социокультурного содержания иноязычного дискурса художественных фильмов : Языковой вуз, английский язык : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2004. 198 с.
6. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / Е. А. Маслыко [и др.]. Изд. 8-е, стер. Минск : Вышэйш. шк., 2003. 522 с.
7. Матасов Р. А. Перевод кино/видео материалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты : дис. ... канд. филол. наук. М., 2009. 211 с.
8. Медведева Т. Ю. Формирование аналитических умений у будущих педагогов аудиовизуальными средствами : дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2004. 182 с.
9. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д. : Феникс ; М. : Глосса-пресс, 2010. 640 с.
10. Перфилова Г. В. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистрантов (неязыковые вузы). М. : Изд-во МГЛУ, 2014. 50 с.
11. Сунцова Е. Н. Обучение монологическому высказыванию в условиях профессионально-ориентированного общения с использованием аутентичных видеодокументов (английский язык, неязыковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2005. 203 с.
12. Терехов И. В. Изучение речевого поведения носителей языка на материале современного британского кино : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2011. 174 с.
13. Тихонов А. А. Английский язык. Теория и практика перевода : учеб. пособие. М. : ТК Велби : Проспект, 2005. 120 с.
14. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб. : Питер, 2001. 414 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 04.04.01 Химия (уровень магистратуры). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 сентября 2015 г. № 1042. (регистрационный номер 36357 от 19 октября 2015 г.). 18 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=187776;fld=134;dst=100011,0;rnd=0.3625026743514285> (дата обращения: 08.01.2016).

16. Халеева И. И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М., 1995. С. 277 – 278.
17. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков : учеб. для студентов учреждений высш. образования. М. : Академия, 2015. 288 с. (Сер. Бакалавриат).
18. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council for Cultural Cooperation Education Committee. Strasbourg : Modern Languages Division. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 260 p.

S. O. Daminova

**DEVELOPMENT OF AUDIO-VISUAL SKILLS OF THE STUDENTS
OF A NON-LINGUISTICS EDUCATION INSTITUTION**

The paper considers the method of developing and improving audio-visual skills of different types (studying audio visualization, critical audio visualization, skimming (fluent) audio visualization and scanning (searching) audio visualization) on the basis of foreign language audio-visual materials to the students of a non-linguistics educational institution. This method is developed on the ground of modern didactic and methodological principles.

Key words: foreign language audio-visual materials, professional video, listening, listening comprehension skills, audio-visual skills, methodological recommendations, students of non-linguistics educational institutions.

УДК 371.043

С. А. Завражин

**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ
В УСЛОВИЯХ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются методологические и технологические аспекты процесса формирования психолого-педагогической готовности студентов к семейной жизни в условиях организации среднего профессионального образования. Полученные в ходе исследования данные подчеркивают важность обновления содержания и методов формирования данной готовности с учетом социокультурных реалий.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, матричные установки студентов, психолого-педагогическая готовность к семейной жизни, гендерная культура.

Семья как древнейший институт воспитания, по единодушному мнению отечественных специалистов, переживает не лучшие времена. Об этом свидетельствуют падение брачности, снижение рождаемости, рост числа разводов, бездетных семей, повторных браков, внебрачной рождаемости, альтернативных союзов, падение социального престижа материнства и отцовства при повышении ценности удовольствий, жизненного успеха и материального благополучия и др. Кризисное состояние современной российской семьи отражается на детско-родительских отношениях, в которые активно вторгается дух прагматизма и индивидуализма, девальвируя традиционные семейные ценности (целомудрие, трудолюбие, нестяжательство, добротолюбие и др.), атомизируя членов семейной структуры.

Как свидетельствуют результаты исследований, для многих современных родителей характерно состояние неуверенности в завтрашнем дне, ощущение неустойчивости, зыбкости, временности созданной семьи. Значительное число родителей затрудняются в выборе воспитательных средств, склонны бессознательно использовать ребенка в качестве защиты от собственных неудач, страхов, чувств вины и стыда.

Проведенное нами изучение матрициальных установок студентов вузов – лиц, вступающих в брачный возраст, – показывает, что они слабо осознают духовно-нравственные основы

института брака и семьи, имеют диффузные представления о социальных ролях мужа и жены, матери и отца, у них отсутствует сформированная ориентация на долгосрочные супружеские отношения, ответственное родительство, традиционные семейные ценности. Студенты не видят себя в качестве многодетного отца или матери, не готовы к психологически и педагогически обоснованным отношениям с будущими детьми [5]. Все это, с одной стороны, многократно увеличивает риски разводов, деструктивных семейных конфликтов, различных психологических и соматических проблем молодых супругов и их детей, а с другой стороны, обуславливает необходимость целенаправленного формирования у обучающихся во всех образовательных структурах психолого-педагогической готовности к брачно-семейным отношениям, материнству и отцовству.

Специалисты [10, с. 12 – 13] отмечают наличие следующих проблем, которые затрудняют позитивное решение данного вопроса:

1. В вузах и колледжах отсутствует как специальный предмет, так и система междисциплинарных связей по обозначенному направлению.

2. Запланированные мероприятия носят эпизодический характер. Чаще всего используются бессистемные, иногда носящие формальный характер, следующие мероприятия: конкурсы «А ну-ка, девочки!», «А ну-ка, мальчики!», беседы о здоровом образе жизни,

вреде курения, нормах поведения в общественных местах. Беседы на этические темы используются реже, а беседы, включающие знания о семье, ее социальных функциях, условиях здорового рождения и воспитания детей практически отсутствуют.

3. Не ведутся спецкурсы, направленные на углубленное изучение студентами основ семейной жизни.

4. Выпускники колледжей и вузов имеют довольно слабую и теоретическую, и практическую подготовку к семейной жизни.

5. Отсутствуют преемственность и взаимодействие общеобразовательных школ, профессиональных колледжей и вузов в вопросах подготовки к семейной жизни.

6. Отсутствует программно-методическое обеспечение данной подготовки с учетом современных требований.

7. Нерешенными остаются проблемы повышения квалификации и переподготовки специалистов в данном направлении.

Вместе с тем анализ источников свидетельствует, что в российской гуманитарной науке накоплен богатый общетеоретический фонд по проблемам психолого-педагогической подготовки учащихся из разных институтов социализации к семейной жизни (И. В. Бестужев-Лада, И. В. Гребенников, Н. А. Демчук, И. В. Дубровина, Е. И. Зритнева, С. В. Ковалев, И. С. Кош, Л. М. Панкова, Т. А. Уварова, М. М. Шубович и др.). Ученые и педагогические работники единодуш-

но отмечают, что готовность к семейной жизни – важнейший показатель социальной зрелости и нравственного здоровья молодежи. Отсутствие этой готовности – источник личностной и общественной нестабильности молодых людей в будущей жизнедеятельности. Решать эту проблему необходимо еще на ступени раннего юношеского возраста, наиболее восприимчивого для интериоризации семейных ценностей.

В целом, несмотря на интенсификацию исследований по данной тематике, остается недостаточно проработанным вопрос о формировании готовности студентов к семейной жизни в условиях организации среднего профессионального образования.

Актуальность проблемы определяется следующими противоречиями:

- между имеющимся нереализованным ресурсом института среднего профессионального образования в плане формирования готовности молодого поколения к семейной жизни и теми вызовами, которые диктует современное российское общество;

- между практической потребностью в целенаправленном формировании психолого-педагогической готовности студентов профессиональных колледжей к ответственному супружеству и родительству и слабым технологическим обеспечением данного процесса.

По нашему мнению, подготовка студентов колледжа к семейной жизни представляет собой комплекс взаимо-

действий с родителями, преподавателями, сверстниками, другими людьми, со средствами культуры и массовой информации, в результате которых происходят осознание сущности брачно-семейных взаимоотношений, формирование мотивации, представлений, взглядов, убеждений, переживаний, чувств, качеств и привычек, связанных с готовностью к браку и семейной жизни.

В формате компетентного подхода данная подготовка направляется на формирование следующих компетенций: социальной, когнитивной, мотивационно-рефлексивной и операциональной.

Социальная нацелена на социальное самоопределение, т. е. самопознание, выработку жизненной концепции, идентификацию с всеобщими и культурно-типическими ценностями, в том числе семейными ценностями и смыслами.

Когнитивная компетенция направлена на приобретение студентами знаний в области семейной педагогики и психологии семьи, стимулирование познавательной активности в данном направлении.

Мотивационно-рефлексивная решает задачу формирования мотивов, побуждающих неукоснительно следовать нормам нравственности в межличностных отношениях, вести целомудренный образ жизни, создать счастливую семью; способности четко анализировать изменения, происходящие в ценностно-смысловой сфере,

понимать, какие усилия необходимы для счастливой семейной жизни в будущем.

Операциональная компетенция включает в себя овладение системой практических действий и умений, связанных с готовностью к браку и семейной жизни. Наиболее важное место занимает приобретение коммуникативных качеств, способности управлять своими эмоциями, желаниями, уметь противостоять искушениям сексуально-эротического характера.

Названные компетенции можно рассматривать и как компоненты психолого-педагогической готовности к семейной жизни студентов профессионального колледжа.

В контексте нашего исследования психолого-педагогическая готовность к семейной жизни студентов профессионального колледжа трактуется как внутренняя позиция личности, основное содержание которой образуют установки на целомудренный образ жизни до брака и создание устойчиво-благополучной семьи, которая в полной мере может удовлетворять общественные и индивидуальные интересы и потребности.

В экспериментальной работе мы опирались на следующие принципы формирования готовности студентов профессионального колледжа к семейной жизни [1, с. 42 – 46]:

1. Принцип дифференцированного подхода к организации процесса подготовки студентов к семейной жизни (процесс подготовки ориентируется на возрастные, половые, социальные и

индивидуально-личностные особенности студентов).

2. Принцип субъектности включения студентов в процесс их подготовки к семейной жизни (ориентация на формирование рефлексивной позиции участников, работу по повышению мотивации к активному включению в предлагаемые виды деятельности).

3. Принцип создания эмоционально положительной атмосферы в процессе подготовки (необходимость обеспечения комфортного самочувствия студентов в процессе формирования их готовности к семейной жизни, построение взаимодействия на основе этических и эгалитарных норм).

4. Принцип создания условий для самореализации молодых людей в процессе подготовки (создание условий для реализации социально значимых свойств и качеств личности, поощрение успехов и достижений участников процесса, удовлетворение от общения со сверстниками, наличие положительных эмоций в процессе совместной деятельности).

5. Принцип ориентации подготовки на интересы и потребности студентов (необходимость изучения данных интересов и потребностей, организация различных видов деятельности, в которых этот потенциал может реализоваться).

В соответствии с принципами и компонентами обозначенной готовности были определены критерии её сформированности: социальный, психологический, педагогический. Это, в свою очередь, позволило выде-

лить три уровня её сформированности: низкий, средний, высокий.

Низкий уровень отличается несформированностью её основных компонентов. У студентов не имеется отчетливо выраженного стремления к самопознанию и самоопределению в современных социокультурных условиях, общей толерантности и социальной эмпатии. У обучающихся отсутствует познавательная потребность в области семейной педагогики и психологии семьи. Их знания в этой сфере поверхностны и фрагментарны. Они хотят создать счастливую семью, однако не считают важным воздерживаться от сексуальных отношений до брака, неукоснительно следовать нормам нравственности в межличностном общении, не владеют умениями в сфере семейной экономики, эффективными способами саморегуляции, разрешения семейных конфликтов, отличаются равнодушным отношением к родительству в целом и себе как будущему родителю.

Средний уровень характеризуется неравномерным развитием компонентов названной готовности. У студентов появляется потребность в социальной активности, ценностно-смысловом самоопределении, получении знаний в области психологии и педагогики семьи. Студентов этого уровня отличает амбивалентное отношение к родительству в целом и себе как будущему родителю, неустойчивое стремление к соблюдению нравственных норм и целомудренному образу жизни, отсутствие сформированной установки на

долгосрочные отношения в браке. Обучающиеся владеют некоторыми умениями в сфере семейной экономики, элементарными способами саморегуляции, испытывают заметные затруднения при разрешении семейных конфликтов.

Высокий уровень фиксирует сформированность всех компонентов готовности в их единстве и взаимодействии. Он присущ студентам с выраженной гражданско-патриотической позицией, глубоко осознающим духовно-нравственные основы института брака и семьи, имеющим отчетливые представления о социальных ролях мужа и жены, матери и отца. Обучающиеся этого уровня характеризуются ориентацией на устойчивое целомудрие до брака, долгосрочные супружеские отношения, ответственное родительство, традиционные семейные ценности. Студенты владеют умениями в сфере семейной экономики, эффективными способами саморегуляции, разрешения семейных конфликтов, видят себя в качестве многодетного отца или матери, готовы к психологически и педагогически обоснованным отношениям с будущими детьми.

Экспериментальная работа по формированию у студентов психолого-педагогической готовности к семейной жизни осуществлялась на базе Гуманитарно-педагогического колледжа государственного гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево).

Выборку составили 40 студентов 2-го курса, обучающихся по направле-

нию «Специальное дошкольное образование», среди которых – 30 девушек и 10 юношей в возрасте 18 – 19 лет. Студенты были поделены на контрольную и экспериментальную группы по 20 человек. В эксперименте приняли участие и 8 преподавателей колледжа, ведущие занятия с этими студентами.

Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики:

- «тест-карта оценки готовности к семейной жизни» И. Ф. Юнда [12];

- опросник «Готовы ли вы к семейной жизни» Л. А. Петровой [6];

- «тест-опросник личностной зрелости» Ю. З. Гильбуха [3];

- опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой [6].

Обобщение результатов по всем методикам позволило отнести 35 % экспериментальной (ЭГ) и 30 % контрольной группы (КГ) к испытуемым с низким уровнем психолого-педагогической готовности к семейной жизни. Эти студенты имеют фрагментарные представления о семейной жизни. Им будет очень тяжело при создании семьи; вероятно, они столкнутся с рядом проблем, таких как:

1) социально-экономические: материальное обеспечение молодых людей, то есть наличие жилья и работы;

2) социально-психологические, заключающие в себе адаптацию молодых людей друг к другу, к новой ситуации (смене ролей, стереотипов и стилей поведения) и к но-

вым родственникам; разрешение семейных конфликтов и др.;

3) социально-бытовые проблемы;

4) проблемы, связанные с воспитанием детей.

Констатирующий этап также показал, что к среднему уровню готовности можно отнести 65 % студентов ЭГ и 70 % студентов КГ. В итоге стартовый срез не выявил обучающихся с высоким уровнем готовности.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили предположение о том, что в рамках традиционной системы обучения студентов в профессиональном колледже недостаточно эффективно происходит формирование у них готовности к семейной жизни.

С учетом полученных данных был проведен обучающий эксперимент со студентами ЭГ, предусматривающий целенаправленное формирование у них психолого-педагогической готовности к семейной жизни. В контрольной группе студенты занимались по типовой образовательной программе.

Формирующий эксперимент проводился по авторской программе. В процессе её разработки были задействованы следующие источники: Программа «Подготовка молодежи к семейной жизни» [7], Тренинг толерантности «Жить в мире с собой и другими» [9], Программа «Нравственные основы семейной жизни» [8], Программа «Они будут родителями» [4], «Программа гендерного воспитания молодых людей как фактор социализа-

ции» [10], Программа подготовки подростков к будущей семейной жизни: успешному супружеству, родительству «Дорога к дому» [2].

Разработанная программа рассматривалась как один из образовательных этапов ознакомления студентов с понятием «семья», ее особенностями, получения обстоятельной информации о типологии семей, гендерной социализации и подготовки к браку, принципах построения устойчиво-благополучной семьи, приобретения и формирования позитивного опыта в общении, взаимодействии с другим полом, развития толерантности, социальной эмпатии, усиления духовно-нравственных ориентаций, укрепления установки на целомудрие.

Основными задачами программы стали:

1. Повысить уровень информированности среди студентов по вопросам построения брачно-семейных отношений.

2. Способствовать формированию активной и ответственной позиции по отношению к будущей семейной жизни.

3. Способствовать формированию навыков позитивного межличностного общения, духовно-нравственного взаимоотношения полов.

4. Расширить знания в области семейных отношений.

5. Обучиться умению разрешать семейные конфликты конструктивными способами (ненасильственными средствами).

6. Повысить ценность материнства и отцовства среди студентов.

7. Формировать чувство ответственности за близких.

8. Мотивировать участников на дальнейшую работу по саморазвитию.

Для проведения формирующей программы использовались классные часы, факультативы по психологии, занятия в дискуссионных группах во внеучебное время.

Занятия проводились два раза в месяц. Продолжительность программы – полгода. Программа была рассчитана на десять занятий.

1. Состояние современной российской семьи.

2. Сущностные особенности семейно-брачных отношений.

3. Духовно-нравственные основы семьи.

4. Факторы риска при создании семьи.

5. Конфликты в семье.

6. Семейные роли. Проблема власти в семье.

7. Семейные традиции.

8. Семейное воспитание.

9. Психолого-педагогическая готовность к материнству и отцовству.

10. Факторы риска распада семьи.

Основными формами работы явились: дискуссии, тематические беседы, ролевые игры, моделирование и разбор типичных семейных конфликтов, инсценировки, творческие проекты. Особую привлекательность у студентов снискали тренинги общения с людьми другого пола, ассертивности, развития эмоционального интеллекта.

В программе были интегрированы диагностические и формирующие виды работы по каждому компоненту готовности. Например, мотивационно-рефлексивная компетенция формиро-

валась посредством отслеживания типичных психических состояний, мотивов общения; анализа мотивации поведенческого выбора, своих взаимоотношений с другом / подругой; проведения дискуссий («Супружеская совместимость», «Любовь и влюбленность»), ролевых игр («Развод и дети», «Свидания», «Дизайн брака», «Семейные традиции»).

В формате решаемых экспериментальных задач важное значение отводилось повышению гендерной культуры педагогического персонала колледжа. Под гендерной культурой понималось эгалитарное мировоззрение личности, способность распознавать гендерные предрассудки в текстах, социальной реальности, профессиональной практике и дезавуировать их, ответственность за сохранение гендерного равноправия в профессиональной среде, активное противодействие случаям гендерно-дискриминационного поведения.

Для преподавателей был организован обучающий семинар, на котором рассматривались следующие вопросы: гендерный подход в образовании; гендерный анализ учебных пособий по дисциплинам; гендерные установки и стереотипы студентов; гендерное взаимодействие субъектов образования; подходы к профилактике и разрешению гендерных конфликтов в профессиональном колледже; возможности формирования готовности студентов к ответственному супружеству и родительству средствами учебных дисциплин и внеучебной деятельности.

По завершении семинара (всего проводилось шесть встреч) был организован анонимный опрос, который

пока-зал рост в осознании преподавателями колледжа необходимости систематической работы над совершенствованием своей гендерной культуры.

Эффективность реализованной программы определялась на этапе итоговой диагностики. Эмпирические данные обрабатывались при помощи программы SPSS v.13.0. и Microsoft Excel 2010. Проанализировав все

показатели контрольного среза и соотнеся их с выделенными уровнями психолого-педагогической готовности студентов к семейной жизни, был сделан вывод, что уровень такого рода готовности студентов экспериментальной группы в отличие от контрольной качественно вырос.

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице.

Уровень психолого-педагогической готовности студентов профессионального колледжа к семейной жизни до и после эксперимента

Уровень готовности	Экспериментальная группа, %		Контрольная группа, %	
	До начала эксперимента	После эксперимента	До начала эксперимента	После эксперимента
Высокий	0	15	0	0
Средний	65	80	70	75
Низкий	35	5	30	25

Наиболее восприимчивыми к формирующему воздействию программы оказались девушки, а наименее чувствительными – юноши.

Проведенное экспериментальное исследование позволило установить условия эффективного формирования психолого-педагогической готовности студентов профессионального колледжа к семейной жизни:

- обеспечение компетентностного подхода и опоры на жизненный опыт студентов;

- интеграция учебной и внеучебной деятельности;

- совершенствование воспитательной работы со студентами для вызревания личностной потребности в создании устойчиво-благополучной семьи, формирования ценностного отношения к отцовству/материнству;

- повышение гендерной культуры преподавателей организации среднего профессионального образования.

Литература

1. Анисютина С. А. Формирование готовности подростков к семейной жизни как целевая функция социального педагога // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 3. С. 42 – 46.
2. Асонова Е. А., Маленкова Н. Л. Дорога к дому. Программа подготовки подростков к будущей семейной жизни: успешному супружеству, родительству, родству. М. : Изд-во МГПИ, 2010. 290 с.
3. Гильбух Ю. З. Тест-опросник личностной зрелости. Киев : НПЦ Психодиагностика и дифференцированное обучение, 1994. 24 с.

4. Городчук Г. П. Программа: «Они будут родителями» // Школьный психолог. 2013. № 3. С. 18 – 36.
5. Завражин С. А. Матримониальные установки и представления студенток вузов // Психолого-педагогический вестник. 2009. № 3. С. 105 – 109.
6. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М. : Эксмо, 2007. 416 с.
7. Карельцева Н. Ф. Программа: «Подготовка молодежи к семейной жизни» / Бюджет. учреждение Омской обл. «Центр соц. помощи семье и детям». Омск, 2013. 72 с.
8. Польшанная М. Т., Уварова О. А. Программа: «Нравственные основы семейной жизни». Иваново, 2013. 84 с.
9. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков. М. : Генезис, 2011. 112 с.
10. Сурина Т. М. Программа гендерного воспитания молодых людей как фактор социализации. Омск, 2012. 35 с.
11. Шлейкова Н. Ю. Формирование фамилистической компетентности учителя. Ульяновск : Изд-во УлГПУ, 2007. 120 с.
12. Тест-карта готовности к семейной жизни И. Ф. Юнда [Электронный ресурс]. URL: <http://wiki.iteach.ru/index.php> (дата обращения: 06.06.2016).

S. A. Zavrazhin

**THE FORMING OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL READINESS
FOR FAMILY LIFE OF STUDENTS OF SECONDARY PROFESSIONAL
EDUCATION**

The article deals with the methodological and technological aspects of forming the psychological and pedagogical readiness for family life of students of secondary professional education. The new data findings show the importance of updating the content and the methods of the forming of family-life readiness due to the sociocultural realities.

Key words: secondary professional education, matrimonial installations of students, psychological and pedagogical readiness for family life, gender culture.

УДК 378

Ж. Б. Иванова, Л. К. Фортова

**КОМПЕТЕНЦИИ КАК ИНТЕГРАЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА**

В статье рассматриваются вопросы интеграции в педагогике. Авторы анализируют собственный опыт проведения занятий и делают вывод, что развитие интеграционных процессов в вузе способствует реализации

компетентностного образования, удовлетворяет требованиям общества к уровню подготовки молодого специалиста, обладающего универсальными знаниями.

Ключевые слова: интеграция, компетентностный подход, студенты, творчество.

Термин компетенция является интегральным результатом образовательного процесса, объединяя в себе такие понятия, как «знания», «умения», «на-выки».

Знания – проверенные практикой результаты познания окружающего мира, его верное отражение в мозге человека. Умение можно определить как способность личности к эффективному выполнению определённой деятельности на основе имеющихся знаний в изменённых или новых условиях. Умение характеризуется прежде всего способностью с помощью знаний осмысливать имеющуюся информацию, составлять план достижения цели, регулировать и контролировать процесс деятельности [1, с. 15 – 16].

Простые умения при достаточном упражнении могут автоматизироваться, переходить в навыки, т.е. способность выполнять какие-то действия автоматически, без поэлементного контроля. Поэтому иногда говорят, что навык – это автоматизированное умение [1, с. 16].

В связи с вышесказанным следует обратить внимание на то, что специфика готовности к будущей профессиональной деятельности юриста заключается в реализации им специальных знаний в процессе решения правовых задач. Настоящий юрист должен не только иметь юридическое образова-

ние, но и обладать комплексом определённых навыков, т.е. уметь применять свои знания на практике. В этом и заключается его компетентность.

Реализация компетентностного подхода, заявленного во ФГОС, заключается в переносе акцента с формирования прочных систематизированных знаний на формирование способностей к активной профессиональной деятельности. Как подчёркивает М. А. Мокшина, знания становятся не основной и единственной целью образования, а средством развития компетенций [2, с. 154].

Формируемый компетентностный подход к образованию рассматривается и в контексте Болонского процесса. Как отмечает Н. А. Селезнёва, «использование подобного подхода может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций высшего образования, ведёт к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий» [3, с. 5].

Этот подход может способствовать сохранению культурно-исторических, этно-социальных ценностей, если лежащие в его основе компетентности рассматривать как сложные личностные образования, включающие и интеллектуальные, и эмоциональные, и нравственные составляющие [4, с. 24].

Приоритетом компетентностного подхода становится не информированность студента, а умение разрешать проблемы, возникающие в процессе познания и объяснения явлений действительности, при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в высшем профессиональном учебном заведении, а при необходимости ориентироваться на рынке труда и разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов [5, с. 8 – 15].

Компетенции, задающие направление и конечную цель в новой образовательной системе, вырабатываются благодаря сочетанию различных форм и методик в процессе обучения, в том числе путём использования информационно-коммуникационных технологий.

Действительно, в условиях современного образовательного процесса преподаватель должен:

- строить процесс обучения в тесной связи с практической деятельностью, обучать техникам самообразования, навыкам аналитической и организационной работы, способам самостоятельного поиска источников информации;

- стремиться сформировать профессиональную компетентность будущего специалиста, в том числе и путём интеграции уже имеющихся знаний и опыта с вновь полученными знаниями, обучая студентов через действие;

- не просто оперировать основными понятиями и закономерностями в области преподаваемой дисциплины,

но и владеть современными образовательными технологиями, осуществлять выбор и моделирование основных образовательных технологий, ориентированных на формирование компетенций, проектировать процесс обучения, используя информационно-коммуникационные технологии.

Современные педагогические технологии должны способствовать личностно-ориентированному подходу к обучению студента, мотивировать его к активному участию в освоении образовательных программ изучаемых дисциплин и овладению профессиональными навыками. Для обеспечения развития инновационного потенциала вуза необходимо также формирование компетенций при обучении студентов, что должно способствовать инновационной направленности учебного процесса на кафедрах [6, с. 80 – 84].

Таким образом, речь идёт не только о выработке компетенций у студентов в процессе обучения, но и о компетенции преподавателя, т.е. способности не просто передавать студентам знания, но и организовывать их деятельность по освоению конкретной дисциплины, применяя адекватные соответствующим компетенциям технологии, используя оценочные средства, подтверждающие их овладение компетенциями.

Хорошего преподавателя должно отличать умение общаться с аудиторией, что подразумевает ясность речи, научный стиль изложения, конструктивную организацию учебного процесса, прекрасное знание предмета, логичное построение учебного мате-

риала, умение стимулировать познавательную деятельность студентов.

При этом, чтобы считаться квалифицированным, вузовский преподаватель должен обладать следующими качествами [7, с. 22 – 23]:

- хорошо знать свой предмет;
- уметь ясно и доступно излагать содержание предмета и использовать в учебном процессе современные технические средства;
- связывать излагаемый материал с конкретными примерами из практики;
- уметь в нужное время задавать вопросы, которые заставили бы учащихся с разных сторон подойти к рассмотрению обсуждаемой темы;
- уметь внимательно слушать;
- обладать чувством юмора, что помогает налаживанию контактов со студентами;
- быть энтузиастом своего дела (энтузиазм преподавателя передаётся студентам);
- обладать творческим складом ума (чем больше преподаватель старается узнать нового о своём предмете, тем больше вероятность применения на практике новых идей);
- уметь вовремя подбодрить и похвалить студента;
- быть объективным при подведении итогов;
- не стесняться советоваться с более опытными преподавателями;
- активно выезжать на научные конференции, где преподаватель может обмениваться со своими коллегами идеями, быть в курсе современных открытий и тенденций в своей области знаний;

- проявлять терпение и всегда помнить, что нет двух одинаковых студентов, поэтому необходимо знать индивидуальные особенности каждого из них, объяснять излагаемый материал, если это понадобится, несколько раз.

Задачами преподавателя являются [8, с. 45]:

- ориентировать студента; мотивировать его учебную деятельность (показать значение проблемы, вызвать и поддерживать интерес к её рассмотрению);
- представить материал (ввести новые знания в ранее усвоенный контекст); объяснить (привести примеры и дать необходимые пояснения);
- развить полученные знания (дать дополнительный материал для более детального ознакомления с вопросом);
- закрепить усвоенное (дать возможность выполнить действия и проверить их адекватность);
- обсудить решение, его соответствие ситуации;
- содействовать развитию не только интеллектуальных, но и моральных качеств (развитие характера, профессиональной этики, уважения к себе и другим, воспитание черт терпимости и социальной ответственности).

Размышляя над проблемой построения процесса обучения в тесной связи с практической деятельностью, интеграцией знаний и опыта обучающихся с вновь полученными знаниями, авторы анализируют собственный педагогический опыт проведения занятий.

1. Работа юриста тесно связана со сбором, получением и обработкой информации. Так, судья, рассматриваю-

щий дело, должен опросить стороны относительно их доводов; следователь, ведущий дознание, опрашивает свидетелей происшествия; адвокат ведет доверительные беседы с клиентом. Примеров можно привести множество. Таким образом, задача преподавателя состоит в обучении студентов так называемым навыкам интервьюирования. Интервьюирование (полуструктурированное интервью) – проведение опроса без вариантов ответов [9, с. 42 – 49]. В ходе проведения интервью студент может пояснять формулировку вопросов, если они непонятны гражданам. Кроме того, ему надлежит уточнять точку зрения опрашиваемого, а также требовать от него дополнительной информации с целью наиболее адекватного, точного представления ее в опросном листе.

Для более полного уяснения данного вопроса рассмотрим примерный план интервью на тему «Знание населением прав потребителей». Задача студентов – опросить своих сверстников, родителей, бабушек, дедушек, соседей, знакомых и так далее (человек 5 – 6) по следующим вопросам:

1. Знаете ли Вы, что в России существует закон о защите прав потребителей?

2. Какие права потребителя Вам известны?

3. Как часто нарушаются Ваши права?

4. Каким товарам Вы доверяете больше?

5. Известно ли Вам, что 15 марта отмечается Всемирный день прав потребителей?

6. Писали ли Вы отзыв в Книгу отзывов и предложений? Каково его содержание?

7. С какими нарушениями прав потребителей Вы сталкивались?

8. Сможете ли Вы защитить свои права в суде самостоятельно?

9. Как Вы предлагаете бороться с обманом и обвесом?

Задача студента – полная фиксация ответа. Для этого он может выбрать либо запись разговора, либо кодировку ответа. Главное – должна сохраняться лексика отвечающего.

После проведения интервью задача студента состоит в том, чтобы проанализировать разные интервью и выделить общие блоки. Он должен их сам и выявить, и дать им формулировку. В нашем случае студенту необходимо составить свое мнение по вопросу осведомленности населения в области защиты прав потребителей.

2. Обучая студентов способам самостоятельного поиска источников информации, а также удовлетворению потребности в деловом и межличностном общении, хотелось бы обратить внимание на технологию проведения деловых игр. Назовем те условия, при которых игровые методы дают лучшие результаты:

- получение целостного опыта будущей профессиональной деятельности;

- содержание в предметной деятельности противоречия и изложение его в проблемном материале;

- обобщение изученного в системном виде;

- приобретение опыта, который невозможно приобрести индивидуально;

- получение опыта социальных отношений;

- формирование умений общения и взаимодействия.

Рассмотрим пример проведения деловых игр «Наши деньги. Наши права».

Цель игр: пробудить у студентов интерес к изучению прав потребителя, формировать творческие умения студентов, а также способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4); овладеть культурой поведения, готовностью к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-5); стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-7).

Условия игры:

✓ Группа студентов делится на подгруппы по 4 – 5 человек.

✓ Выбирается группа экспертов – по одному человеку из каждой группы.

✓ Студенты получают карточки с вопросами.

✓ Студенты готовят задание: обыграть данную ситуацию со ссылками на Закон «О защите прав потребителей».

Время на подготовку – 20 мин.

Карточки задания.

Задание 1.

В одном из цехов головного офиса ФГУП «Почта России» случился пожар. В помещении в результате короткого замыкания загорелись мешки с письмами и посылками. По сообщениям пресс-службы, случившееся было связано с перебоями электроснабжения. В связи с этим перестал работать и сайт организации russianpost.ru.

Поломка сервера привела к тому, что все отделения «Почты России» на время приостановили свою работу.

Необходимо сформулировать требования потребителей к ФГУП «Почта России» и разрешить ситуацию со ссылкой на нормативно-правовую базу.

Задание 2.

Потребитель зашел в магазин с целью приобрести товар. Выбирая спортивную обувь, он заметил большой тапок (около 1 метра). Потребитель решил узнать у продавца продается ли он и какова его цена. Ответы на эти вопросы продавцом были даны в грубой форме. Потребитель попросил предоставить ему книгу отзывов и предложений, на что получил ответ, что жалобная книга находится у менеджера магазина.

Правомерны ли действия продавца? Каковы обязанности обслуживающей организации по предоставлению книги отзывов и предложений? Каковы действия руководства магазина по разрешению записи в данной книге?

Задание 3.

В магазине покупателя в грубой форме попросили выйти из помещения, поскольку он громко разговаривал по телефону. Вернувшись в магазин, покупатель потребовал у продавца книгу жалоб и предложений. В ответ на это продавец достала из кармана блокнот, предложив сделать запись в него.

Как следует поступить покупателю в данной ситуации? Каковы требования к оформлению книги?

По окончании демонстрации мини-сценки студенты-эксперты, представители тех групп, которые не участвовали в игре, высказывают свое мнение, дают оценку правильности разрешения спора и комментируют действия каждого участника обыгранной ситуации.

3. Формирование социокультурной компетенции, всестороннее развитие личности студента, расширение поля для его творчества возможно, на наш взгляд, благодаря интеграции учебной и внеучебной деятельности.

На основании Указа президента Российской Федерации от 12.06.2014 [10] 2015 год объявлен годом литературы. Поощряя интерес студентов к литературе в течение одноименного года и не только, преподавателю следует применять разнообразные творческие методы обучения. Обращение к литературным источникам в процессе обучения помогает разнообразить формы работы преподавателя с обучающимися. Это вносит яркие моменты в процесс обучения, кроме того, расширяет кругозор студентов, а также учит анализировать как литературные произведения, так и законодательство Российской Федерации, делать самостоятельные выводы по заданным вопросам.

На примерах произведений литературы закрепляются теоретические знания студентов, полученные на лекциях, повышается научность, доступность процесса обучения, осуществляется связь литературы и юриспруденции. Приобщение студентов к литературе на юридическом факультете позволит развивать у студентов вза-

имосвязанные умения и навыки, которые имеют и воспитательное значение.

Использование художественной литературы как средства обучения правовым дисциплинам делает студентов юридических вузов духовно богаче, учит видеть мир во всей его совокупности.

Анализ литературных источников и правильная юридическая оценка ситуации помогают обучающимся развивать духовный и нравственный потенциал личности, а также свои будущие профессиональные навыки юриста.

В этой связи интересным представляется привести пример проведения части лекции по теме «Основные права потребителя».

В качестве проблемной ситуации студентам представляется отрывок стихотворения С. Михалкова «Как старик корову продавал»:

На рынке корову старик продавал,
Никто за корову цены не давал.
Хоть многим была коровенка нужна,
Но, видно, не нравилась людям она.
- Хозяин, продашь нам корову свою?
- Продам. Я с утра с ней на рынке
стою!
- Не много ли просишь, старик, за нее?
- Да где наживаться! Вернуть бы свое!
- Уж больно твоя коровенка худа!
- Болеет, проклятая. Прямо беда!
- А много ль корова дает молока?
- Да мы молока не видали пока...
Весь день на базаре старик торговал,
Никто за корову цены не давал.
Один паренек пожалел старика:
- Папаша, рука у тебя нелегка!

Я возле коровы твоей постою,
Авось продадим мы скотину твою.
Идет покупатель с тугим кошельком,
И вот уж торгуется он с пареньком:
- Корову продашь?
- Покупай, коль богат.
Корова, гляди, не корова, а клад!
- Да так ли! Уж выглядит больно худой!
- Не очень жирна, но хороший удой.
- А много ль корова дает молока?
- Не выдоишь за день – устанет рука.
Старик посмотрел на корову свою:
- Зачем я, Буренка, тебя продаю? –
Корову свою не продам никому –
Такая скотина нужна самому [11].

Изучив данное произведение, важно объяснить обучающимся, что же должен знать потребитель, заключая договор купли-продажи, чтобы защитить себя. Для этого преподавателю следует раскрыть следующие вопросы:

1. Дать определение понятию потребителя и продавца.
2. Раскрыть содержание права потребителя на информацию, а также объяснить его значение в области прав потребителей.
3. Разъяснить студентам общие требования, предъявляемые к предоставляемой потребителю информации.
4. Объяснить обучающимся способы доведения информации до потребителя.
5. Раскрыть особенности ответственности за нарушение права потребителя на информацию.

Далее для закрепления темы студентам предлагается в качестве само-

стоятельной работы выполнить следующие задания:

1. На основе системного анализа норм Гражданского кодекса Российской Федерации [12] о купле-продаже и Закона Российской Федерации «О защите прав потребителей» [13] выпишите права и обязанности продавца и покупателя-потребителя.

2. Сравните ст. 502 Гражданского кодекса Российской Федерации и ст. 25 Закона Российской Федерации «О защите прав потребителей». Есть ли противоречия между указанными нормами?

3. Напишите эссе на тему «Почему потребители ленятся защищать свои права».

Конкретизируем, в качестве метода, позволяющего наиболее эффективно проводить творческую исследовательскую работу, мы предлагаем использовать эссе. В данном случае лежит идея направленности студента на творческую деятельность.

Эссе – (франц. *essai* – опыт – набросок), жанр философской, литературно-критической, историко-биографической, публицистической прозы, сочетающий подчеркнуто индивидуальную позицию автора с непринужденным изложением, ориентированным на разговорную речь (основатель жанра – Мишель Монтень) [14].

Написание студентами эссе позволяет им в письменной форме формулировать продуманные свои мысли и суждения. Однако при постановке проблемных вопросов тем эссе следует учитывать, что они должны вы-

зывать желание к размышлениям, логическим рассуждениям, сообразительности. Поэтому технология написания эссе только тогда вызовет интерес у студентов, оправдает своё назначение и достигнет поставленной цели, когда будут затронуты жизненно важные проблемы.

Так, эссе на тему «Почему потребители ленятся защищать свои права» вызывает у студентов большой интерес и желание разобраться в этом интересном вопросе. Ведь практически все потребители когда-либо сталкивались с нарушением своих прав: в продовольственном магазине продали просроченный товар, в парикмахерской сделали короткую стрижку вместо подравнивания длинных волос, в стоматологической клинике удалили здоровый зуб... Однако лишь немногие действительно готовы защищать свои права. Почему так происходит? На этот вопрос и должны дать ответ студенты при написании данной творческой работы.

Подводя итог, отметим, что развитию интеграционных процессов в сре-

де вуза безусловно способствуют и развивают количественные и качественные изменения в высшем образовании – реализация компетентностного образования, требования общества к уровню подготовки молодого специалиста и сформированности его личностных качеств, возросшая потребность в кадрах, обладающих универсальными знаниями.

На сегодняшний день изменяется роль преподавателя в образовательном процессе: он становится систематизатором знаний, руководителем и куратором студентов, консультантом и модератором студентов, который способен к организации учебных занятий, критическому отбору необходимой информации, ликвидации знаниевых пробелов у студентов, мотивации их к учению и т.п. Сегодня качественного юриста (бакалавра – выпускника) может подготовить только качественный юрист – педагог, а качество образования в вузе зависит не от его статуса, а от квалификации научного персонала.

Литература

1. Краева Л. И., Грызунова Т. А., Мартынец Н. Д. Современные педагогические технологии : учеб. пособие. Сыктывкар : Изд-во Сыктывкар. ун-та, 1999. С. 15 – 16.
2. Мокшина М. А. О некоторых вопросах преподавания конституционного права // Актуальные вопросы преподавания конституционного права : сб. материалов всерос. конф. преподавателей конституц. права, посвящ. 20-летию Конституции РФ, 27 июня 2013 г., МГЮА / отв. ред. : С. М. Шахрай, В. И. Фадеев. М. : Ун-т имени О. Е. Кутафина (МГЮА), 2013. С. 154.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании // Россия в Болонском процессе:

- проблемы, задачи, перспективы. Сер. Труды методологического семинара. М., 2004. С. 5.
4. См. Левитан К. М. Юридическая педагогика : учебник. М., 2008. С. 24.
 5. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. С. 8 – 15.
 6. Шмелёва Е. А. Развитие научно-инновационного потенциала вуза // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 80 – 84.
 7. Васильева Е. Ю., Граничина О. А., Трапицын С. Ю. Рейтинг преподавателей, факультетов и кафедр в вузе : метод. пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. С. 22 – 23.
 8. Богословский В. И., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Развитие академической мобильности в многоуровневом университетском образовании : метод. рекомендации для преподавателей. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. С. 45.
 9. См. Иванова Ж. Б., Белозерова К. И., Тимошенко Е. А. Использование в учебном процессе инновационных игр в условиях введения ФГОС // Право и образование. 2013. № 10. С. 42 – 49.
 10. О проведении в Российской Федерации Года литературы : Указ Президента РФ от 12.06.2014 № 426. URL: <http://www.pravo.gov.ru> (дата обращения: 24.12.2015).
 11. Михалков С. В. Детям : стихи, сказки, рассказы, басни, пьесы. Б-ка мировой лит-ры для детей. Т. 22, кн. 3. М. : Дет. лит., 1981.
 12. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть вторая) от 26.01.1996 № 14-ФЗ // Собрание законодательства РФ. 1996. № 5. Ст. 410.
 13. О защите прав потребителей : Закон РФ от 07.02.1992 № 2300-1 // Собрание законодательства РФ. 1996. № 3. Ст. 140.
 14. Словарь иностранных слов. URL: <http://slovarslov.ru> (дата обращения: 25.12.2015).

J. B. Ivanova, L. K. Fortova

COMPETENCIES AS AN INTEGRAL RESULT OF THE EDUCATIONAL PROCESS

The article deals with the issues of integration in teaching. The authors present their own experience of work and conclude that the development of integrational processes at the university contributes to the implementation of the competence approach in education, the demands of society to the level of training of young specialists and the formation of his personality traits, the increased need for personnel with universal knowledge.

УДК 378

А. М. Муслимов

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРОФИЛАКТИКЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ
КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВОЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье представлены наиболее яркие и значимые фрагменты опытно-экспериментальной работы по реализации комплекса педагогических условий профилактики межличностных конфликтов курсантов в планомерно действующем образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования (дисциплины социально-гуманитарного цикла). Особый акцент сделан на способах разработки и применения интерактивных технологий, ориентированных на овладение курсантами позитивным опытом взаимодействия и регулирования межличностных конфликтов.

Ключевые слова: педагогические условия профилактики межличностных конфликтов курсантов, интерактивные технологии обучения, стратегии регулирования межличностных конфликтов.

Межличностные конфликты неизбежны в любом коллективе, а воинская среда – не исключение из этого правила, поскольку межличностные взаимоотношения опосредуются содержанием и целями совместной жизнедеятельности, особенностями информационно-образовательной среды, учебно-воспитательного процесса в военном институте и организации быта курсантов.

Всесторонний анализ предпосылок и факторов межличностных конфликтов [7, с. 35 – 39] позволил нам на теоретическом этапе исследования сформулировать и обосновать комплекс педагогических условий профилактики межличностных конфликтов курсантов в образовательном процессе военных образовательных организаций высше-

го образования. Под педагогической профилактикой межличностных конфликтов курсантов мы понимаем стратегию обучения [1, с. 295], которая направлена на овладение позитивным опытом межличностного взаимодействия, предупреждения и регулирования межличностных конфликтов, необходимыми для этого гуманистически-ценностными ориентациями, знаниями, умениями и компетентностями. Комплекс педагогических условий профилактики межличностных конфликтов курсантов непосредственно в образовательном процессе военной образовательной организации высшего образования предполагает, что:

- содержание учебных дисциплин гуманитарного, социального и эконо-

мического цикла в соответствии с принципами культуросообразности и идеалосообразности [8, с. 67] будет дополнено сюжетами, раскрывающими многообразие межличностных взаимодействий в прошлом и настоящем России, истории силовых структур Российской Федерации, истории и культуры народов нашей страны и мира;

- на учебных занятиях будут моделироваться и использоваться специальные ситуации, актуализирующие проблему «свой – другой» и способствующие процессу многокультурной идентификации и самоидентификации личности, размышлениям о социальной ответственности личности и о лично-ориентированной ответственности социума, развивающие способности курсантов сопереживать и умения ставить себя на место Другого;

- познавательная деятельность будет основана на интерактивных приемах и технологиях, ориентированных на овладение курсантами позитивным опытом межличностного взаимодействия.

Апробирование этих педагогических условий в планомерно действующем образовательном процессе военного института носило комплексный характер и осуществлялось в рамках разработанного автором спецкурса «Межличностный конфликт регулируется, если знать, как это сделать». В рамках данной статьи особое внимание обратим на реализацию третьего педагогического условия, «отвечающего» прежде всего за эмоционально-волевой компонент профилактики межличностных конфликтов, и уточним значение опорного понятия в широком

образовательном контексте, а не в связи с применением информационно-коммуникационных технологий.

Интерактивное обучение – это процесс, в котором на основе аутентичных, спонтанных, открытых и актуальных высказываний каждого участника рождаются смыслы, происходит становление аксиосферы личности обучающего, отстаивается его индивидуальность [2, с. 146]. Интерактивные технологии и основанные на них формы учебных занятий мы рассматриваем как способы обучения курсантов умениям эффективно управлять своим эмоциональным состоянием, сознательно не использовать конфликтогены в межличностном взаимодействии, стремиться к предупреждению и регулированию межличностных конфликтов. Регулирование конфликта в отличие от его разрешения предусматривает взаимные действия конфликтующих сторон, а также действия посредника (третьих лиц и т. п.) [5], необходимые для принятия компромиссного решения, которое в последующем, возможно, приведет к завершению межличностного конфликта.

Содержательной основой как минимум трех интерактивных учебных занятий стал мультфильм «Конфликт» [6], снятый студией «Союзмультфильм» в 1983 году (реж. Г. Бардин). Герои фильма – обыкновенные спички. Все началось из-за пустяка, но вместо того, чтобы устранить его, спички высыпались из коробки, поделились на два лагеря – «одни с синими головками, другие – с зелеными», и драка превратилась в веселое противоборство сторон. Вспыхнувшая между ними ссора переросла в настоящую

войну, в которой сгорели обе конфликтующие стороны.

Сюжет мультфильма можно условно разделить на пять частей:

1. Стороны разграничили пространство, и столкновения на некоторое время прекратились. Тем не менее отношения между соседями сохранялись устойчиво натянутыми. Спокойствие длилось недолго, нарушение границы часовым «синих» способствовало новой конфликтной ситуации.

2. Часовой «зеленых» пытался восстановить прежнюю линию границы, а часовой «синих» был не согласен с ним и каждый раз передвигал эту линию в сторону «зеленых», увеличивая свою территорию.

3. Часовой «синих» свою правоту начал доказывать грубым отношением к своему оппоненту, которое закончилось применением физической силы и изменением границы в пользу «синих».

4. На помощь избитому «зеленому» прибежали его соратники, которые также грубо обошлись с часовым «синих».

5. Разногласия между синими и зелеными о прохождении границы переросли в затяжной конфликт. Каждое новое столкновение конфликтующих сторон заканчивалось жертвами, их количество увеличивалось, и, в конце концов, небольшая ссора / межличностный конфликт превратился в настоящее сражение. Спички, не зная пощады, любыми доступными способами уничтожали друг друга. Они придумывали все более пагубные приемы и оружие, не задумываясь о последствиях. В финале этой истории «синие» применяют атомную бомбу,

вследствие чего сгорают обе враждующие стороны.

Первый раз сюжет мультфильма использовался для лабораторно-практического занятия по теме: **«Характеристика межличностного конфликта как социального феномена».**

Целевая установка лабораторно-практического занятия:

обучающая: расширить теоретические знания курсантов о характеристике конфликта в соответствии с его социокультурными классификациями (социальный статус участников, их количество, степень силового давления и принятия противоречий, результаты);

развивающая: развивать умения определять основные параметры межличностного конфликта (сущность, структуру, причину и динамику), оценивать поведение сторон, целостно воспринимать конфликтные ситуации, давать комплексную характеристику конфликтов, конструировать вариативные подходы к их регулированию;

ценностно-смысловая (воспитательная): воспитание уважения к человеческому достоинству, способности сотрудничать и эффективно взаимодействовать с Другим, готовность использовать в конфликте стратегии поведения, относящиеся к модели «Кооперация».

Первый этап занятия – аналитический. Курсанты смотрят мультфильм и индивидуально в конкретизирующей таблице «Характеристики межличностного конфликта» отмечают нужные параметры (табл. 1).

Таблица 1

Характеристики межличностного конфликта

1. По социальному статусу сторон конфликта:

а) вертикальный; б) горизонтальный.
2. По количеству участников конфликта: а) внутриличностный; б) межличностный; в) внутригрупповой; г) межгрупповой.
3. По степени противоречий: а) агрессивный; б) компромиссный.
4. По результату: а) конструктивный; б) деструктивный; в) позитивный; г) негативный.

Второй этап занятия – презентация и обсуждение индивидуальных вариантов таблицы, по результатам которого курсанты объединяются в рабочие группы на основе общей или обобщенной характеристики данного конфликта.

Третий этап – итоговая дискуссия по ключевым вопросам темы занятия.

1. Как вы думаете, почему количество участников конфликта постоянно росло? Что способствовало этому на каждой стадии конфликта?

2. Какие из нижеперечисленных принципов относятся к агрессивной, а какие к компромиссной степени противоречий? Распределите их буквенные обозначения в соответствующие графы табл. 2:

Таблица 2

Принципы противоречий

Степень	
Агрессивная	Компромиссная

а) взаимовыгодное обсуждение проблемы; б) удовлетворение в первую очередь собственных интересов; в) принятие во внимание нужд и желаний другой стороны; г) рассмотрение другого не как противника, а как партнера, равного в поиске оптимального решения; д) демонстрация превосходства в конфликте; е) готовность усту-

пить, извиниться и простить; ж) отказ от ранее выдвигавшихся требований; з) использование обходных путей для решения конфликтных ситуаций; и) стремление к одностороннему выигрышу, победе; к) признание претензий другой стороны частично обоснованными; л) желание смягчить конфликтную ситуацию; м) отсутствие стремления к кооперации; н) стремление отстаивать собственные интересы для сглаживания ситуации и восстановления нормальных отношений.

3. Мог ли этот конфликт, по вашему мнению, (а) быть невооруженным? (б) закончиться компромиссом? В своих ответах используйте ранее выделенные принципы для аргументации своей позиции.

4. Какие стратегии поведения, по вашему мнению, было необходимо использовать персонажам мультфильма для эффективного регулирования конфликта?

Последний вопрос плавно подводил к новой теме, поэтому второй раз сюжет мультфильма мы использовали для деловой игры «Эксперты-конфликтологи» по теме: «Стадии развития межличностного конфликта».

Целевая установка занятия:

обучающая: расширить теоретические знания курсантов об основных стадиях развития межличностного конфликта и свойственных им признаках;

развивающая: развивать умения определять основные стадии развития межличностного конфликта, выявлять элементы, связи и отношения, усиливающие / ослабляющие напряженность межличностного конфликта, прини-

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

мать и обосновывать эффективные пути регулирования межличностных конфликтов;

ценностно-смысловая (воспитательная): воспитание уважения к человеческому достоинству, способности сотрудничать и эффективно взаимодействовать; готовность регулировать межличностные конфликты справедливо и без насилия.

Первый этап занятия – мотивационный. Во вводной беседе речь шла о том, что конфликтные ситуации повсеместно сопровождают нас. Они возникают, даже когда мы не осознаем, что вовлечены в них. Обычно непонимание конфликтной ситуации

происходит на стадии ее зарождения. Отсутствие специальных знаний препятствует своевременному обнаружению и пониманию конфликтной ситуации, тем самым приводя к ее развитию. Поэтому курсантам было предложено выступить в роли экспертов в сфере межличностных конфликтов.

Второй этап занятия – аналитический. Курсанты повторно смотрят мультфильм «Конфликт», находят в нем сюжет с межличностным конфликтом и на основе его скрупулезного анализа заполняют бланк «Межличностный конфликт между Синими и Зелеными».

Бланк «Межличностный конфликт между Синими и Зелеными»

1	Проставьте временные ограничения частей эпизода мультфильма с межличностным конфликтом (время начала и конца каждой части) и раскрасьте отрезки в условные цвета					
	<table style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px; text-align: center;">1</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px; text-align: center;">2</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px; text-align: center;">3</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px; text-align: center;">4</td> <td style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 15px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5		
2	Обведите варианты ответов а, б, в, г, д					
3	Обведите синим цветом конфликтогены [3, с. 54], использованные Синим; зеленым цветом – использованные Зеленым а, б, в, г, д, е, ж, з, и, к, л, м, н, о					
4	Обведите варианты ответов а, б, в, г, д, е, ж					
5	Обведите варианты ответов а, б					
6	Обведите варианты ответов а, б					
7	Обведите варианты ответов а, б, в					

Задания:

1. Эпизод мультфильма с межличностным конфликтом разделите на

пять частей, на условной линии проставьте их временные ограничения

(время начала и конца каждой части) и раскрасьте отрезки в условные цвета:

Образец:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

стадия возникновения конфликтной ситуации – желтый;

стадия осознания конфликтной ситуации – зеленый;

стадия конфликтного взаимодействия, т. е. сам межличностный конфликт – красный;

стадия разрешения конфликта – цвет выберите сами;

стадия постконфликтная – цвет выберите сами.

2. Что указывало на возможность возникновения конфликта? Выберите один / несколько ответов: а) стороны разграничили пространство; б) спокойствие длилось недолго; в) отношения между соседями сохранялись устойчиво натянутыми; г) нарушение границы часовым Синих; д) столкновения на некоторое время прекратились?

3. Укажите все конфликтогены, использованные Синим и Зеленым на второй стадии: а) действия по увеличению собственной территории; б) выражение недовольства в грубой форме; в) на-смешки; г) действия по восстановлению прежней линии границы; д) угрозы; е) попытка обмана; ж) привлечение внимания к себе; з) несогласие; и) применение грубой физической силы; к) преобладание своекорыстных потребностей безотносительно к интересам другой стороны; л) взаимное перебивание; м) неблагодарность.

4. Что, по вашему мнению, стало причинами наступления стадии *конфликтного* взаимодействия между персонажами мультфильма: а) испы-

тание стресса; б) накопление отрицательных эмоций; в) необходимость в выплескивании негатива; г) оскорбление друг друга; д) преобладание негативных эмоций; е) чувство дискомфорта; ж) встречное сопротивление?

5. Как, по вашему мнению, завершился межличностный конфликт: а) деструктивно; б) конструктивно?

6. Кто, по вашему мнению, разрешил межличностный конфликт: а) самостоятельно, конфликтующие стороны; б) третье лицо / посредник?

7. Что, по вашему мнению, характерно для постконфликтной стадии: а) справедливость и объективность завершения межличностного конфликта; б) сохранение худших, чем были до межличностного конфликта, отношений; в) преобладание негативных эмоций, чувства обиды и унижения у участников межличностного конфликта?

Третий этап занятия – презентации и обсуждение заполненных в микрогруппах бланков, согласование позиций по выявленным экспертами особенностям стадий развития межличностного конфликта.

Четвертый этап – итоговая дискуссия по ключевым вопросам темы занятия с использованием бланков экспертов:

1. Пытались ли персонажи мультфильма предупредить межличностный конфликт? Если да, то кто именно и каким образом?

2. Можно ли было отрегулировать конфликтную ситуацию на стадии осознания конфликтной ситуации? Если да, то кто и каким образом мог это сделать?

3. От чего в большей степени зависит конфликтное поведение личности: а) темперамент человека; б) значимость проблемы; в) поведенческие особенности человека; г) культурные особенности человека? Аргументируйте свой ответ.

4. Вспомните значение «Я-высказываний» в конфликте. Как с их помощью можно регулировать межличностный конфликт на стадии конфликтного взаимодействия? Приведите примеры.

5. Могли ли персонажи мультфильма самостоятельно отрегулировать межличностный конфликт? Если да, то с помощью каких стратегий?

6. Объясните выбранные вами цвета для двух последних стадий межличностного конфликта.

7. На примере сюжета мультфильма охарактеризуйте постконфликтную стадию и смоделируйте стратегии поведения персонажей мультфильма, способствующие эффективному регулированию данного межличностного конфликта.

8. Как в реальной жизни необходимо регулировать подобные межличностные конфликты? Приходилось ли вам это делать? Приведите примеры.

9. Какие синтоны [4, 16] вместо конфликтогенов (вопрос 3), необходимо использовать персонажам мультфильма для реализации стратегии сотрудничества в межличностных конфликтах?

Таким образом, последний вопрос также плавно подвел к новой теме: **«Особенности поведения в межличностном конфликте и возможности реализации стратегии сотрудниче-**

ства в конфликтных ситуациях». В третий раз сюжет мультфильма мы использовали для ролевой игры.

Целевая установка занятия:

обучающая: расширить теоретические знания о стратегиях поведения людей в межличностных конфликтах и моделях их регулирования (кооперация, напористость);

развивающая: развивать умения различать и оценивать стратегии поведения людей в межличностных конфликтах (конструктивная, деструктивная), выбирать эффективные стратегии для регулирования межличностных конфликтов;

ценностно-смысловая (воспитательная): воспитание уважения к интересам Других, способности разумно уступать в межличностных конфликтах, действовать совместно для достижения обоюдовыгодного результата.

Первый этап занятия – мотивационно-организационный. Курсанты тянут жребий, делятся на три группы: «Синий», «Зеленый», «Эксперт». Группа «Синий» будет представлять персонажа мультфильма – спичку синего цвета, а группа «Зеленый», соответственно, спичку зеленого цвета.

Второй этап – игровой: «Озвучивание эпизода». Курсанты, просматривая уже знакомый им эпизод межличностного конфликта, придумывают и записывают реплики спорщиков; при этом им приходится «говорить» как от имени «своих» (например, Синих), так и от имени противника (например, Зеленых). Эксперты в это время изу-

чают информационно-справочные материалы по теме занятия, наблюдают за работой групп.

Затем представители от каждой группы в парах озвучивают свои «диалоги». Курсанты сами предложили синхронизировать свои выступления с озвучиваемым видеосюжетом. Это указывало на их заинтересованность в эффективном и наглядном выполнении данного задания. Экспертам необходимо было зафиксировать использованные «Синими» и «Зелеными» не-

вербальные конфликтогены (жесты, интонацию, мимику и т. д.).

Третий этап – проблемно-аналитический. Составленные и озвученные тексты Синих и Зеленых распечатываются, монтируются (табл. 3) и выводятся на экран, чтобы стать объектом теперь уже текстуально-смыслового сопоставления. Экспертам необходимо было найти слова-конфликтогены, а также определить, где чаще они использовались: в «своих» или «чужих» репликах.

Таблица 3

А. Вариант Зеленых / Б. Вариант Синих

Реплики Зеленых (Б. - свои)	Реплики Синих (Б. - чужие)
<p>Непорядок, эта палка была здесь, вот так вот лежала. Она случайно упала на мою сторону, а должна лежать вот так вот, посередине. Какая судьба? По-честному, палка должна лежать вот так... Нет, ты не прав, вот так! Так нечестно! Не будет!</p>	<p>Ох, ничего себе, с чего ты взял? Она туда упала, пускай там и лежит... Нет, если упала на твою сторону, пускай так и лежит, это судьба. А я говорю, вот так! Нет так! Честно, отойди, все равно будет по-моему! Ах, так! Тогда, на, тебе!</p>
Реплики Зеленых (А. - чужие)	Реплики Синих (А. - свои)
<p>Ой, линия границы нарушилась, она проходила так. Нет, не так проходила граница, а вот так. Нет, ты не прав, линия границы здесь проходит, оставь, как было! Так было, оставь! А то что будет, если не оставлю? Только попробуй!</p>	<p>Нет, ничего не нарушилось, так и должно быть. Я говорю, не тут проходит граница, а вот тут... Нет, ты не прав, не оставлю, здесь проходит она! Я предупреждаю, оставь по-хорошему! Я вынужден буду применить физическую силу! Я тебя предупреждал, на, получай!</p>

Четвертый этап – итоговая дискуссия по ключевым вопросам темы занятия:

1. Какую роль было легче озвучивать: «своего» или «другого», и почему?

2. Какую модель регулирования межличностного конфликта использовали персонажи мультфильма? Назовите их стратегии поведения. Почему они использовали именно эти, а не другие?

3. Назовите стратегии поведения, которые бы помогли персонажам мультфильма эффективно регулировать межличностный конфликт. Когда (при каких условиях) люди готовы применять именно эти, а не другие стратегии?

Таким образом, использование интерактивных технологий не только на трех занятиях, а во всех разделах спецкурса развивало способности курсантов эффективно управлять своим эмоциональным состоянием, руководствоваться в конфликте стратегиями поведения, относящимися к модели «Кооперация», использовать в межличностном взаимодействии синтоны вместо конфликтогенов, сотрудничать и взаимодействовать.

В целом комплексный подход к реализации педагогических условий способствовал развитию стержневого, *ценностно-смыслового*, компонента профилактики межличностных конфликтов, поскольку:

- целевая установка всего спецкурса и каждого учебного занятия была сопряжена с воспитанием уважения к человеческому достоинству, интересам Других, способностью сотрудничать и эффективно взаимодействовать, готовностью использовать в конфликте стратегии поведения, относящиеся к модели «Кооперация»;

- учебные примеры из истории и культуры межличностного взаимодействия народов России и мира были пронизаны этикой добра, человечности, мира, толерантного отношения;

- познавательные задания и интерактивные технологии обучения были направлены на освоение курсантами позитивного опыта межличностного взаимодействия и его применение в учебных и квазипрофессиональных ситуациях.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Асмолов А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. 2-е изд. М. : Просвещение, 2015. С. 148.
3. Давлетчина С. Б. Словарь по конфликтологии. Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2005. 100 с.
4. Егидес А. П. Лабиринты общения, или Как научиться ладить с людьми. М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003. 368 с.
5. Козер Л. А. Завершение конфликта // Социальный конфликт: современные исследования : реф. сб. М., 1991. С. 23 – 36.
6. Мультфильм «Конфликт» [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=n_gfsYwrtkk (дата обращения: 08.02.2016).
7. Муслимов А. М. Предпосылки межличностных конфликтов курсантов и факторы их профилактики в образовательном процессе военных образовательных организаций высшего образования // Вестник Брянского государственного университета. Брянск. 2015. № 3 (26). 424 с.

8. Степашко Л. А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания : учеб. пособие. Владивосток : Изд-во Дальневосточ. ун-та, 2008. 248 с.

A. M. Muslimov

**INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN PEDAGOGICAL PREVENTION
OF CADETS' INTERPERSONAL CONFLICTS IN EDUCATIONAL PROCESS
OF MILITARY INSTITUTIONS OF HIGH EDUCATION**

The article presents the most interesting and significant fragments of experimental work on realization of a complex of pedagogical conditions of prevention of cadets' interpersonal conflicts in educational process of military institutions of high education (the discipline of social and humanities). Particular emphasis is given to the way of working out and using of interactive technologies focused on mastering positive experience of interaction and regulation of interpersonal conflicts.

Key words: pedagogical conditions of cadets' interpersonal conflicts prevention, interactive learning technology, strategy of interpersonal conflicts' management.

УДК 378.147:51 + 378.31

В. П. Некрасов

**РОЛЬ МЕТАКОГНИТИВНЫХ ИНВАРИАНТОВ
В ФОРМИРОВАНИИ КОГНИТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Предлагается подход по формированию когнитивных компетенций у студентов вуза на основе включения в методическую систему понятийных связей метапредметного характера, определяемых метакогнитивными инвариантами. Для диагностики сформированности когнитивных компетенций предлагается использовать тесты учебной деятельности (обучающие тесты), дополненные рефлексивным компонентом деятельности обучаемого.

Ключевые слова: когнитивные компетенции, метакогнитивные инварианты, понятийная связь, обучающий тест, рефлексивный компонент.

Пришедшая к нам из Европы компетентностная парадигма образования, основана на сформулированных в 1996 г. Советом Европы пяти ключевых компетенциях, наличие которых у выпускника вуза является целью образования [10]. По мнению И. А. Зимней

[3], они являются социальными артефактами, отражающими особенности взаимодействия и общения.

В России компетентностная идеология претерпела существенные изменения. Во-первых, сама компетентность стала определяться как инте-

гративное свойство личности, выражающееся в способности и готовности принимать решения на основе имеющихся знаний и умений. Такая формулировка позволила понимать компетентность как систему компетенций, включив в неё не только социальный, но и профессиональный компонент, и перенести акцент на предметные компоненты. Это обстоятельство привело к дроблению компетенций, их измельчению. Примером может служить статья А. М. Аронова «О понятии "Математическая компетентность"» [1]. Неприемлемое в европейском понимании, в российское определение системы компетенций оно легко вписывается.

Во-вторых, содержание компетентностной парадигмы в российском общем и высшем образовании отличается от европейского преобладанием в ней когнитивной составляющей, что обусловлено особенностями современного экономического уклада России и соответствующим социальным заказом к образованию. Из пяти формулировок Совета Европы лишь одна непосредственно относится к когнитивной сфере: «Способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [10, с. 11 – 12]. Для российских условий когнитивная компетентность может быть определена как *готовность выпускника к принятию эффективных решений в различных производственных ситуациях, опираясь на полученные в вузе знания и умения, и способность к по-*

следующей продуктивной деятельности.

Это, без сомнения, основная компетентность выпускника. Без неё он бесполезен на предприятии. А вот с формированием когнитивной компетентности дело обстоит не так хорошо.

В настоящее время преподавание любой естественно-научной дисциплины в основном построено на изложении теоретических основ этой дисциплины и обучении алгоритмам решения типовых задач. В качестве «механизма» формирования когнитивных компетенций, как правило, рассматривается расширение спектра учебных задач с тем, чтобы заставить учащихся применить полученные ими знания и умения в нестандартных ситуациях. Фактически и на теории, и на практических занятиях мы говорим студенту: «Делай так, и у тебя всё получится». Такой механизм можно охарактеризовать как локальный уровень овладения когнитивной компетенцией – воспитываемая готовность применить полученные знания ограничена окрестностью изучаемого в данный момент материала.

Когда говорят о когнитивной компетенции, то всё перечисленное в её определении нельзя отнести ни к какому конкретному предмету и даже ни к какой конкретной профессии. Действительно, способность принимать эффективные решения в различных производственных ситуациях является надпредметной характеристикой данной компетенции и даже надпрофессиональной.

В то же время овладеть когнитивной компетенцией студенты могут только во время учебного процесса, т. е. при изучении учебных дисциплин. Возникающее **противоречие** между надпредметной сущностью когнитивной компетенции и внутрипредметной локализацией её развития у студентов должно разрешаться через освоение учащимися метапредметной деятельности, т. е. такой деятельности, которая позволяет осваивать надпредметные умения в предметных рамках. Поэтому в формировании данной компетенции основную роль должны играть *метапредметные знания и умения*. В современной педагогике к ним относят такие знания и умения, которые, будучи формируемыми в рамках различных дисциплин или разных разделов одной дисциплины, имеют отчётливо выраженные общие характеристики, задавая обобщённые способы действия при решении тех или иных задач. Метапредметные умения проявляют себя в умениях видеть общность в тех или иных явлениях (в том числе в применяемых методах), в единстве схем рассуждений, аргументированном переносе свойств одних объектов на другие, экстраполяции по аналогии и т. п.

Вместе с тем в компетентностной парадигме высшего профессионального образования на собственно *механизм формирования* метапредметных знаний и умений внимание практически не обращается. Поэтому устранение этих ограниченностей традиционной педагогической технологии, на наш взгляд, невозможно без построения

инновационной модели учебного курса, опирающейся на освоение когнитивных структур метапредметного характера. Чтобы заложить фундамент такой модели, необходимо охарактеризовать эти структуры как категорию. Мы определили их как категорию понятийных связей, т. е. то, что может быть выражено как инвариант в различных понятиях, подходах, методах решений и т. д.

Под инвариантом понимают такую характеристику объекта, процесса или явления, которая остаётся неизменной при выполнении той или иной группы действий. В нашем случае речь идёт об универсальных логических действиях, осуществляемых человеком в когнитивном процессе. Поэтому для таких инвариантов нами выбрано название *метакогнитивные инварианты*. Говоря другими словами, метакогнитивные инварианты – это те характеристики когнитивных процессов, которые являются общими (неменяющимися) при выполнении мыслительных операций.

Нами были выделены восемь видов метакогнитивных инвариантов [9, с. 12]. Важнейшие из них: изоморфизм и языковое представление.

1. *Изоморфизм* – это подобие; между изоморфными понятиями должно существовать взаимно-однозначное соответствие, сохраняющее структурные связи.

Классический пример из дискретной математики – это изоморфизм между теоретико-множественными и логическими операциями.

Следует отметить, что операции над множествами и свойства операций

усваиваются студентами достаточно неплохо. Если считать элементами множества A точки круга, то, глядя на картинку (диаграмму Эйлера), они обычно понимают, что пересечение и объединение множества A с самим собой равно множеству A , т. е. $A \cap A = A$ и $A \cup A = A$.

В то же время аналогичные тождества алгебры логики усваиваются намного хуже. Далеко не все сразу понимают, что если x – логическая, а не алгебраическая переменная, то при логическом умножении $x: x \wedge x = x$ и логическом сложении $x \vee x = x$ мы получим x , а не x^2 и $2x$, как в алгебре.

Сопоставление множеству A логической переменной x , а теоретико-множественным операциям «пересечение» и «объединение» – логических операций «конъюнкция» и «дизъюнкция» даёт изоморфизм этих понятий.

Это означает, что методически целесообразно эти понятия рассматривать взаимосвязанно, а не раздельно, как это традиционно делается.

Автору при чтении раздела «Множества» курса по дискретной математике достаточно было уделить изоморфизму теоретико-множественных и логических операций нескольких минут. Практика показала, что при этом студенты гораздо лучше воспринимают равносильности алгебры логики.

Языковое представление – это язык изложения понятия: текст, рисунок, таблица, граф.

Действительно, очень важен язык, на котором мы формулируем задание студенту. Важность применения этого

метакогнитивного инварианта характеризует следующий пример.

В угловых клетках поля 3×3 расположены четыре коня – два белых (Б) и два чёрных (Ч) – так, как показано на рис. 1, *а*. Можно ли, сделав несколько ходов конями по шахматным правилам, но не выходя за пределы данного поля, расположить их на поле так, как показано на рис. 1, *б*? Ставить на одно поле двух коней одновременно, как и в шахматах, запрещается.

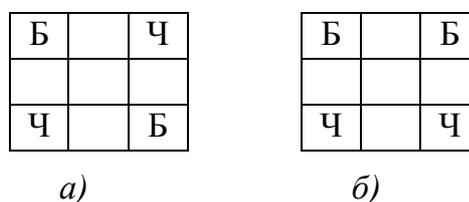


Рис. 1. Перемещение шахматных коней

Изменим язык представления задания. Навык решения задач с применением теории графов может подсказать студенту, что каждое действие – в данном случае перемещение фигуры – полезно изобразить ориентированным ребром графа, которое направлено из одной позиции в другую. Позиции здесь – это клетки доски; для удобства перенумеруем их так, как показано на рис. 2, *а* (в центральную клетку попасть нельзя, поэтому оставим её нумерованной).

Поскольку на каждую клетку, с которой сделан переход, можно вернуться, рёбра имеют двойную ориентацию и, следовательно, их можно считать неориентированными. Получается граф возможных перемещений; он изображён на рис. 2, *б, в*. На левом ри-

сунке около соответствующих вершин проставлены обозначения коней в начальной ситуации, а на правом – в конечной. Сразу видно, что чередование коней БЧБЧ, которое имеется на графе слева, сохраняется при любом

перемещении коней по правилам, указанным в задаче. А на графе справа иное чередование: БЧЧБ. Следовательно, указанное в задаче расположение получить нельзя.

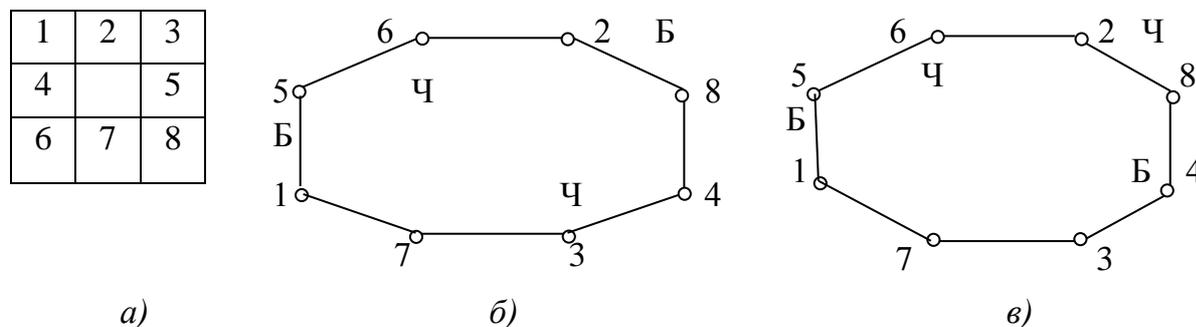


Рис. 2. Интерпретация в виде графа перемещения шахматных коней

Чрезвычайно важным здесь является заключительный этап рефлексии, когда студенты сами формулируют, какого типа задачи они научились решать и в чём состоит метод решения. Если при изучении теории графов у студента формируется понимание, что каждый раз, когда речь идет о преобразовании одной ситуации в другую, может оказаться полезным применение методов данной теории, это означает, что он осознает такие методы, как узловые, и будет готов применять их в различных, в том числе нестандартных ситуациях. Это понимание есть продукт рефлексии того, какие знания и умения были приобретены им при решении той или иной задачи.

Не менее важными вопросами, чем построение инновационного учебного курса, являются вопросы диагностики сформированности у студентов когнитивных компетенций. Грубо говоря,

как определить, насколько студент научился мыслить. И здесь, на наш взгляд, в качестве диагностического инструментария целесообразно использовать технологию обучающих тестов [11].

Суть данной технологии состоит в том, что в отличие от обычного теста, где студенту предлагают выбрать ответ, в обучающих тестах ему на каждом шаге предлагается выбрать одно действие из нескольких предлагаемых альтернатив. Каждый раз действие оценивается как продуктивное, т. е. ведущее к решению поставленной задачи, или как тупиковое. В итоге из этих шагов складывается решение, т. е. явным результатом для студента всегда является решённая задача.

Принципиальной характеристикой обучающего теста является наличие разных путей решения одной и той же задачи. Эти пути могут быть разной

длины в зависимости от выбора теоретического знания, которое студент будет использовать для её решения, от степени свёрнутости его знаний и умений и т. д. Важно, что выбор студентом действия на том или ином шаге выполнения обучающего теста является проекцией соответствующего метакогнитивного инварианта, и, значит, прослеживая выбранную учащимся траекторию решения задачи, можно диагностировать, какие метакогнитивные компетенции уже освоены студентами, а какие нет.

Принципиальным развитием технологии обучающих тестов в нашей работе является включение пунктов, позволяющих студентам осуществить рефлексию выполненных ими действий, т. е. студенты сами формулируют, какого типа задачи они научились решать и в чём состоит метод решения. Дело в том, что формирование компетентности не может быть полноценным, если у студента выполняемая им деятельность не отрефлексирована как общезначимая, т. е. применимая в различных исходных ситуациях.

Чтобы продемонстрировать данный подход, приведем конкретный пример использования технологии обучающих тестов на практическом занятии по математической логике. Основным объектом диагностики является метакогнитивный инвариант, который представляет собой узел-сток, т. е. предлагается задача, которая может быть решена различными методами.

Требуется упростить логическое выражение

$$f = \overline{(\bar{x} \vee \bar{z})} \cdot y \cdot (x \cdot y \vee y \vee \bar{z}).$$

Инструкция. Для решения задачи выполните пункты в заданной последовательности, начиная с п. 1 и выбирая в каждом из них один из предлагаемых в нём ответов.

1. Выбрать одно из направлений:

D1) Умножить «у» на скобку $(x \cdot y \vee y \vee \bar{z})$. Перейти к п. 2.

D2) Вынести «у» за скобку из выражения $(x \cdot y \vee y)$. Перейти к п. 3.

D3) В скобке $(x \cdot y \vee y \vee \bar{z})$ применить равносильность $x \cdot y = y \cdot x$. Перейти к п. 4.

2. *Диагностический комментарий.* Вы двигаетесь в правильном направлении. Проанализируйте полученное выражение

$$f = \overline{(\bar{x} \vee \bar{z})} \cdot (x \cdot y \vee y \vee y \cdot \bar{z})$$
 и выберите одно из направлений.

D4) Вынести у за скобку из выражения $(x \cdot y \vee y \vee y \cdot \bar{z})$. Перейти к п. 5.

D5) Применить равносильность $y \cdot \bar{z} = \bar{z} \cdot y$. Перейти к п. 6.

3. *Диагностический комментарий.* Такой путь возможен. Проанализируйте полученное выражение $f = \overline{(\bar{x} \vee \bar{z})} \cdot y \cdot (y \cdot (x \vee 1) \vee \bar{z})$ и выберите одно из направлений.

D6) Применить равносильность $(x \vee 1) = 1$. Перейти к п. 7.

D7) Умножить «у» на скобку $(y \cdot (x \vee 1) \vee \bar{z})$. Перейти к п. 8.

4. *Диагностический комментарий.* Вы двигаетесь в тупиковом направлении. Полученное выражение

$$f = \overline{(\bar{x} \vee \bar{z})} \cdot y \cdot (y \cdot x \vee y \vee \bar{z})$$

Рис. 3. Структура обучающего теста

Проведённый в нескольких вузах Екатеринбургского педагогического эксперимент для студентов ИТ-специальностей по упрощению логических выражений с помощью эквивалентных преобразований показал реальное соответствие длины выбранной траектории уровню их подготовки.

Литература

1. Аронов А. М., Знаменская О. В. О понятии «Математическая компетентность» // Вестник Московского университета. Сер. XX. Педагогическое образование. 2010. № 4. С. 31 – 43.
2. Гейн А. Г., Некрасов В. П. Когнитивные компетенции в инновационных моделях математических курсов. Екатеринбург : УрФУ, 2014. 108 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
4. Некрасов В. П. О механизме формирования когнитивной компетенции учебного курса // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск : НГПУ, 2014. № 1. С. 82 – 86.
5. Некрасов В. П. О метакогнитивных инвариантах при формировании учебных курсов математических дисциплин // Образование и саморазвитие. Казань : КФУ, 2014. № 1 (39). С. 164 – 169.
6. Некрасов В. П. Языковое представление как метакогнитивный инвариант при создании инновационного учебного курса // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск : НГПУ, 2014. № 3. С. 34 – 39.
7. Некрасов В. П. Современный контекст механизма формирования когнитивной компетенции студента средствами учебного курса // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. Красноярск : КГПУ, 2014. № 4 (30). С. 76 – 81.

8. Некрасов, В. П., Скрипов А. В. О становлении когнитивной компетенции студентов вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск : ЧГПУ, 2015. № 4. С. 34 – 38.
9. Некрасов В. П., Скрипов А. В. О становлении когнитивной компетенции учащихся высшей школы // Образование и саморазвитие. Казань : КФУ, 2015, № 3 (45). С. 219 – 222.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
11. Сеногноева Н. А. Технология конструирования тестов учебной деятельности как средства оценивания результатов обучения : дис. ... д-ра пед. наук. Киров, 2006. 403 с.
12. Gein A. G., Nekrasov V. P. Metacognitive Invariants as Psychological-Pedagogical Factors of Training // Universal Journal of Educational Research, Vol. 1, No 2 (2013), P. 128 – 132. URL: http://www.hrpub.org/journals/jour_archive.php?id=95&iid=53 (дата обращения: 25.02.2016).

V. P. Nekrasov

ROLE OF METACOGNITIVE INVARIANTS TO FORM HIGHER SCHOOL STUDENTS' COGNITIVE COMPETENCES

The author proposes an approach to form higher school student's cognitive competences by including metasubject concept links consisting of the metacognitive invariants into the methods system. To diagnose a level of the cognitive competences development we propose to use academic tests (teaching tests) added by a reflexive component of the student's activity.

Key words: cognitive competences, metacognitive invariant, concept link, academic test, reflexive component.

УДК 378.14

А. Б. Самсонова

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Статья посвящена особенностям контекстного обучения применительно к преподаванию английского языка в техническом вузе. В статье приводятся основные принципы контекстного подхода к обучению и рассматривается специфика иноязычной подготовки будущих специалистов в области инженерных наук.

Ключевые слова: контекстное обучение, профессиональная деятельность, преподавание английского языка, технический вуз, учебная

деятельность, подготовка специалистов, профессиональная коммуникация.

Основным противоречием профессионального образования является то, что овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной по целям, содержанию, формам, методам, средствам, процессу и результату учебной деятельности. Иными словами, делая одно – учась, нужно научиться принципиально иному – работать.

Ни один из известных педагогических подходов и теорий не предлагает средства преодоления данного противоречия. Исключение, пожалуй, составляет лишь контекстный (знаково-контекстный) подход, уже несколько десятилетий развиваемый А. А. Вербицким и его научно-педагогической школой. Далее мы основываемся на понятийном и терминологическом аппарате контекстного обучения, а также на работах исследователей, внесших вклад в развитие теории и практики данного типа обучения [2].

Согласно существующему определению А. А. Вербицкого [1], под контекстным понимается обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и инновационных – моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности.

Источниками содержания контекстного обучения выступают научные дисциплины (классический источник) и будущая профессиональная деятельность. Отметим, что контекстное

обучение не отрицает ни один из существующих подходов к обучению, применяемых педагогических методов и приемов. Его главная задача – воссоздание условий будущей профессиональной деятельности в рамках учебной, или другими словами, обучение в контексте будущей профессии.

Английский уже много лет является языком международного общения, языком науки и технологий; его изучение является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалиста в любой предметной области. Говоря о контекстном обучении английскому языку в условиях технического вуза, следует выделить ряд его особенностей, обусловленных как действием внешних по отношению к данному процессу факторов, так и спецификой организации учебного процесса в неязыковом вузе.

Развивая мысль А. А. Вербицкого, мы можем говорить, по крайней мере, о трех основных противоречиях языкового образования в лингвистическом (техническом) вузе:

- между необходимостью эффективного овладения основами профессионально-коммуникативной деятельности в области техники и технологий и стремительным устареванием соответствующих учебных материалов;

- между необходимостью формирования ряда языковых и речевых навыков как основы развития целого спектра профессионально-коммуникативных умений и отсут-

ствием достаточного аудиторного времени для их полноценного формирования;

- между необходимостью обучения основам профессиональной коммуникации и организацией данного процесса в условиях учебной деятельности в аудитории.

Остановимся подробнее на каждом из перечисленных аспектов и возможных путях разрешения данных противоречий.

Постоянное обновление инженерного знания в условиях глобальной информатизации общества, модернизации технологий и оборудования вызывает острую необходимость расширения англоязычного терминологического аппарата и обновления учебных материалов, используемых на занятиях. Эта тенденция особенно характерна для подготовки специалистов в области информационных технологий, робототехники, машиностроения.

Особая роль в этой связи в контекстном обучении отводится преподавателю. В условиях, когда часть учебной литературы морально устаревает еще на стадии подготовки к печати, он определяет критический подход к отбору учебных материалов, в частности текстов по специальности обучения, активное привлечение современных аутентичных источников, обращение к Интернет-ресурсам (специализированные англоязычные сайты, электронные библиотеки и словари).

Трудно переоценить помощь, которую могут оказать на данном этапе сотрудники специализированных кафедр и вузов, переводчики технической литературы, представители

профессиональных сообществ и организаций; налаживание контактов и сотрудничество с ними, безусловно, становится императивом профессионально-педагогической деятельности преподавателя английского языка. При этом при подборе учебного материала следует руководствоваться не только специальностью студентов, но и их лингвистическим уровнем и не пренебрегать таким приемом, как адаптация исходных текстов и статей.

В отличие от языковых вузов и гуманитарных факультетов, для технических вузов характерно ограниченное количество учебных часов, отводимых на изучение иностранных языков, что значительно влияет на организацию учебного процесса. Рассмотрим эту актуальную проблему вузов нелингвистического профиля в связи с современными задачами иноязычной подготовки будущих специалистов.

Базовой целью обучения иностранным языкам является развитие коммуникативной компетентности, которая обуславливается уровнем развития речевых умений обучающихся. Основой речевых умений выступают навыки, формирование которых можно рассматривать как черновую работу в рамках развития умений речевой деятельности. Формирование навыков во время аудиторных занятий в вузе является трудоемким и зачастую малоэффективным. Данный процесс зачастую сводится к выполнению обучающимися языковых упражнений, основанных на повторении, подстановке и трансформации. При этом необходим тщательный контроль со стороны преподавателя, затрудненный тем, что каж-

дый студент выполняет значительный объем упражнений в индивидуальном темпе. В условиях ограниченного количества аудиторных часов преподаватель вынужден нерационально использовать время занятий, пытаясь формировать языковые и речевые навыки, либо строить обучение основным видам речевой деятельности без необходимой для этого базы.

Разрешить данное противоречие в обучении иностранным языкам вообще и в контекстном обучении в частности возможно путем организации самостоятельной работы студентов с помощью компьютерных технологий во внеаудиторное время, что не только повысит эффективность обучения, но и в значительной мере облегчит труд преподавателя. Можно утверждать, что фактор ограниченности аудиторного времени определяет необходимость такой организации учебного процесса, в ходе которого обучение в некотором роде «концентрируется», носит интенсивный характер, его целью становится достижение поставленных целей за максимально короткие сроки.

Самостоятельная внеаудиторная работа студентов в таких условиях может быть организована следующим образом. Коллектив преподавателей подбирает учебные материалы и разрабатывает блоки необходимых лексических и грамматических упражнений к каждой теме курса в соответствии со специальностью обучения. Например, для специальности «Информационные технологии» это могут быть темы «Компьютерная графика», «Языки программирования», «Интернет» и ряд других.

Каждый студент получает доступ к данным материалам на сайте кафедры. Преподаватель дает задание студентам самостоятельно ознакомиться с содержанием определенного учебного текста или статьи по теме, освоить основные термины и грамматический материал или повторить его, если группа работала над ним в течение занятия. Студенты получают возможность в режиме самостоятельной работы и в индивидуальном темпе ознакомиться с предложенным материалом и выполнить ряд упражнений, пользуясь всей доступной справочной литературой. Это позволяет снять трудности на этапах первичного представления темы.

Непосредственно во время аудиторных занятий обсуждается содержание изученного таким образом материала, уточняются термины английского языка и их русские эквиваленты, снимаются трудности перевода устойчивых выражений и т. п. Важно, что у преподавателя появляются время и возможности для организации работы над развитием речевых умений «подготовленных» обучающихся, т. е. над теми видами учебной деятельности, которые невозможны без непосредственного участия педагога, осуществления им контролирующей и корректирующей функций.

Такая оптимизация учебной деятельности позволит преподавателю не только рационально организовать самостоятельную работу студентов, но и решить актуальную проблему нехватки аудиторного времени. Подобный подход, в свою очередь, способствует разрешению главного противоречия языкового образования в техническом

вузе – между необходимостью обучения основам профессионально-деловой коммуникации и организацией данного процесса в рамках учебной деятельности в аудитории.

Сделав акцент на парных и групповых видах коммуникативной деятельности, основанных на ситуациях реального профессионального общения (диалоги, проблемные ситуации, интервью, пресс-конференции, дискуссии и пр.) и воссозданных на занятии, мы, пожалуй, сможем решить основную задачу профессионально-лингвистической подготовки будущих инженеров. Особенное значение в этой связи приобретают так называемые формы «квазипрофессиональной» деятельности (термин А. А. Вербицкого). Вершиной такой деятельности может стать подготовка и проведение ролевых и деловых игр на материале английского языка, что, конечно, требует большого объема подготовительной работы и определенного лингвистического уровня студентов-участников.

Таким образом, выстраивается «канва» усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования (термины, словосочетания, идиомы, словарные столбцы, статьи и учебные тексты, а также основные представления о культуре профессионально-делового общения) в динамично развертываемое (обсуждение задач, поиск выхода из проблемных ситуаций и достижение определенных профессионально-коммуникативных целей средствами английского языка).

Безусловно, изменяется роль и функции участников образовательного

процесса. Преподаватель уже не может и не должен ограничиваться простой трансляцией основных понятий, разъяснением фактов и помощью студентам в переводе на родной язык текстов по специальности. Его задачей становится развитие умений студентов критически мыслить, самостоятельно искать и анализировать информацию, работать в команде и эффективно применять полученные знания в ходе устной и письменной коммуникации на английском языке. Студенты, в свою очередь, занимают активную позицию, превращаясь из скучающих на занятии объектов «педагогических воздействий» в субъектов учебной деятельности, осваивающих в ее процессе нужные профессионально-коммуникативные навыки.

Учитывая данные рекомендации, возможно организовать учебный процесс, следуя основным психолого-педагогическим принципам контекстного обучения:

- проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимо-

действия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);

- единству обучения и воспитания личности профессионала [1].

Следовательно, контекстный подход к обучению английскому языку в техническом вузе может выступить не

только основой эффективной профессионально-направленной лингвистической подготовки студентов, но и способствовать развитию их профессиональной компетентности и становлению в качестве субъектов профессионально-коммуникативной деятельности.

Литература

1. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения : науч.-метод. пособие. М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. 144 с.
2. Контекстное обучение: теория и практика : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. А. Вербицкого, Т. Д. Дубовицкой. Вып. 2. М. : Альфа, 2005. С. 7 – 14.
3. Fitch K. L., Sanders R. E. Handbook of language and social interaction. New Jersey, 2005. 505 p.

A. B. Samsonova

SOME FEATURES OF CONTEXT-BASED APPROACH TO ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT A TECHNICAL UNIVERSITY

The article is devoted to some context-based approach features of English language teaching at a technical university. The article quotes basic principles of context-based approach to teaching and considers specific features of perspective engineers foreign language training.

Key words: *context-based approach to teaching, professional activities, English language teaching, a technical university, learning activities, specialists training, professional communication.*

УДК 378.14

В. А. Федосов

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Язык (как родной, так и иностранный) рекомендуется изучать с применением лингвистического эксперимента (см. А. М. Пешковский, [5]). В таком случае языковой материал не принимается на веру, а доказывается.

Ключевые слова: студент-филолог, теория языка, родной язык, иностранный язык, лингвистический эксперимент, доказательство.

Студенты-филологи овладевают не только практическим русским языком, но и теорией русского языка. В качестве основного учебного предмета у них не только «Практика по русскому языку и стилистике», но и «Современный русский язык», состоящий из нескольких дисциплин: «Фонетика и фонология», «Морфология», «Синтаксис». Что касается овладения практическим русским языком, то об этом написано много. Собственно, вся методика обучения иностранному языку – это методика обучения практическому иностранному языку. О том, как обучать теории иностранного языка (теоретические правила, фонетический и грамматический анализ), написано меньше.

Ниже предлагается метод, который делает овладение теорией иностранного языка более содержательным и интересным для студентов. Теоретическое правило, зафиксированное в учебнике, предлагаемое преподавателем, в таком случае можно не принимать «на веру», а проверять его, применяя к нему лингвистический эксперимент, по сути дела тот же самый, который применяли лингвисты, когда они впервые формулировали это правило.

Польза от лингвистического эксперимента при овладении теорией языка состоит еще и в том, что в этом случае

студенты-филологи соединяют с теорией свои практические знания языка. Экспериментируя, студенты трансформируют заданные языковые конструкции в другие, определяя правильность-неправильность этих конструкций.

Чтобы показать, как студенты-филологи могут (и должны) экспериментировать с языковым материалом при овладении теорией языка, мы обратимся к помощи трудов А. М. Пешковского [5], который при изложении научного синтаксиса русского языка доказывал свои утверждения не только путем приведения примеров, как это делается обычно, в том числе и в академических грамматиках, например [3], но и путем применения лингвистического эксперимента (см. об этом [2]).

1. Правило о **согласовании** слов в словосочетании, как известно, формулируется так: зависимое слов ставится в тех же формах, что и главное.

А. М. Пешковский с помощью эксперимента так доказывает согласование слов в грамматическом числе, см. [5, с. 31]. Он берет словосочетание *покойной ночи*, в котором слова стоят в ед. ч., и заменяет у одного из слов форму ед. ч. на форму мн. ч. Получается неправильное словосочетание: *покойной ночи* -> **покойных ночи*. Изменяя таким же способом форму только у второго слова, тоже получает неправиль-

ное словосочетание: *покойной ночи* -> **покойной ночей*. Делает вывод: согласование слов – такая связь, когда слова стоят в одной и той же форме числа.

На том же примере А. М. Пешковский доказывает и согласование слов в грамматическом роде. Он изменяет форму рода у прилагательного: вместо формы жен. р. ставит форму муж. р. Получает неправильное словосочетание: *покойной ночи* -> **покойного ночи*. Изменяет форму рода у существительного – тоже получает неправильное словосочетание: *покойной но-чи* -> **покойной сна*. Делает вывод: в отношении рода слова тоже согласуются друг с другом.

Экспериментально подтверждается им и согласование слов в падеже: *покойной ночи* -> **покойная ночи* (изменяется падеж у прилагательного), *покойной ночи* -> **покойной ночь* (изменяется падеж у существительного). В обоих случаях словосочетание становится неправильным; слова в нем действительно должны быть одного и того же падежа.

Итак, посредством эксперимента доказывается (а не принимается «на веру»), что согласование состоит в том, что одно слово выступает в тех же формах числа, рода и падежа, что и другое слово.

А. М. Пешковский ставит вопрос: не существует ли еще каких-либо форм, в которых происходит согласование слов? Не согласуется ли, например, прилагательное с существительным в грамматических формах степени сравнения? А. М. Пешковский так, с помощью лингвистического экс-

перимента, опровергает это предположение. Он берет то же словосочетание *покойной ночи* и у прилагательного изменяет форму положительной степени на форму превосходной степени: *покойной ночи* -> *покойнейшей ночи*. Словосочетание остается правильным. Делается вывод, что форма степени сравнения никакой роли при согласовании слов не играет: эта форма у прилагательного может быть любой. Причина в том, что у существительного нет форм степеней сравнения, и прилагательному, в связи с этим, не в чем согласовываться. В итоге сформулированное выше правило о согласовании (о том, что одно слово стоит в тех же формах числа, рода и падежа, что и другое слово) остается в силе.

2. **Управление** определяется как такой вид связи, когда зависимое слово ставится в определенном падеже.

Необходимость определенного падежа у зависимого слова А. М. Пешковский доказывает так. Он берет словосочетание *люблю сестру* и изменяет у существительного падеж: *люблю сестру* (вин. п.) -> **люблю сестрой* (твор. п.). Словосочетание становится неправильным. Значит, «никакого другого падежа быть не может» [5, с. 30]. Так же он изменяет и другое словосочетание, получая неправильный вариант: *любовь брата* (род. п.) -> **любовь брату* (дат. п.). Явно, что падеж зависимого слова изменить нельзя, он действительно строго определен.

Не является ли строго определенным также и грамматическое число зависимого слова? А. М. Пешковский

берет те же примеры и изменяет у существительного число: *люблю сестру* (ед. ч.) → *люблю сестер* (мн. ч.), *любовь брата* (ед. ч.) → *любовь братьев* (мн. ч.). Всякий раз получается правильное словосочетание. Делается вывод: число может быть какое угодно. Иногда все же изменение числа приводит к неправильному словосочетанию: *люблю родину* (ед. ч.) → **люблю родины* (мн. ч.). А. М. Пешковский объясняет, что причина неправильности здесь вовсе не в управлении, а в том, что приведенное существительное имеет форму только одного числа.

Точно так же, с помощью эксперимента, А. М. Пешковский доказывает, что «категория рода тоже не зависит от других слов». Словосочетание, в котором изменяется род зависимого существительного, остается правильным: *вызываю ученика* (муж. р.) → *вызываю ученицу* (жен. р.), *приглашаю учителя* (муж. р.) → *приглашаю учительницу* (жен. р.).

Не существенна, как показывает А. М. Пешковский, для связи управления и категория оценки (увеличительность, уменьшительность, ласкательность, пренебрежительность): *люблю сестру* → *люблю сестренку*, *читаю книгу* → *читаю книжку, книжицу*. Во всех случаях словосочетание при изменении формы оценки остается правильным, что свидетельствует о несущественности формы оценки для связи управления.

Не имеют отношения к управлению и всевозможные формы словообразования: *люблю общение, общ-*

ность, сообщение; люблю покупатель, покупки, закупки. Таким образом, единственное, что важно для связи управления, – это падеж зависимого существительного.

Не влияют ли на связь управления формы главного слова? Таких экспериментов у А. М. Пешковского нет. Но их может провести и студент, если он поймет, что такое лингвистический эксперимент. Надо изменить форму грамматического лица у управляющего глагола: *люблю* (1 л.) *сестру* → *любишь* (2 л.) *сестру*. Словосочетание остается правильным. Изменим грамматическое число глагола: *люблю* (ед. ч.) *сестру* → *любим* (мн. ч.) *сестру*. Тоже получаем правильное словосочетание. Значит, все эти формы, характеризующие главное слово, не имеют никакого отношения к управлению. Если изменять формы управляющего существительного, то и тут наблюдается то же: *любовь* (им. п.) *брата* → *любовью* (твор. п.) *брата*. Важно только, чтобы главное слово не выходило за рамки своей части речи. В таком случае могут получаться и неправильные словосочетания, свидетельствующие о том, что разные части речи имеют различие в управлении: *люблю* (глагол) *сестру* → *любовь* (сущ.) *сестру*.

Итак, управление – это связь слов, в котором зависимое слово стоит в определенном падеже.

3. Примыкание – способ связи, в котором зависимое слово (неизменяемое) связывается с главным только по смыслу. Смысловая связь примыкающего слова подтверждается экспериментально, если, например, одно наре-

чие в словосочетании заменить другим наречием. Словосочетание вполне может стать неправильным: *шел здесь* → **шел вслух*. А. М. Пешковский доказывает экспериментально, что многие наречия примыкают по смыслу только к определенным частям речи: *очень полный* → **очень полнота* (слово *очень* примыкает к прилагательному и не примыкает к существительному), *вчера умер* → **вчера мертвец* (слово *вчера* примыкает к глаголу, но не к существительному).

4. Согласование **подлежащего и сказуемого**, или, как еще говорят, координация подлежащего и сказуемого, осуществляется 1) в роде и числе – для настоящего времени глагола-сказуемого, 2) в роде и числе – для прошедшего времени. Доказывается это А. М. Пешковским посредством следующих экспериментов [5, с. 32].

В словосочетании с глаголом наст. вр. *Он стучит* изменяется грамматическое лицо глагола: *Он стучит* (3 л.) → **Он стучишь* (2 л.). Словосочетание становится неправильным. Значит, лицо глагола – необходимый фактор согласования: оно должно быть таким же, как и у подлежащего. Изменим грамматическое число глагола наст. вр.: *Он стучит* (ед. ч.) → **Он стучат* (мн. ч.). Словосочетание тоже становится неправильным. Значит, и число глагола – тоже фактор согласования: оно должно быть таким же, как и у подлежащего.

Так же обстоит дело со словосочетанием с глаголом прошедшего времени. Изменяя грамматический род глагола, мы делаем словосочетание не-

правильным: *Он стучал* (муж. р.) → **Он стучала* (жен. р.). Словосочетание становится неправильным и при изменении грамматического числа: *Он стучал* (ед. ч.) → **Он стучали* (мн. ч.).

Итак, согласование между подлежащим и сказуемым действительно происходит в грамматическом числе, лице (в наст. вр.) и роде (в прош. вр.). Никакие другие категории не принимают участия в согласовании подлежащего и сказуемого, что тоже доказывается А. М. Пешковским с помощью эксперимента.

Например, подлежащее и сказуемое не согласуются в формах времени. Если в словосочетании изменить у глагола форму времени, то оно не становится неправильным: *Он стучит* (наст. вр.) → *Он стучал* (прош. вр.). Не участвует в согласовании подлежащего и сказуемого и форма наклонения глагола. Изменение наклонения у глагола не ведет к неправильному словосочетанию: *Он стучал* (изъяв. накл.) → *Он стучал бы* (сосл. накл.). Категория вида глагола тоже не затрагивает связи согласования: *Он стучал* (несов. в.) → *Он стукнул* (сов. в.). Безразлична для согласования и форма залога: *Он стучит* (действ. зал.) → *Он стучится* (возвр. зал.). Причина в том, что категория вида, залога, наклонения присущи только глаголу, они не характерны для существительного, поэтому в этих категориях и не может быть согласования между подлежащим и сказуемым.

5. Согласование, управление и примыкание – это **подчинительные** связи между словами. Существует еще

и **сочинительная** связь – между равноправными, однородными словами.

А. М. Пешковский уточняет эти виды связи следующим образом. Подчинительная связь – это связь «необратимая»: главное слово не может стать зависимым и наоборот. Сочинительная связь – связь «обратимая»: одно слово может быть употреблено в позиции другого. Различия между подчинительной и сочинительной связями обнаруживаются в лингвистическом эксперименте.

В словосочетании с подчинительной связью нельзя слова поменять местами: словосочетание становится неправильным: *ножка стола* → **стол ножки*. Правда, это изменение не всегда ведет к неправильному словосочетанию: *учитель брата* → *брат учителя*. Но легко заметить, что значение словосочетания изменяется. В первом случае это «тот, кто учит брата». А во втором – «тот, кто является братом учителя». А. М. Пешковский приводит и другие примеры: *долг человека* → *человек долга*, *настройщик рояля* → *рояль настройщика*, *сестра милосердия* → *милосердие сестры*. Изменение смысла словосочетания означает нарушение первоначальной связи подчинения. Сочинительная связь, напротив, допускает перестановку слов в словосочетании; словосочетание при этом не только не делается неправильным, но и не изменяет своего смысла: *стол и стул* → *стул и стол*, *строг*, но *справедлив* → *справедлив*, но *строг*.

Приведенные примеры, думаем, убедительно иллюстрируют тот подход к изучению теории языка, который

основывается на лингвистическом эксперименте. Этот подход делает студента более активным в отношении к анализу русского языка, чем тогда, когда он каждое теоретическое правило, предлагаемое преподавателем или в учебнике, принимает в «готовом» виде, без проверки, «на веру», удовлетворяясь приведенным примером, обычно из художественной литературы.

Руководствуясь образцами, которые дает А. М. Пешковский по теме «Словосочетание», студенты могут применять аналогичный подход и при изучении других грамматических тем. Выполняя подобную работу, студенты всякий раз проходят тот путь, по которому когда-то шли языковеды, впервые формулируя эти закономерности. Повторные «открытия», которые в этом случае совершает студент, несомненно повышают эффективность обучения.

Правда, экспериментируя, студентам приходится иметь дело с неправильным языковым материалом. Но студенты-филологи, осваивающие прежде всего практический русский язык, в подавляющем большинстве случаев уже различают правильный и неправильный языковой материал, тем более что преподаватель, предлагая при изучении теории языка эксперимент, дает студентам для анализа примеры, не содержащие незнакомых слов и выражений. Кроме того, в эксперименте неправильный языковой материал выступает не в изолированном виде, а в определенном соответствии с правильным языковым материалом, обна-

руживая в себе сразу же причину своей неправильности.

Студенты-филологи, изучающие теорию русского языка как иностранного, похожи на студентов, изучающих теорию русского языка как родного. В связи с изучением родного языка польза от лингвистического экспери-

мента признается несомненной, например [1; 4; 6] Полагаем, что и в случае студентов-филологов, изучающих теорию русского языка как иностранного, лингвистический эксперимент тоже является несомненно полезным [7].

Литература

1. Артеменко Е. П., Красова А. Д. Использование лингвистического эксперимента при изучении обособленных членов предложения // Русский язык в школе. 1975. № 1. С. 12 – 15.
2. Будагов Р. А. А. М. Пешковский и постановка эксперимента в языкознании // В кн.: Портреты языковедов XIX – XX вв. Из истории лингвистических учений. М. : Наука, 1988. С. 153 – 176.
3. Грамматика русского языка. В 2 т. Т. 2. Синтаксис. Ч. 1 / под ред. В. В. Виноградова, Е. С. Истриной. М. : АН СССР, 1960. 704 с.
4. Никитин В. М. Трансформационный анализ и возможности его применения в средней школе // Русский язык в школе. 1969. № 1. С. 45 – 48.
5. Пешковский А. М. Синтаксис русского языка в научном освещении. Изд. 7-е. М., 1956.
6. Федоров А. К. Использование лингвистического эксперимента при изучении некоторых вопросов синтаксиса // Русский язык в школе. 1969. № 1. С. 49 – 56.
7. Федосов В. А. Об учебных пособиях и эксперименте в методике преподавания иностранных языков. Nyelvpolitika es nyelvoktatás. (Языковая политика и преподавание языков). Nyiregyhaza, 1999.

V. A. Fedosov

THE LINGUISTIC EXPERIMENT WHEN TEACHING PHILOLOGISTS THE RUSSIAN LANGUAGE

Any language (both native and foreign) should be studied with the use of the linguistic experiment (see A. M. Peshkovsky). In this case the language material is not accepted on faith, but proved.

Key words: *a student-philologist, a language theory, a native language, a foreign language, a linguistic experiment, a proof.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются цели и задачи изучения дисциплины «Педагогический менеджмент», ее место в структуре основной образовательной программы подготовки бакалавров педагогического образования, формируемые компетенции, методы и формы контроля освоения учебного материала. Особое внимание автором статьи уделяется образовательным технологиям освоения педагогического менеджмента.

Ключевые слова: менеджмент, педагогический менеджмент, компетенции, образовательные технологии, контроль.

Происходящие в современном мире изменения экономических отношений, государственно-политического устройства, общественного сознания, ценностей и ориентаций требуют переосмысления, переоценки управленческого опыта, в том числе на основе изучения, анализа, оценки мирового управленческого опыта и адаптации его к условиям нашей страны. Этот мировой управленческий опыт на уровне организации (школы, завода, фирмы, компании и др.) выражается в общем понятии «менеджмент».

Менеджмент рассматривается в теории управления как умение руководителя добиваться поставленных целей, используя интеллект, труд и мотивы поведения других людей. Педагогический менеджмент имеет свою специфику. Он характеризуется как теория, методика и технология управления образовательным процессом. Проецируясь на образовательный процесс, педагогический менеджмент включает комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления,

направленных на по-вышение эффективности образовательного процесса [3]. Образовательный процесс – совокупность учебно-воспитательного, учебно-познавательного и самообразовательного процессов. Согласно данному подходу, учитель – менеджер учебно-познавательного процесса, директор школы – менеджер учебно-воспитательного процесса в целом. Педагогический менеджмент – динамическая система, которая под воздействием и при участии педагога-менеджера развивается и саморазвивается.

Возможная низкая эффективность управленческого процесса в образовательных учреждениях связана, в частности, с разработкой и использованием рекомендаций конъюнктурного характера. Это приводит к серьезным противоречиям между субъектами образовательного процесса, целями и способами деятельности и, как следствие, к несоответствию результата поставленным целям. Деятельность менеджеров учебно-воспитательного и учебно-познавательного процессов должна

быть направлена на преодоление формализма и развитие творческого подхода в управлении, что требует, на наш взгляд, особой подготовки, которую необходимо начинать еще в годы обучения в вузе.

В практику реализации основной образовательной программы по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» (профили: «Технология», «Экономическое образование») Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых введена дисциплина «Педагогический менеджмент». Цель ее изучения – подготовка бакалавров педагогического образования к реализации педагогического менеджмента в общеобразовательных учреждениях. Педагогический менеджмент в структуре основной образовательной программы является логическим продолжением освоения педагогики (модули: «Введение в педагогическую деятельность», «История педагогики и образования», «Общие основы педагогики», «Теория обучения. Теория воспитания», «Социальная педагогика», «Управление образовательными системами»), базируется на знаниях психологии и в содержательном плане связан со всеми дисциплинами психолого-педагогической и методической подготовки бакалавров педагогического образования. Предполагается, что у студентов сформирована мотивация к педагогической деятельности, которую, безусловно, необходимо поддерживать и укреплять. Студенты обладают систематизированными представлениями о педагогической деятельности, педагогических специальностях, педагогиче-

ском образовании в целом, знакомы с квалификационными характеристиками современного педагога, со структурой педагогической науки, ее основными категориями, с особенностями взаимосвязи педагогики с другими науками. Студенты владеют знаниями об основных педагогических течениях и концепциях, генезисе образовательных учреждений в России и в мире, имеют подготовку в области формирования гуманистических педагогических систем. Освоение дисциплины «Педагогический менеджмент» способствует эффективному овладению методиками обучения технологии, экономики и профессионального самоопределения, технологии проектного обучения, профессионально-педагогического самообразования, психолого-педагогического проектирования урока, игрового моделирования в обучении, успешному прохождению педагогических практик, выполнению курсовых работ и выпускной квалификационной работы.

Изучение педагогического менеджмента направлено на формирование у будущих бакалавров следующих компетенций:

способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия;

способность к самоорганизации и самообразованию;

способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности;

готовность сознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности;

готовность к профессиональной

деятельности в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования;

владение основами профессиональной этики и речевой культуры;

готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся;

готовность реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов;

способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики;

способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности;

способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов;

способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся;

готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса;

способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности [4].

В результате изучения дисциплины «Педагогический менеджмент» студент должен:

знать значение понятия «педагогический менеджмент» и место педагогического менеджмента в образова-

тельном процессе; содержание деятельности и модель качеств руководителя образовательного учреждения; функции, принципы и методы педагогического менеджмента, факторы эффективности педагогического менеджмента, историю развития концепций менеджмента в образовании, ценностные основы профессиональной деятельности; тенденции развития мирового историко-педагогического процесса; особенности современного образования в мире; способы профессионального самопознания и саморазвития;

уметь осуществлять профессионально-педагогическую деятельность на основе человекоцентристского подхода и принципов научной организации труда; применять различные способы взаимодействия согласно требованиям ситуации, включаться в методическую работу образовательного учреждения, анализировать и оценивать эффективность учебных занятий, используя современные методики оценки качества обучения, применять методы работы над собой по преодолению ограничений педагогического менеджмента, системно анализировать и выбирать образовательные концепции, использовать методы педагогической диагностики для решения различных профессиональных задач; учитывать различные контексты (социальные, культурные, национальные), в которых протекают процессы обучения, воспитания и социализации; учитывать в педагогическом взаимодействии различные особенности учащихся; проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий; со-

здавать педагогически целесообразную и образовательную среду; участвовать в общественно-профессиональных дискуссиях; использовать теоретические знания для генерации новых идей в области развития образования;

владеть навыками в разработке современных педагогических технологий с учетом особенностей образовательного процесса, задач воспитания и развития личности; способами взаимодействия с другими субъектами в образовании; различными средствами коммуникации в профессиональной педагогической деятельности; способами установления контактов и поддержания взаимодействия с субъектами образовательного процесса в условиях поликультурной образовательной среды; способами совершенствования профессиональных знаний и умений путем использования возможностей информационной среды образовательного учреждения, региона, области, страны.

Приобретенные в процессе изучения педагогического менеджмента компетенции должны обеспечить студентам самостоятельность и успешность в решении реальных управленческих задач, диагностировании результативности и эффективности хода и результатов учебно-воспитательного, учебно-познавательного и самообразовательного процессов.

Дисциплина «Педагогический менеджмент» изучается студентами в 7-м семестре в объеме 108 ч. (из них: 18 ч. – лекции, 18 ч. – семинары, 72 ч. – самостоятельная работа).

В процессе лекционных занятий мы рекомендуем использовать следу-

ющие виды лекций: диалоговая лекция (совместная лекция двух преподавателей, совместная лекция «преподаватель – студент»); аудиовизуальные методы обучения; игровые методы; лекции с элементами проблемного изложения; исследование ситуационных задач.

Практические занятия направлены на осмысление ограничений в педагогическом менеджменте и выявление путей их преодоления. Безусловно, педагоги-менеджеры владеют определенными возможностями развивать и повышать эффективность своей работы, но по причинам явным или определяемым интуитивно их способности могут быть нереализованы. Именно их определяют как ограничения [2]. Трудности в деятельности участников образовательного процесса с различных позиций проанализированы в работах Ю. К. Бабанского, С. Б. Елканова, И. Я. Лернера, М. И. Махмутова, В. Д. Симоненко, М. Н. Скаткина, Т. И. Шаповой и др. Концепция ограничений полно исследована и систематизирована английскими консультантами по управлению Майком Вудкоком и Дэйвом Френсисом в работе «Раскрепощенный менеджер» [1]. Разработка семинарских занятий по педагогическому менеджменту основывается на методических рекомендациях, предлагаемых В. В. Крыжко и Е. М. Павлютенковым [2].

В программе курса сосредоточивается внимание на факторах, мешающих реализации личностных возможностей. Концепция ограничений представляет системе управления четкий и всесторонний способ проверки имею-

щейся в наличии способности поиска реальных путей развития своих личностных и профессионально важных качеств. Поэтому темы семинаров по педагогическому менеджменту посвящены рассмотрению и анализу наиболее актуальных для педагогов и руководителей ограничений.

На семинарских занятиях рекомендуется использовать анализ конкретных ситуаций, игровые методы обучения, решение тестовых заданий с последующим обсуждением их результатов, практические упражнения, результаты выполнения которых каждый педагог может реализовать применительно к тем условиям, в которых работает, и к тем задачам, которые он непосредственно решает.

Деловые и ролевые игры, дискуссии, упражнения, тесты и анализ ситуаций помогут будущим учителям, руководителям школ в изучении влияния определенных факторов на субъектов педагогического менеджмента. Кроме того, активные методы формируют самостоятельность мышления, способность ориентироваться в быстро меняющейся обстановке образовательного учреждения, навыки самостоятельного сбора, анализа материала и на этой основе способствуют разработке рекомендаций по педагогическому менеджменту.

Деловые игры имитируют реальные процессы выработки, принятия и реализации решений. В их основу закладывается комплекс взаимосвязанных ситуаций, отображающих процессы функционирования систем педагогического менеджмента.

Использование тестов позволяет определить индивидуальные и лич-

ностные качества субъектов педагогического менеджмента, оценить их деловые, организационные и профессиональные качества; сравнить свои отдельные качества и личностные особенности с определенной шкалой, характеризующей степень их расхождения с качествами «идеального» руководителя учебно-воспитательного и учебно-познавательного процессов, что дает ориентиры для самовоспитания; выявить качества, способствующие развитию уверенности в себе; сформировать более адекватную самооценку своих способностей, поведения; увидеть свои ошибки, выявить недостатки, осознать их.

Практические упражнения направлены на выполнение заданий по определенной теме с предлагаемым алгоритмом действий. Их главная цель – отработка у студентов навыков решения управленческих задач.

Разбор конкретных ситуаций предполагает анализ ситуаций из опыта практической деятельности образовательных учреждений. Этот метод обучения используется для отработки навыков выявления и формулирования проблемы, сравнения различных подходов к ее решению, разработки вариантов и принятия окончательного решения.

Ответственность за подготовку и проведение семинарских занятий несут студенты, объединенные в творческие группы (3 – 4 человека). Творческая группа управляет деятельностью студентов по освоению темы проводимого семинара. Итогом каждого занятия является совместное с преподавателем

обсуждение результатов, анализ работы коллектива, ее оценка.

Преподаватель осуществляет контроль понимания и принятия студентами целей, методов, средств и форм организации взаимодействия на семинарских занятиях, поддерживает их творческую инициативу и самостоятельность, оценивает эффективность управленческой деятельности творческих групп.

Текущий контроль освоения курса представляет собой:

- включенное наблюдение с последующим анализом и оценкой работы студентов на лекциях и практических занятиях;

- опрос студентов во время лекции по изучаемому материалу (устный (фронтальный), письменный (2 – 3 тестовых задания));

- оценку выполнения заданий для самостоятельной работы по темам дисциплины;

- оценку результатов рейтинговых контролей, включающих тестовые задания по темам дисциплины.

Итоговый контроль освоения курса проводится в форме зачета [5].

Безусловно, специально организованный учебный курс в целом не может решить всего комплекса задач подготовки будущих учителей к педагогическому менеджменту. Особое значение имеет опыт его применения в реальной профессионально-педагогической деятельности. Однако результат освоения дисциплины «Педагогический менеджмент» задаст перспективу бакалаврам педагогического образования подняться на более высокую ступень менеджмента, что обеспечит в последующем успешное решение их личностных и профессиональных проблем.

Литература

1. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика : пер. с англ. М. : Дело, 1991. 320 с.
2. Крыжко В. В., Павлютенков Е. М. Психология в практике менеджера образования. СПб. : КАРО, 2001. 293 с.
3. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании : учеб. пособие. М., 2009. 357 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/news/2/1805> (дата обращения: 18.02.2016).
5. Юдакова С. В. Рабочая программа дисциплины «Педагогический менеджмент» (учебно-методические материалы). LAP Lambert Academic Publishing, 2015. 140 с.

S. V. Yudakova

PEDAGOGICAL MANAGEMENT IN BACHELORS OF PEDAGOGICAL

EDUCATION TRAINING SYSTEM

This article presents objectives and tasks of the discipline “Pedagogical management”, its role in the structure of the basic educational program for bachelors of pedagogical education, the forming of competences, the control methods of study materials retention. The author gives a particular attention to educational technologies of a pedagogical management research.

Key words: *management, pedagogical management, competences, educational technologies, control.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.07; 159.922; 376.42

Ч. Б. Кожалиева, Ю. А. Шулекина

ВЫБОР ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ИНСТРУКЦИЙ ДЛЯ ЦЕЛЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С МЕНТАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Статья посвящена вопросам, связанным с языковым оформлением диагностической инструкции для целей психолого-педагогической диагностики детей с ментальными нарушениями. Ставится проблемный вопрос об адаптации содержания и языкового оформления диагностической инструкции к возможностям детей с ментальными нарушениями. Выделены специфические признаки диагностической инструкции, представлены специальные приемы по ее использованию в работе с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность. Обоснованы принципы оснащения диагностической инструкции лексическим материалом, способствующим лучшему пониманию и выполнению детьми с ментальными нарушениями диагностических заданий.

Ключевые слова: *дети с ментальными нарушениями, лексика, обследование, инструкция, речевая инструкция, диагностическая инструкция.*

Речевая инструкция представляет собой неотъемлемую часть ряда процессов при выполнении разных функциональных задач (методических, обучающих, диагностических и др.). *Инструкция* в самом общем смысле определяется как документ, содержащий правила, указания или руководства, устанавливающие порядок и способ выполнения или осуществления чего-либо.

Необходим концептуальный подход к раскрытию понятия *инструкция*.

По нашему мнению, несмотря на то, что в современном обществе происходит смешение жанра инструкции с другими языковыми конструктами (например, дидактическими заданиями в учебниках), инструкция должна сохранять свою самобытность. Ее специфика как жанра требует мультиаспектной оценки речевой инструкции как особого явления в процессе усвоения информации.

Рассматривая речевую инструкцию с лингвистических позиций, право-

мерно начать с определения ее лексико-синтаксической структуры. Ведь различая инструкции – сложные и простые – исходят из принципа грамматической организации языковых конструкций, которыми они представлены.

Так можно говорить о большом разнообразии грамматических типов речевых инструкций.

В отличие от шаблонной предписывающей инструкции (к прибору, должности, поведению), сохраняющей сухой и лаконичный стиль (содержание излагается по пунктам, каждый пункт начинается с глагола в неопределенной форме), диагностическая инструкция, как правило, имеет иной языковой рисунок. Во-первых, глагольная лексика представлена в нем побудительными формами (*например*: Возьми(те)! Напи-ши(те)! Прочитай(те)!); таким образом достигается эффект индивидуализации установки (ребенок чувствует, что задание дается именно ему).

Во-вторых, разнообразие речевых инструкций опосредуется многочисленными синтаксическими моделями, соответствующими задачам процедуры. Репертуар языковых конструкций может варьироваться от однословных побуждений типа «Прочитай!» до сложносочиненного / сложноподчиненного предложения или сочетания предложений различных типов. Подобная синтаксическая полярность иногда так очевидна, что трудно определить принадлежность инструкции к той или иной стилистической категории: до сих пор неясно, в каком стиле – официально-деловом, научном или публици-

стическом – они создаются. Инструкция для целей диагностики предположительно имеет свою специфическую стилистику; впрочем, она все же тяготеет к стандартизации языковой формы во избежание двусмысленности и неоднозначной трактовки задания. При этом ее лексическое наполнение отражает специфику диагностического материала.

Если в дошкольном возрасте однословная речевая инструкция выполняет функцию привлечения внимания или побуждения ребенка к конкретному действию (чаще по подражанию) и только поэтому может быть использована как самостоятельная единица речи, то в младшем школьном возрасте однословные инструкции, несомненно, требуют дополнения, разъяснения. Исследователь, следуя задачам диагностики, анализирует вопросы и задания диагностических тестов прежде всего с позиции сложности лексики, грамматических конструкций. Контекстуально оправданы инструкции типа «Прочитай!» или «Подумай!»; в живом общении это допустимо. Но это скорее исключение, чем правило. Вот почему в ситуации обследования предъявление заданий не может ограничиваться однословными конструкциями (например, «Посмотри!» или «Нарисуй!»). Зачастую требуется более сложная, а значит развернутая инструкция, чтобы задание было доступно для выполнения.

Формулирование определенной задачи средствами языка позволяет отнести речевую инструкцию к форме речевой деятельности – устной или письменной – в зависимости от спосо-

ба презентации информации. Это значит, что процесс восприятия инструкции является сложнейшей цепью переходов от перцепции языковой формы к анализу смысла во внутреннем плане с целью планирования и дальнейшего осуществления указанных в тексте шагов-действий, т. е. реализации ответной реакции (словесной, деятельностной, поведенческой).

Работа с устной инструкцией предполагает вовлеченность преимущественно слухового анализатора; результатом восприятия устной инструкции является осознание цели задания (вычленение информации, стоящей за языковой конструкцией) и удержание в памяти этапов его выполнения.

Восприятие письменной инструкции осложняется знаковым своеобразием написанного текста. Недостаточно просто посмотреть на предваряющую текст запись, ее следует прочитать, а значит расшифровать. Результативность чтения в данном случае должна определяться владением знаковой функцией речи, хорошей техникой (беглостью) и достаточным пониманием прочитанного, что обеспечивается нормальным функционированием зрительного, слухового, речедвигательного анализаторов, речемыслительных процессов, зрелостью зрительно-пространственных координаций. Вследствие этого письменную инструкцию в диагностических целях учащимся с ментальными нарушениями можно давать не ранее 4-го класса, а в сложных случаях интеллектуальной недостаточности – не ранее 6 – 7-го класса, что подтверждается психо-

логическими исследованиями (В. И. Лубовский).

Любая инструкция несет в себе когнитивную информацию. В то же время диагностическая инструкция специфична. Как было сказано, главная цель инструкции – четко и последовательно перечислить операции, которые точно должен будет выполнить адресат, чтобы добиться требуемого результата [14]. Инструкция одновременно информирует адресата и побуждает его к выполнению или невыполнению каких-либо действий. Это главный инструмент воздействия и актуализации основной коммуникативной цели, которую ставит перед испытуемым специалист, – указать определенный алгоритм действий для достижения учебной или диагностической задачи. Это выражается семантикой «побуждения», то есть глаголами побудительной семантики, актуализирующими сему (минимальный семантический множитель) обязательного выполнения определенного алгоритма действий, и глаголами, запрещающими выполнение какого-либо действия.

В специальной литературе отмечается дефицит психолого-педагогических исследований, раскрывающих роль вербальной инструкции в организации, восприятии и усвоении информации. Малоизученной остается тема восприятия, понимания и интерпретации инструкции детьми с ментальными нарушениями. В специальной психологии дети с ментальными нарушениями включены в категорию «умственно отсталые дети», или «дети с интеллектуальной недостаточностью». Будем использовать все

определения относительно обозначения обсуждаемой категории детей как равнозначные, синонимичные.

В силу особенностей патологии мозга, которая у детей с умственной отсталостью носит диффузный, широко разлитой характер, затрагивающий не только кору головного мозга, но и под-корковые области, мышление и речь характеризуются у них конкретностью, низким уровнем обобщения, несамостоятельностью, нецеленаправленностью. Иными словами, самостоятельная целенаправленная деятельность, выполняемая без помощи взрослых, у детей не сформирована. Все эти особенности обуславливают не только особые образовательные потребности детей с ментальными нарушениями, но и их специфические **возможности** работать с инструкцией.

Опираясь на психолого-педагогические характеристики ребенка с ментальными нарушениями, перечислим те психические ресурсы, на которые может опираться специалист в реализации учебных и диагностических целей:

- использование наглядно-действенных форм мышления;
- способность к элементарному познанию (преимущественно дедуктивному) – от частного к общему;
- замедленность восприятия информации, пропуск объектов;
- сосредоточенность на задании непродолжительное время;
- запоминание небольшого объема информации, необходимость в детализации глобального контента;
- владение преимущественно бытовой лексикой;

- простое, усеченное оформление своего речевого сообщения;

- большая успешность в совместной деятельности, чем при самостоятельном выполнении;

- оценка результатов собственной деятельности только с помощью наводящих вопросов;

- соотнесение своих действий с рекомендациями взрослого после последовательного, пошагового совместного с исследователем выполнения задания;

- отклик на помощь взрослого после многократного повторения инструкции или нескольких совместных действий со взрослым;

- включение новых навыков в контекст последующих заданий после нескольких диагностических обучающих «уроков».

В настоящей статье не затрагивается вопрос надежности и валидности тестов, требований стандартизации на определенной выборке. Основной акцент делается на выбор диагностического инструментария с точки зрения содержательной составляющей тестового материала.

Организация психологического обследования детей с ментальными нарушениями предполагает достаточно тщательную подготовку, серьезный анализ диагностических методик, имеющихся в возрастной психологии, патопсихологии. Вопросы и задания диагностических тестов анализируются прежде всего с позиции сложности лексики, грамматических конструкций в свете всестороннего соответствия инструкции возможностям обследуемых.

Как отмечалось выше, понимание устной и письменной вербальной информации сопровождается у детей с ментальными нарушениями выраженными трудностями. Они обнаруживаются в ситуации диагностического обследования (устные и письменные ответы), когда анализу подлежат продукты речевой деятельности таких детей (сочинения, изложения). Традиционно оценка возможности использования тестов в психологической диагностике детей с интеллектуальной недостаточностью сопровождается обсуждением проблемы соответствия вербального материала возрасту испытуемых, однако адаптация диагностических тестов по параметру адекватного понимания и осознания вербального материала умственно отсталыми детьми не проводится. Эти вопросы относятся также к формулировкам инструкций к методикам.

В связи с перечисленными факторами построение инструкций в тестовых заданиях должно удовлетворять особым условиям:

а) формулировки вопросов должны быть предельно просты и доступны для восприятия и понимания;

б) инструкция должна быть подробной, пошаговой;

в) в инструкции должно содержаться не более одного-двух действий.

Наше исследование показало (Кожалиева Ч. Б., 2013; Шулекина Ю. А., 2015), что в ходе диагностической процедуры возможно применение оптимизирующих приемов, помогающих испытуемым с ментальными нарушениями лучше ориентироваться в содержании задания. Например, при ис-

следовании развития рефлексии и самосознания на основе свободных сочинений (самоописаний) дается детальный план для составления более подробного высказывания. Наличие плана способствует организации и концентрации внимания учащихся на задании. Такой план дает возможность, с одной стороны, сделать речевые высказывания учащихся более развернутыми, а с другой – помогает им логически последовательно излагать свои мысли. Зачастую подготовка детей к выполнению задания и прочтение каждого пункта плана, организация мыслительной деятельности не всегда помогает детям. Они продолжают задавать вопросы: «А что это значит – опиши себя?», «А как это – напиши о себе?», «А что нужно писать?». Вместе с тем наличие плана не всегда помогает детям давать развернутые, презентативные высказывания. В ответах присутствуют односторонние, обобщенные, малоинформативные суждения типа «Я хороший человек», «Я считаю себя умным», «О себе все знаю». На вопрос «Что значит хороший?» дети дают скудные, неинформативные ответы; понятия «умный, хороший, добрый» объясняют малым набором лексем.

При использовании опросника как метода исследования личности детям с интеллектуальной недостаточностью опросник предлагается со следующей инструкцией: «Здесь даны различные характеристики человека. Прочти их, подумай, какие из этих характеристик ты можешь отнести к себе. Если какая-либо характеристика подходит тебе, напротив нее поставь знак «+». Если

характеристика тебе не подходит, ничего не отмечай».

Анализ осознания ребенком инструкции представляется важным этапом психологической диагностики.

Уже на первом этапе предъявления задания умственно отсталым детям кажется достаточно необычным предложение оценить себя. Поэтому решается задача предварительно продуманного

последовательного и подробного объяснения инструкции. Так, для самооценки предлагается такое качество личности, как «вежливый». Ребенка просят прочесть и/или выслушать зачитываемую взрослым данную характеристику и спрашивают: «Ты можешь сказать, что ты вежливый?». Если ребенок отвечает утвердительно, его следует попросить в нужной строчке поставить знак «+». В случае отрицательного ответа ребенка следует попросить не ставить никаких знаков и перейти ко второй характеристике опросника (на-пример, «не жадный»), которая также разбирается с экспериментатором. Таким образом, при любом ответе ребенка следует выяснить, почему он думает таким образом (это поможет выявить, насколько ребенку понятна инструкция). В том случае, если ребенок не поймет задание при первом предъявлении, экспериментатор совместно с ним может разобрать и заполнить первую характеристику опросника. Указанная тактика поможет определить, насколько испытуемый готов к выполнению задания. Когда выяснится, что ребенок понимает

инструкцию (знает правила работы), ему можно позволить продолжить начатую работу самостоятельно. Среди умственно отсталых часто встречаются дети, которые даже после оказания помощи самостоятельно не справляются с заданием; в этом случае экспериментатор может заполнить опросник совместно. Подробная беседа с ребенком о понимании каждой характеристики качеств личности, перечисленных в опроснике, позволяет убедиться в точной интерпретации результатов, полученных с помощью этого метода. В ответах на вопросы опросника дети с интеллектуальной недостаточностью чаще всего называют какой-либо свой конкретный поступок, который, по их мнению, заслуживает именно такой характеристики.

На примере работы с опросником можно перечислить специальные тактики сопровождения детей с ментальными нарушениями в диагностической ситуации.

Шаг 1. Если ребенок не понимает задание при первом предъявлении, экспериментатор совместно с ним может разобрать и заполнить первый пункт опросника. Так психолог показывает ребенку образец и оценивает его готовность продолжать работу.

Шаг 2. Когда выяснится, что ребенок понимает инструкцию (знает правила работы), ему можно позволить продолжить начатую работу самостоятельно.

Шаг 3. Если после оказанной помощи ребенок снова не справляется с

заданием, экспериментатор может заполнить опросник совместно.

Таким образом, сравнительный анализ результатов нескольких методик (личностный опросник, сочинение) показывает, что необходима дальней-

шая аналитическая работа по обоснованию специального языкового оснащения психологических диагностических методик в работе с детьми с ментальными нарушениями.

Литература

1. Вятлева Ю. Е., Шулекина Ю. А. Учебные трудности неуспевающих школьников: дидактогенный анализ проблемы работы с учебником // Мир специальной педагогики и психологии. Науч.-практ. альманах. Вып. 4. М. : ЛОГОМАГ, 2016. С. 95 – 107.
2. Кожалиева Ч. Б. Диагностика уровня развития самосознания и содержания образа «Я» у подростков с нарушением интеллекта : метод. рекомендации. М. : МГОУ, 2007. 50 с.
3. Кожалиева Ч. Б. Образ Я в структуре личности умственно отсталых подростков. М., 2013. 144 с.
4. Кожалиева Ч. Б. Развитие самосознания подростков с интеллектуальными нарушениями // Эволюционная и сравнительная психология в России: традиции и перспективы : тр. Ин-та психологии РАН / под ред. А. Н. Харитонов. М. : Изд-во Ин-та психол. РАН, 2013. С. 369 – 375.
5. Кожалиева Ч. Б. Formation of reflective analysis of adolescents with intellectual insufficiency // Проблемы современного педагогического образования. Ялта : гуманитар.-пед. акад. (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского», 2015.
6. Лубовский В. И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 5 [Электронный ресурс]. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Lubovskiy.shtml (дата обращения: 10.03.2016).
7. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. М. : Педагогика, 1989. 104 с.
8. Лубовский В. И. Развитие словесной регуляции действий у детей (при нормальном и нарушенном развитии). М. : Буки Веди, 2013. 198 с.
9. Рехтин Л. В. Речевой жанр инструкции: полевая организация : дис. ... канд. филол. наук. Горно-Алтайск, 2005.
10. Шулекина Ю. А. Алгоритмы взаимодействия учителя и ученика при работе с современным учебным текстом // Современные тенденции образования лиц с ОВЗ : материалы науч.-практ. конф., проводимой в рамках мероприятий «Дни науки МГПУ-2014». Ч. 1. М. : ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. С. 194 – 199.

11. Шулекина Ю. А. Психолингвистический анализ смыслового восприятия речевого высказывания (в условиях речевой патологии). Lambert Academic Publishing, GmbH&Co. KG, 2011. 218 с.
12. Шулекина Ю. А. Современные тенденции модернизации учебного текста в условиях инклюзивного образования // Вестник образования и науки. Педагогика, психология, медицина. Вып. 2 (12). 2014. С. 32 – 42.
13. Шулекина Ю. А. Текст современного школьного учебника // Педагогическое образование и наука. 2014. № 3. С. 33 – 35.
14. Виноградова В. В. Системно-смысловой анализ текста [Электронный ресурс]. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-77235.html> (дата обращения: 06.10.2016).

Ch. B. Kozhalieva, J. A. Shulekina

**THE CHOICE OF LEXICAL MATERIAL OF DIAGNOSTIC INSTRUCTIONS
FOR PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL DIAGNOSIS OF MENTALLY
RETARDED CHILDREN**

The article discusses issues related to language design of diagnostic instructions for psychological-pedagogical diagnostics of children with mental disabilities. Problematic is the question of adapting the content and linguistic processing of diagnostic instructions to the capabilities of children with mental disabilities. Specific characteristics of the diagnostic instructions, special methods for its application in work with such children are presented. The proposed model of the diagnostic instruction is justified from the point of view on adequate lexical material that optimizes children with mental disorders to understand the diagnostic tasks better.

***Key words:** mentally retarded children, vocabulary, diagnosis, instruction, verbal instruction, diagnostic instruction.*

УДК 37.013.46

Е. В. Шаломова

**УСТАНОВКА НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ОДНА
ИЗ КОНЦЕПЦИЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПОДРОСТКОВЫХ
ЗАВИСИМОСТЕЙ**

В данной статье автор рассматривает установку на здоровый образ жизни как одну из наиболее эффективных программ профилактики подростковых зависимостей. Отмечается, что в педагогической профилактике аддиктивного поведения подростков приоритетным направлением является приобщение подрастающего поколения к здоровому образу жизни и формирование ценностного отношения к своему здоровью.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, здоровый образ жизни, превентивные программы, подростковые зависимости, здоровьесберегающие технологии.

Анализ разработанных в России концепций профилактики аддиктивного поведения подростков показывает, что в современном российском обществе так же, как и в других странах, таких как Германия и Франция, чётко прослеживается рост количества детей и подростков с аддиктивным, т. е. деструктивным, саморазрушающим поведением. В этой связи необходимо проводить профилактику аддиктивного поведения с детьми, чтобы не только сформировать у них привычки и способности к здоровому образу жизни, но и помочь решить проблему взросления в период стремительного развития личности, ведь именно нерешённые в подростковом возрасте проблемы взросления, становятся «комплексами личностной неполноценности» и различными видами зависимостей. «Профилактика должна быть прежде всего позитивной в своей основе! Это значит, что главное здесь – гигиеническое и культурное воспитание, привитие с раннего детства жизнеутверждающих потребностей и навыков, способствующих сохранению и укреплению здоровья, развитие способностей к достижению социального благополучия» [4, с. 14].

«Концептуальная модель педагогической профилактики зависи-

мости от наркотиков, алкоголя и других ПАВ¹ предусматривает развитие ресурсов личности человека и социальной среды и предполагает внедрение целого ряда профилактических программ для детей, подростков, молодёжи, родителей, учителей и специалистов в области профилактики» [1, с. 127].

В современной России профилактику аддиктивного поведения подростков и разработку профилактических государственных программ определяют концепции, по своему содержанию схожие с концепциями, созданными в Германии и Франции:

1. «Профилактика наркомании и других видов зависимости от психоактивных веществ среди молодё-

¹ ПАВ – психоактивные вещества.

жи» на 2000 – 2004 годы (разработана Экспертно-консультативным советом при Государственном комитете РФ по молодёжной политике);

2. «Концепция профилактики злоупотребления ПАВ в образовательной среде» (концепция комплексной активной профилактики и реабилитации (КАПР), разработана по заказу Минобразования России).

Ввиду схожести проблем считаем, что профилактическая работа должна содержать в себе все луч-

шие и передовые методы, разработанные французскими и немецкими педагогами и исследователями, подходящие для решения этой серьёзной проблемы в нашей стране.

Создание документов подобного рода означает, что государство и общество заинтересовано в системном, поэтапном и межведомственном подходе к профилактической работе. Первостепенными задачами этого подхода являются: эволюция индивида; стагнация психического и соматического здоровья; конструирование здоровой жизненной стратегии, чем и должны заниматься в первую очередь педагоги.

На наш взгляд, наиболее эффективной программой предупреждения зависимостей является установка на здоровый образ жизни. Вопрос состоит лишь в том, насколько трудно или легко это сделать относительно каждого ребёнка.

Эффективность модели здорового образа жизни в первичной профилактике зависимостей неоспорима, так как даёт положительный результат. Формирование активного, функционального жизненного стиля подростка происходит наряду с укреплением его здоровья и предупреждением развития аддикций. Этот вид профилактики имеет явные положительные результаты вследствие своей способности охватывать большое количество

детей и влиять на население в целом.

Принимая во внимание тот факт, что в последние десятилетия аддиктивное поведение детей и подростков стало проблемой всего человечества, особое внимание педагоги и исследователи стали уделять здоровьесберегающим технологиям [2].

В современном мире, к сожалению, преобладает пренебрежительное и даже безответственное отношение как к своему здоровью, так и к здоровью окружающих. У школьников отсутствует потребность в здоровом образе жизни, поэтому не формируются обеспечивающий здоровье стиль поведения и представление о сущности здоровья. Таким образом, проблема здоровья подрастающего поколения станет проблемой здоровья будущего человечества.

Профилактические мероприятия по обеспечению здорового образа жизни не могут и не должны быть навязаны насильно, они предполагают формирование интереса, а лучше – потребности. Первостепенной задачей для повышения уровня здоровья молодёжи должно стать не только развитие медицины, но прежде всего сознательная, целенаправленная работа самого человека по восстановлению и развитию жизненных ресурсов, по принятию на себя ответственности за собственное здоровье, когда здоровый образ жизни становится потребно-

стью. Быть здоровым – это естественное стремление человека [3].

Очень велика роль именно школы и педагогов в вопросе здоровьесбережения, так как приобщение детей и подростков к здоровому образу жизни и формирование у них ценностного отношения к своему здоровью является приоритетным в педагогической профилактике аддиктивного поведения, однако для обеспечения психического и физического здоровья детей необходимо действовать совместно с родителями.

К сожалению, школа не всегда обеспечивает воспитательную среду, когда самообучение приносит здоровье и радость и ученику и учителю, поэтому важно стремиться к тому, чтобы все элементы учебного и внеучебного процесса соответствовали и способствовали здоровью, а также физическим и психологическим возможностям учащихся и учителей.

Не менее важная задача педагога – создание благополучного климата в коллективе и формирование положительного отношения ребёнка к окружающим его детям и взрослым, что создаст фундамент для развития здоровых межличностных отношений и способности самовыражаться, то есть тем самым сохранять своё здоровье, достоинство и личностный потенциал.

Наряду с анализом исследований и подходов в вопросе здорового образа жизни необходимо форми-

рование представлений о нём и создание установки на конструктивную воспитательную стратегию. Представление человека о здоровом образе жизни должно формироваться с раннего детства, только в этом случае будет снижена его зависимость от политических, экономических и социально-психологических ситуаций, возникающих в его жизни. В уставе Всемирной организации здравоохранения зафиксировано, что тезаурус «здоровье» означает как отсутствие заболеваний и соматических перверсий, так и наличие общественной, нравственной и моральной гармонии.

В нашей стране, как и во многих других, остро встал вопрос о необходимости государственной политики по конструированию аттитюдов на конструктивную жизненную стратегию среди детей и подростков в связи с пугающе быстрым распространением разного рода аддикций в среде молодёжи.

О том, что государство и общество обратило наконец внимание на проблему здоровья подрастающего поколения, говорят документы, принятые правительством или находящиеся на рассмотрении. «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» выделяет специальный раздел, акцентирующий внимание на создание условий для ведения здорового образа жизни, в том числе на занятиях физической культурой и

спортом. Концепция государства совпадает с концепцией педагогов и исследователей в области профилактики зависимостей. Контингент, с которым преимущественно проводятся мероприятия по здоровьесберегающим технологиям, – в подавляющем большинстве учащиеся школ, так как систематическая и планомерная профилактика аддикций возможна только в программе школы. Более того, именно во время учёбы ребят в школе реально возможна и эффективна работа со средой, с которой школьник тесно взаимодействует, – семьёй, общностью, в которой живёт ребёнок, поскольку на возникновение разного рода зависимостей у детей влияют, конечно же, и его окружение, и уровень жизни, и даже цели и ценности в жизни его родителей. Итак, теория укрепления здоровья (здоровьесберегающие технологии) объединяет воспитывающую и воспитательную среду, что означает модификацию во всей системе школьного образования. Основываясь на данной теории, можно рассчитывать на лонгитюдный положительный результат при помощи акцентуализации личностного потенциала и готовности индивидов опираться на него [6].

В отдельное направление выделено здоровье подростков в проекте национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». В этом проекте ставится вопрос о том, что важно пробудить в детях

желание заботиться о своём здоровье, основанное на заинтересованности в учёбе, выборе учебных курсов, соответствующих собственным интересам и склонностям. Насыщенная, интересная, увлекательная школьная жизнь является самым важным условием формирования здорового образа жизни. У людей, имеющих сформированные соматические, морально-нравственные, индивидуальные возможности и воздействие социума, минимизирован риск развития патологических зависимостей.

В настоящее время правительство нашей страны, так же как и правительства Германии и Франции, озабочено духовным и физическим здоровьем подрастающего поколения. В этой связи российскими педагогами и исследователями проводится серьёзная аналитическая работа уже существующих концепций профилактики подростковых аддикций, разработанных зарубежными педагогами и исследователями для создания и внедрения в нашей стране всех положительных и подходящих к нашим условиям жизни профилактических методик, трансформированных под российское образовательное пространство.

Следует отметить, что профилактические программы в России, учитывая положительный опыт передовых зарубежных стран, разрабатываются и в теоретической, и в практической формах и проводятся в виде лекций-бесед, обсуждений,

ролевых игр и других занятий, предполагающих взаимное психологическое развитие учителя и ученика, при котором возникают социально-поддерживающие, честные, доверительные отношения. При этом нельзя не упомянуть тот факт, что умение слушать, доверять, уважать, высказывать свою точку зрения способствует получению положительного жизненного опыта и знаний о проблеме профилактики зависимостей. Об эффективности программы должны свидетельствовать результаты её проведения, а именно:

- уменьшение факторов риска употребления наркотиков и других психоактивных веществ у несовершеннолетних;

- воспитание конструктивной жизненной позиции и эффективных бихевиористских направлений и индивидуальных возможностей у участников программ;

- актуализация интегративного подхода к превенции употребления психоактивных веществ в обществе;

- развитие профессиональной и общественной сети профилактики злоупотребления психоактивными веществами [1, с. 130].

В связи с кардинальными переменами, происходящими во всём мире, в том числе и в нашей стране, и в то же время в связи со схожестью проблем в молодёжной среде всего мира, российские педагоги и исследователи, занимающиеся проблемами профилактики аддик-

тивного поведения подростков, не могут не учитывать положительного опыта зарубежных коллег. Заботясь о подрастающем поколении и будущем страны, государство в последние годы уделяет особое внимание проблеме оздоровления нации, т. е. профилактике наркомагии, алкоголизма, токсикомании, табакокурения и др. В 2009 году появился Национальный проект «Здоровье», нацеленный на сохранение и укрепление здоровья населения России, формирование здорового образа жизни, в том числе сокращение потребления табака, алкоголя и наркотиков, формирование культуры здоровья населения и повышение мотивации к его сохранению. Проект в первую очередь затрагивает подрастающее поколение и закреплён Указом Президента Российской Федерации от 09.10.2007 № 1351 «Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» и Постановлением Правительства России от 18.05.2009 № 413 «О финансовом обеспечении в 2009 году за счёт ассигнований федерального бюджета мероприятий, направленных на формирование здорового образа жизни у граждан Российской Федерации, включая сокращение потребления алкоголя и табака» [5; 4].

Надо отметить, что педагогическая профилактика аддиктивного поведения подростков наиболее эффективна вследствие того, что

представляет собой превентивный характер профилактики зависимостей и корректирует отрицательные формы поведения. Как во Франции и Германии, педагогическая профилактика в России проводится прежде всего специалистами государственных учреждений по работе с детьми и подростками, а также некоммерческими, общественными организациями и добровольцами.

Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, в России курят более трёх миллионов подростков. Это очень большая проблема, поскольку не воспринимается всерьёз, являясь по своей сути наркотической зависимостью, вызывающей привыкание не менее, а порой и более, чем марихуана и алкоголь. Именно поэтому с курением труднее всего бороться [5, с. 21].

Наряду с курением реальной проблемой 21 века является подростковый алкоголизм, и Россия, к сожалению, стоит на одном из первых мест в мире по детскому алкоголизму. Алкоголь как отравляющее вещество особенно пагубно действует на здоровье человека в период его роста и развития жизненно-важных систем и функций [5, с. 22].

В 2011 году Д. А. Медведев назвал наркоманию угрозой национальной безопасности России и определил линию проведения в рамках государственной политики приоритетных направлений по

борьбе с распространением наркотиков и формированием в обществе нетерпимого отношения к наркомании и наркопреступности. Такими направлениями в борьбе государства с наркоманией стали:

- создание государственной системы мониторинга и системы профилактики наркомании и современной системы медикосоциальной реабилитации наркоманов;

- законодательное установление ответственности владельцев развлекательных заведений за распространение на их территории наркотических средств;

- осуществление контроля за содержанием сайтов на предмет пропаганды наркотических средств;

- введение обязательного тестирования школьников и студентов на наркотики и его регламентирование;

- введение рецептурного отпуска кодеинсодержащих препаратов;

- наступательная пропаганда здорового образа жизни [5, с. 27].

Упомянутые меры профилактики подростковых аддикций, принимаемые государственными структурами в Российской Федерации, созвучны с правительственными мерами антинаркотической профилактики во Франции. Об этом свидетельствует принятый План правительства по борьбе с наркотиками и аддиктивным поведением на 2013 – 2017 годы [7].

Анализируя уже имеющиеся и вновь создаваемые модели профи-

лакттики аддиктивного поведения подростков, нельзя не согласиться с исследователями Н. Сиротой и В. Ялтонским в том, что успешное преодоление проблемы, стрессовой ситуации ведёт к снижению риска употребления ПАВ и наоборот.

Резюмируя концепции профилактики аддиктивного поведения детей и подростков в отечественной и зарубежной науке, мы пришли к выводу, что осуществление профилактических мер в области зависимости от алкоголя, наркотиков и других ПАВ необходимо начинать ещё в младшем школьном возрасте, чтобы к подростковому возрасту у детей сформировалось стойкое неприятие наркотиков, алкоголя, токсикоманической зависимости. Для обеспечения качественной профилактики необходимо создание многоступенчатой программы, основанной на информировании детей о болезненных состояниях и па-

губных последствиях употребления алкоголя, наркотиков, токсических веществ. Как альтернативу этих состояний и последствий нужно создавать условия и способствовать формированию здорового образа жизни и ответственного поведения детей и подростков, что значительно снизит риск приобщения их к употреблению ПАВ. Необходимо обратить особое внимание на самодостаточность каждого ребёнка, т. е. на то, есть ли проблемы в его обучении, развитии и социальной адаптации, а именно трудности в становлении его как личности. В этом случае, по нашему мнению, совершенно необходимо оказывать детям и подросткам профессиональную психолого-педагогическую и медико-социальную помощь, которая должна быть доступной, дружеской и ненавязчивой, но настойчивой и высокопрофессиональной.

Литература

1. Белов В. Г., свящ. Григорьев Г., Кулганов В. А., Парфёнов Ю. А. Профилактика аддиктивного поведения: опыт медико-психологического исследования и богословские основания : учеб. пособие. СПб., 2013. 256 с.
2. Беседина О. В. Профилактика аддиктивного поведения // Ваш психолог. 2011. Июнь. С. 16 – 36.
3. Динейка К. В. 10 уроков психофизической подготовки. М. : Физкультура и спорт, 1987. 63 с.
4. Профилактика аддиктивного поведения в условиях образовательной среды : метод. рекомендации. Архангельск, 2008. 24 с.

5. Профилактика зависимых форм поведения : метод. рекомендации для специалистов органов и учреждений молодёж. политики, лидеров молодёж. орг. Красноярск, 2011. 56 с.
6. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения. М. : Радуга, 2004. 192 с.
7. Government plan for combating drugs and addictive behaviours 2013 – 2017. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gouvernement.fr/en/health-justice-and-society> (дата обращения: 17.03.2016).

E. V. Shalomova

ORIENTATION TO A HEALTHY LIFESTYLE AS ONE OF THE CONCEPTS OF TEENAGE ADDICTION PREVENTION

In this article the author considers the orientation to a healthy lifestyle as one of the most effective programs for the prevention of teenage addictions. It is noted that in pedagogical prevention of addictive behavior of adolescents the involvement of the younger generation to a healthy lifestyle and the formation of the valuable attitude towards their health is seen as a priority way.

Key words: addictive behavior, healthy lifestyle, preventive programs, juvenile dependency, health-preserving technologies.

УДК 376.4:372.4

Е. В. Шамарина

ОСОБЕННОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ПЕРВОКЛАССНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ДЕТЕЙ

В статье раскрываются результаты исследования особенностей выполнения учебных заданий первоклассниками с задержкой психического развития. Представлена дифференциация таких младших школьников по группам в зависимости от интереса к учебным заданиям, особенностей их понимания такими детьми, ориентировочной деятельности, самостоятельности выполнения, темпа и динамики деятельности, работоспособности.

Ключевые слова: дифференциация, учебные задания, задержка психического развития, интеграция.

Общеобразовательная школа должна выполнять такие же функции, которые регламентируются документами специальной (коррекционной) школы: гарантирование детям с особенностями психофизического развития физической и социально-психологической безопасности, обеспечение их специальными дидактическими средствами, создание специальных условий для их личностного развития и реализации своих возможностей. В связи с этим необходимость совершенствования школьного образования с особой остротой ставит задачу изучения причин отставания в учебе и недостатков поведения отдельных учеников, выбор наиболее эффективных путей устранения этих явлений. Т. А. Власова, Т. В. Егорова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина выявили среди неуспевающих школьников особую категорию учеников – детей с временной задержкой психического развития (ЗПР) [2]. Однако еще в работах Н. А. Добролюбова (1910) впервые были охарактеризованы причины «медленного понимания» детьми учебного материала. В дальнейшем эта точка зрения найдет подтверждение в исследованиях А. С. Грибоедова, выдвинувшего мысль: «Необходим пересмотр и учебных планов, и методов работы в наших вспомогательных школах, так как и уменьшение учебного материала и удлинение времени его переработки, т. е. чисто количественные признаки, составляют до сих пор характерное отличие специальной школы» [1, с. 98]. Эта идея впоследствии получит широкое распространение при организации специального (коррекционного) обучения детей с

парциальными нарушениями высших психических функций. Коррекционная направленность обучения обеспечивается набором базовых учебных предметов, которые составляют инвариантную часть учебного плана. Фронтальное коррекционно-развивающее обучение осуществляется учителем на всех уроках и позволяет обеспечивать усвоение учебного материала на уровне требований к знаниям и умениям образовательного стандарта школы. Коррекция недостатков развития осуществляется на инди-видуальных и групповых занятиях, специально выделенных для этой цели. Это могут быть общеразвивающие занятия, способствующие коррекции недостатков памяти, внимания, речи, развитию мыслительной деятельности [5]. Особенно следует выделить исследования, проведенные Г. И. Жаренковой. В них полно проанализировано состояние ориентирования у школьников с задержкой психического развития в учебных заданиях. Так, Г. И. Жаренковой установлено, что дети этой категории затрудняются в организации собственной деятельности. У них обнаружено отсутствие целенаправленности в работе, низкий уровень навыков самоконтроля, недостаточное умение правильно оценить выполненную работу. Кроме этого, было отчетливо показано, что выявленные особенности сопровождаются значительным количеством ошибок: пропуск отдельных требований инструкции, нарушение последовательности их выполнения, несоответствие действий с имеющимся образцом. Таким образом, можно констатировать тот факт, что стали получать широкое распространение исследования, раскрывающие и

основные трудности выполнения учебных заданий младшими школьниками с задержкой психического развития (Н. А. Цыпина, Г. М. Капустина, Р. Д. Тригер). В работах указанных авторов отмечается, что трудности выполнения учебных заданий связаны преимущественно со специфическими особенностями развития познавательной деятельности таких детей (У. В. Ульенкова, Г. И. Жаренкова, Г. Н. Рахмакова, С. Г. Шевченко), формулировкой самих заданий. Подтвердим это положением, сформулированным в исследованиях У. В. Ульенковой, где показано, что при задержке психического развития преимущественно церебрально-органического генеза, а также другой этиологии с запозданием формируется внутренняя речь. Это затрудняет формирование у детей способности прогнозировать собственную деятельность, осуществляя ее словесную саморегуляцию при выполнении заданий учителя.

Наше исследование проводилось в специальном (коррекционном) классе VII вида. Отметим, что состав класса полиморфен. Это дети с признаками органического поражения центральной нервной системы остаточного характера (23 %); дети, задержка психического развития которых носит психогенный характер (38,5 %); дети, ранее обучавшиеся в первом классе по программе массовой школы, но не усвоившие ее (23 %); дети с недостаточной сформированностью предпосылок школьных навыков (15,4 %).

Проведенные наблюдения за детьми на уроках при выполнении заданий учебного характера позволили выявить следующие особенности при их выполнении. Большинство детей прояв-

ляют интерес к заданиям, предложенным учителем, но характер его проявления различен: от выраженного интереса в начале выполнения задания, но пропадающего из-за низкой работоспособности и повышенной отвлекаемости внимания, до поверхностного интереса, проявляющегося в основном у детей с признаками органического поражения центральной нервной системы и детей, у которых ЗПР носит психогенный характер. Характер проявления интереса учащихся существенно зависит от формы предъявления заданий. Так, многие задания, представленные учителем в игровой, а также занимательной форме, вызывают у большинства детей с ЗПР выраженный интерес, но удержать его они долго не могут, т. е. на первый план выступают астенические проявления. Напротив, поверхностный, слабый, иногда ничем не компенсируемый интерес вызывают у детей задания, требующие активной мыслительной деятельности и длительного сосредоточения внимания (например, составить предложение к заданной схеме). В таких случаях наблюдается не только стойкое снижение интереса, но и пассивность, безынициативность. В связи с этим в процессе обучения необходимо чередовать учебные задания с игровыми формами работы, использовать наглядные методы.

Наблюдения показали, что дети с ЗПР по-разному принимают и понимают учебные задания: одни дети понимают задание учителя и сохраняют его в памяти до конца выполнения, у других детей имеют место трудности вхождения в деятельность, и они начинают действовать методом «проб и ошибок». В связи с этим задание

может оказаться невыполненным даже в тех случаях, когда учащиеся могли бы с ним справиться. Третьи практически не понимают задания, принимают лишь отдельные его элементы, которые теряются в процессе самостоятельной работы. У детей с ЗПР уже на ориентировочном этапе имеют место трудности: не проанализировав всей совокупности данных и не определив последовательность, они приступают к выполнению задания. Ориентировочная деятельность детей с задержкой психического развития также имеет свои особенности: у одних детей выраженная внешняя активность, собранность и целенаправленность постепенно ухудшаются из-за пресыщения деятельностью, быстрой утомляемости, сниженной работоспособности. По мере проявления этих особенностей необходимо использовать активную стимулирующую помощь, наглядность, сокращать объем выполнения задания. У других детей имеет место сниженная активность при малопродуктивном поиске выполнения задания. Такие младшие школьники часто подменяют одно задание другим, часто более легким, неадекватно переносят хорошо усвоенные способы выполнения одних заданий на другие. У третьих школьников наблюдается выраженная активность при хаотичной, бессистемной деятельности. С такими детьми, на наш взгляд, должна проводиться большая индивидуальная работа, направленная на формирование и нормализацию деятельности в целом. Затруднено и самостоятельное выполнение детьми с ЗПР учебных заданий. Как отмечалось, они часто приступают к их выполнению, не проанализировав всей совокупности данных, не дослу-

шав задания учителя. Самоконтроль при выполнении заданий, как правило, отсутствует, поэтому дети допускают большое количество ошибок, особенно при усложнении учебного материала. В связи с этим учителю необходимо использовать как различные виды помощи, преимущественно разъясняющей и стимулирующей, а также индивидуальные карточки, памятки, в которых был бы указан не только план, но и способ выполнения задания. Характер деятельности при выполнении детьми заданий на уроке существенно зависит не только от формы его предъявления, но и характера сложности. В связи с этим деятельность одних детей более активна и целенаправленна в начале выполнения задания, но может снижаться из-за неудач, неустойчивого внимания, быстрого пресыщения деятельностью; у других детей деятельность недостаточно активная и целенаправленная, но может улучшаться стимуляцией; у третьих детей деятельность носит хаотичный характер, не улучшается стимуляцией. В связи с этим при работе с такими детьми необходимо осуществлять постоянный контроль деятельности, давать краткие и четкие формулировки заданий. Темп деятельности при выполнении учебных заданий также имеет разные формы индивидуального проявления. У одних детей темп деятельности умеренный, который сменяется медлительностью, в результате чего, начиная с основной части урока, продуктивность выполнения заданий снижается. У других детей имеет место поспешность в выполнении заданий, поэтому они допускают большое количество ошибок, которые, как правило, самостоятельно не исправляют, тогда

им необходима организующая помощь. У третьих детей наблюдается крайняя медлительность при выполнении заданий. Им необходима стимулирующая помощь. Работоспособность детей на уроке преимущественно низкая либо носит мерцательный характер. В связи с этим необходимо чередовать различные виды деятельности на уроке, использовать задания, различные по форме и уровню сложности, увеличивать количество физминуток для мышечного расслабления детей. Таким образом, особенности выполнения учебных заданий позволили дифференцировать младших школьников с ЗПР на следующие группы.

Первая группа детей (27 %). Данную группу составили в основном дети, обучавшиеся в первом классе по программе массовой школы, но не усвоившие ее, а также часть детей с недостаточной сформированностью предпосылок школьных навыков. Эти дети проявляли интерес к заданиям, который пропадал из-за низкой работоспособности, астенических состояний. Учащиеся проявляют внешнюю собранность и активность, которые могут ухудшаться из-за пресыщения деятельностью. Дети понимают задания и сохраняют их в памяти до конца выполнения. Для детей характерно умение ориентироваться в учебных заданиях и выполнять их в соответствии с полученной инструкцией. Трудности самостоятельного выполнения учебных заданий связаны с ослаблением интеллектуальных интересов, недостатками мотивации, трудностями самостоятельной организации деятельности. Выявлено, что школьникам этой группы свойственна высокая по-

знавательная активность по сравнению с детьми других групп. В то же время выраженная активность и целенаправленность при выполнении заданий ухудшалась из-за пресыщения деятельностью и пониженной работоспособности. Подчеркнем, что недостаточная целенаправленность и активность деятельности детей данной группы может улучшаться при использовании стимулирующей помощи. Дети пытаются контролировать и оценивать свои практические действия, но в целом саморегуляция на всех этапах деятельности отсутствует. Изучение речевой деятельности показало, что с заданиями, связанными с употреблением существительных в именительном падеже множественного числа, дети справились хорошо. Хуже выполняли задания, связанные с употреблением существительных в родительном падеже. Предложения, составленные детьми, в основном простые, нераспространенные, но внешне речь грамматически правильно оформлена. Воспроизведение слов сопровождается запинками, медленным темпом деятельности. В первой группе в основном дети с III уровнем общего нарушения речи (ОНР).

Вторая группа детей (27 %). В эту группу в основном вошли дети с недостаточной сформированностью предпосылок школьных навыков и часть детей, ЗПР которых носит психогенный характер. Дети данной группы также проявляли интерес к учебным заданиям, который пропадал из-за неустойчивости внимания, а также возникающих неудач. При выполнении заданий имеют место трудности вхождения в деятельность, используются малопродуктивные способы са-

мостоятельного выполнения учебных заданий. Эти дети могут определять временные и причинно-следственные связи между событиями при помощи вопросов, опорных слов. В то же время они испытывали трудности понимания сюжета, представленного на картинке. В связи с этим для детей данной группы значима не только форма, но и показ способа выполнения учебных заданий. Навыки самоконтроля у детей данной группы недостаточно сформированы, поэтому они допускают большое количество ошибок. Наиболее эффективен организующий вид помощи. Учащиеся осознают задание лишь частично, в основном не стремятся к получению объективно заданного результата, в вербальной форме предстоящую деятельность не программируют. Следует отметить, что у детей этой группы лексический запас в целом может соответствовать возрасту, но адекватное употребление его в связной речи затруднено. Например, учащиеся не дифференцируют оттенки в лексическом значении слов: **шьет-пришивает; швея-вышивальщица**. Рассказы, составленные детьми, соответствуют изображенной на сюжетной картинке ситуации, основные смысловые звенья сохранены, последовательность грубо не нарушена. Сюда вошли младшие школьники с IV уровнем ОНР.

Третья группа детей (45 %). Данную группу составили дети с признаками органического поражения центральной нервной системы, а также часть детей, задержка психического развития которых носит психогенный характер. Работоспособность младших школьников рассматриваемой группы низкая: наблюдалось пресыщение деятельностью уже в начале выполнения

задания. Дети испытывали значительные трудности при переключении с одного задания на другое. Для этого им требовалось больше времени, чем учащимся с задержкой психического развития других групп и нормально развивающимся школьникам. Учащиеся этой группы имеют низкий уровень саморегуляции, продуктивность познавательной деятельности низкая из-за астенических проявлений и замедленного темпа деятельности. Интерес к учебным заданиям существенно зависит от формы их предъявления. Так, задания, требующие активной мыслительной деятельности и длительного сосредоточения внимания, вызывают у детей поверхностный, слабый, иногда ничем не компенсируемый интерес. Дети данной группы принимают лишь отдельные элементы задания, которые, как правило, теряются в процессе его выполнения. В ходе исследования в речи младших школьников с задержкой психического развития были зафиксированы ошибки, связанные с нарушением звукового анализа слов, особенно со стечением согласных, а также связей слов в словосочетаниях и предложениях, с неправильным построением синтаксического целого. Фразы произносились при низком темпе воспроизведения, требовался повтор образца предложения. При воспроизведении предложений дети пропускали отдельные звенья, что свидетельствует о несоответствии нормативному развитию речевой функции в онтогенезе. Связность повествования нарушена, имеет место расширение и сужение значения слов, неадекватное их использование. В исследуемую группу вошли дети с общим недоразвитием речи IV уровня.

Деятельность детей с ЗПР третьей группы в основном носит хаотичный бессистемный характер. Самостоятельное выполнение простейших заданий возможно при активной организующей и стимулирующей помощи со стороны учителя. Темп и динамика деятельности характеризуются крайней медлительностью. При выполнении заданий необходимо использовать различные виды помощи. Подготовкой к самостоятельному выполнению заданий служит целенаправленная работа в период обучения грамоте, которая ведется на протяжении всего учебного года в первом классе начальной школы со специальными (коррекционными) классами VII вида. Такие задания для самостоятельного выполнения детьми

с ЗПР являются сложными, но они предусмотрены программой обучения в общеобразовательной школе.

Следует особенно подчеркнуть, что у всех младших школьников с ЗПР имеются недостатки в развитии речи. На основании результатов исследования в основном речевой деятельности этих детей качественно охарактеризованы три группы учащихся, имеющих разные особенности познавательной деятельности. Результаты исследования обобщены с целью организации индивидуальных коррекционных занятий, как с учетом потенциальных возможностей детей с задержкой психического развития, так и социальных условий воспитания таких младших школьников.

Литература

1. Грибоедов А. С. Педологическая работа и вспомогательная школа // В кн.: Новая школа. М. ; Л., 1926. Вып. II. С. 98.
2. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М. : Педагогика, 1984. 256 с.
3. Коногорская С. А. Из опыта изучения пространственно-речевых представлений первоклассников // Вопросы психологии. 2013. № 6. С. 37 – 40.
4. Лубовский В. И. Основные направления ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития // Дефектология. 1994. № 1. С. 15 – 18.
5. Шевченко С. Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты : пособие для учителя. М. : Владос, 1999. 136 с.

E. V. Shamarina

THE PECULIARITIES OF THE FIRST GRADE PUPILS WITH DEVELOPMENTAL DELAY SOLVING THEIR SCHOOL TASKS ON THE BASIS OF DIFFERENTIATION OF CHILDREN

The article describes the results of studying the peculiarities of the first grade pupils with developmental delay of solving their school tasks. The differentiation of such pupils into groups depending on their interest in school tasks, the ways such primary schoolchildren understand these tasks, orientational activity, independent performance, tempo and dynamics of activity, working capability are presented.

Key words: differentiation, school tasks, developmental delay, integration.

УДК 15+37.015

В. В. Шаханов

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЖИЗНЕУТВЕРЖДАЮЩЕЙ СТРАТЕГИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена определению основных направлений в исследовании жизнеутверждающей стратегии несовершеннолетних как психолого-педагогической проблемы: предлагается операциональное определение понятия «жизнеутверждающая стратегия», акцентируется внимание на необходимости учета таких значимых факторов, как психологический портрет подростка, его жизненная среда и жизненные ситуации, предлагается рассматривать исследуемую проблематику во взаимосвязи с проблемой самореализации личности.

Ключевые слова: жизнеутверждающая стратегия, жизнеутверждающий пессимизм, жизненная среда, жизненная ситуация, самореализация личности

Как известно, концепция есть система взглядов на что-либо [8, с. 246]. Поэтому, ставя вопрос о концептуальных основах исследования жизнеутверждающей стратегии несовершеннолетних, следует определиться с минимальным набором идей и положений, в рамках которых следует вести научный поиск в целях построения целостной научной концепции исследуемой проблемы.

Прежде всего необходимо определиться с базовыми понятиями и ответить на вопрос о том, какие стратегии следует рассматривать как жизнеутверждающие? Для этого проанализируем существующие подходы к раскрытию содержания понятия «жизне-

утверждающий» в его различных формах (жизнеутверждающая адаптация, жизнеутверждающий пессимизм, жизнеутверждающий идеал и др.).

Выражение «жизнеутверждающий пессимизм» [9] не получило широкого распространения и не может быть проанализировано, поскольку не было подвергнуто дефинированию, а используется скорее как образное, усиливающее эмоциональное восприятие. Хотя сам по себе термин достаточно интересен и заслуживает внимания со стороны научного сообщества.

Под жизнеутверждающей адаптацией С. С. Костенко понимает «способность молодого человека не только квалифицированно выполнять свои

профессиональные обязанности, но и быть гармонично развитой личностью с всесторонним жизненным опытом, способной выходить за рамки условностей, стереотипов, проявляя творчество, креативность, надситуативную активность во имя утверждения и продолжения истинно жизненных начал, а также помощи в этом другим. Смысл жизнеутверждающей адаптации – не в приспособительном усвоении студентом определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве члена общества, а в активном его взаимодействии с окружающей действительностью и с собой» [6, с. 129].

Позволим себе высказать некоторые полемические замечания в отношении вышеприведенной формулировки.

Во-первых, привязка к «всестороннему жизненному опыту» не имеет никакой связи с реальностью, поскольку в контексте сказанного речь идет о ретроспективном опыте. Получается, что человек априори должен учиться на своих ошибках, что вряд ли вписывается в контекст жизнеутверждающей адаптации или тем более стратегии. К тому же, если говорить о жизнеутверждении в среде несовершеннолетних, то надо однозначно «уходить» от анализируемого признака, поскольку вполне очевидно, что дети этого возраста не могут обладать всесторонним жизненным опытом. Во-вторых, формулировка «активное взаимодействие с окружающей действительностью и с собой» также

может быть предметом научной дискуссии. Разве не может жизнеутверждающая адаптация приобретать формы пассивного взаимодействия? К примеру, неужели ситуативно проявляющаяся пассивность противоречит жизнеутверждению? Полагаем, что активность может не только не способствовать жизнеутверждению, но и быть катализатором обратного процесса. Чрезмерная активность нередко является причиной депрессий, вызванных отсутствием свободного времени для реализации иных практик, в том числе и носящих жизнеутверждающий характер.

Возможно, в своих суждениях мы вступаем в некоторые противоречия с «классиками», в частности, с определением ключевого слова анализируемого понятия – *жизнеутверждающей*, – данного в словаре С. И. Ожегова: «Жизнеутверждающий – проникнутый бодростью, оптимистическим отношением к жизни» [8, с. 167]. Такой подход справедлив, в частности, в том случае, если считать, что бодрость предполагает активность. На наш взгляд, бодрость предполагает отсутствие очевидно проявляющейся пассивности, что не исключает возможность наличия и пограничного состояния между пассивностью и активностью. Например, если человек не спит, то говорят о том, что он бодрствует. Подчеркнем, что бодрствовать в данном контексте не значит, совершать какие-либо активные действия, это просто не спать.

Кроме того, содержание понятия «жизнеутверждение» не должно совпадать с понятием «оптимизм», а быть либо шире, либо уже, иначе будет иметь место подмена понятий. Оптимизм, по мнению С. И. Ожегова, это «бодрое и жизнерадостное мироощущение, при котором человек верит в будущее, в успех» [8, с. 375]. Здесь акцент смещается в будущее, в то время как «жизнеутверждение» может быть и в настоящем, т. е. в данный момент времени. Конечно, если говорить о жизнеутверждающей стратегии, то здесь тоже будет иметь место определенный вектор, устремленный в будущее, и тогда для разграничения данных понятий нужно будет прибегать к функциональному анализу.

Справедливости ради отметим, что с некоторыми существенными признаками жизнеутверждающей адаптации, предложенными С. С. Костенко, нельзя не согласиться, хотя бы и с некоторыми оговорками, например, в отношении той же активности, заменив её на деятельность: способность выходить за рамки условностей, стереотипов, проявляя творчество, креативность, осуществлять надситуативную деятельность. Продолжить данный перечень существенных признаков следует, включив в него указание на «оптимистичное отношение к жизни», заимствованное из ранее приведенной дефиниции, данное «классиком». Однако последнее следует обозначить как цель, достижению которой способствует умелое использование перечисленных практик, которые следует сформу-

лировать в виде неисчерпывающего перечня, указав на возможность применения другого вида практик, дабы не «заузить» предлагаемую дефиницию не в угоду объективным обстоятельствам, а вследствие недостаточной осведомленности автора.

Таким образом, в качестве операционального предлагается следующее определение: *жизнеутверждающая стратегия – это принятие к использованию комплекса педагогических средств и методов, направленных на формирование способностей по выходу за рамки условностей, стереотипов, проявлению творчества, креативности, осуществлению надситуативной деятельности и применение другого вида практик в целях формирования оптимистичного отношения к жизни.*

Очевидно, что давая определение тому или иному социальному явлению, осмысливая его на понятийном уровне, необходимо развести его с иными понятиями, которые можно рассматривать как смежные. Полагаем, что такими на первоначальном этапе следует считать следующие виды поведения: жизнестойкое, конструктивное, просоциальное, ментальное, многостороннее, нравственное, позитивное и др.

Здесь необходимо сделать оговорку. Формирование жизнеутверждающей стратегии, безусловно, осуществляется с учетом определенных тактических моментов, при формировании которых необходимо учитывать особенности психики подрастающего поколения. В

этой связи обратим внимание на некоторые «зарисовки» к психологическому портрету подростка, хотя бы и сформулированные в период ранее действовавшей социально-экономической формации, но актуальные и для настоящего времени.

«Психика подростка очень неустойчива и гибка. Он восприимчив и к хорошему, и к дурному. Индивидуальное его сознание, черты характера, нравственные воззрения и привычки только еще формируются, а формально-логическое и критическое мышление полностью пока не развито. В своем поведении он часто руководствуется чувством. Нравственные требования социалистического общества иногда воспринимаются им как абстрактные, в истинных ценностях подросток ориентируется неуверенно. В этот период он легко поддается психологическому влиянию со стороны окружающих и незаметно для себя может подражать поведению отдельных лиц. Внешне яркий пример другого человека в этот неустойчивый возрастной период для подростка иногда важнее принятых в обществе правил поведения и предъявляемых ему требований» [3, с. 4].

Безусловно, этот портрет требует комплексной доработки, но уже из него следуют весьма серьезные проблемы, которые поджидают исследователя, в частности, нравственные требования современного общества, очертания которых весьма размыты, что осложняет формирование любых стратегий, в том числе и жизнеутвер-

ждающей. Без учета различных психологических состояний, в том числе и пограничных, изучение вопроса формирования жизнеутверждающей стратегии несовершеннолетних как психолого-педагогической проблемы невозможно.

Жизнеутверждающая стратегия формируется на фоне определенной жизненной среды под воздействием различных жизненных ситуаций. Здесь необходимо помнить, что понятия «ситуация» и «среда» нетождественны. Среда не привязана к конкретному субъекту (она внесубъектна), ситуация же всегда субъективна (это всегда «чья-то» ситуация). Среда характеризуется устойчивостью, а ситуация всегда носит кратковременный характер [5, с. 38]. Среда может быть в целом благоприятна, но под влиянием преобладающего числа неблагоприятных жизненных ситуаций жизнеутверждающая стратегия может не сформироваться.

Таким образом, жизненная среда и жизненные ситуации несовершеннолетних являются одними из отправных точек в изучении их жизнеутверждающих стратегий.

Жизнеутверждающие стратегии не следует рассматривать изолированно от иных психолого-педагогических проблем. Следует поискать точки соприкосновения, например, с проблемами самореализации личности. Полагаем, что из этого взаимодействия проблематики можно подчерпнуть много конструктивных моментов. Если потребность в деятельности по само-

реализации обусловлена наличием внутреннего творческого начала, носителем которого является человек [4, с. 45], то и любовь к жизни присуща каждому человеку от рождения, и наша задача – сделать так, чтобы у подрастающего поколения это чувство не притуплялось. На вопрос о том, как это сделать, и следует найти ответ в ходе исследования обозначенной проблематики.

На начальном этапе исследования стоит внимательно изучить научное наследие по исследуемой проблематике и особенное внимание обратить на степень ее разработанности. Так, пробелы в исследовании жизнеутверждающих идеалов у учащихся группы риска средствами музыкально-педагогических технологий были изучены в диссертационном исследовании И. М. Дубовик [2].

Жизнеутверждающие стратегии должны быть понятны и доступны подрастающему поколению, а не оставаться невостребованным инструментарием в руках узкой группы ученых, разрабатывающих недостающие элементы соответствующей психолого-педагогической парадигмы. Здесь нужно внимательно изучить опыт практикующих педагогов-любителей, не несущих бремя научных оков, но предлагающих весьма незамысловатые способы разрешения психолого-педагогических проблем и пользую-

щихся большой популярностью среди населения. К их числу можно отнести всемирно известного профессионального мотивационного оратора Ника Вуйчича, который научился жить со своими физическими недостатками и делиться своим опытом с окружающими. Его работы заслуживают пристального изучения или хотя бы ознакомления, поскольку некоторые из них адресованы именно подросткам [1].

Безусловно, ключевым моментом жизнеутверждающей стратегии должно являться прославление ценности жизни. В этом ключе следует согласиться с В. Е. Лапшиным в том, что, «задача родителей, педагогов, всех лиц, работающих с молодыми людьми, – донести до них постулат: самое дорогое – это жизнь, и удел социально-зрелого человека – беречь и уважать ее, находя грани непознанного и удивительного в каждом прожитом дне» [7, с. 158].

Таким образом, исследование жизнеутверждающей стратегии несовершеннолетних как психолого-педагогической проблемы должно строиться не только на основе базовых психолого-педагогических средств, имеющих догматический характер, но и с учетом инновационных, в некоторых случаях спорных, недостаточно апробированных психолого-педагогической практикой инструментов.

Литература

1. Вуйчич Н. Будь сильным. Ты можешь преодолеть насилие (и все, что мешает тебе жить). М. : Эксмо, 2015. 256 с.
2. Дубовик И. М. Формирование жизнеутверждающих идеалов у подростков группы риска средствами музыкально-педагогических технологий : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. Рязань, 2007. 192 с.
3. Емельянов Ю. Н., Семернева Н. К., Щедрина А. К. Общественные воспитатели несовершеннолетних. М. : Юрид. лит., 1974. 72 с.
4. Ишмухаметов Р. Р. Проблемы самореализации личности. М. : КРАСАНД, 2010. 104 с.
5. Коржова Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека. СПб. : РХГА, 2006. 384 с.
6. Костенко С. С. Жизнеутверждающая адаптация как образ жизни молодого человека // Высшее образование в России, 2006. № 9. С. 128 – 131.
7. Лапшин В. Е. Формирование жизнеутверждающих идеалов как мера профилактики аутодеструктивного поведения учащейся молодежи // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. 2010. № 2. С. 153 – 159. (Гуманитарные науки).
8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. М. : Оникс : Мир и образование, 2009. 736 с.
9. Эпштейн М. Жизнеутверждающий пессимизм: о Книге Екклесиаста // Звезда. 2011. № 1. С. 1 – 8.

V. V. Shakhanov

CONCEPTUAL BASES OF RESEARCH OF LIFE-AFFIRMING STRATEGY AS PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

The article is devoted to the definition of the main directions in the study of how life-affirming strategy minors psychological and educational problems. Operational definition of the concept of "life-affirming strategy", the need to take into account such important factors as the psychological portrait of a teenager, his living environment and life situations are in the focus of attention. The author suggests that the problems should be studied in connection with the problem of self-realization.

Key words: *life-affirming strategy, affirming pessimism, living environment, life situations, personal fulfillment.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 373. 24

И. А. Богуславец

СОЦИОИГРОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье предпринята попытка обосновать значимость применения социоигровой технологии в дошкольных образовательных организациях (ДОО) как здоровьесберегающей. Показаны преимущества данного подхода к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста по сравнению с традиционным. Так как социоигровая технология предполагает развитие детей в игровом общении со сверстниками, формирование коммуникативной компетенции происходит в естественной для ребенка ситуации с максимально комфортными психоэмоциональными условиями, что способствует снятию стресса и напряжения.

Ключевые слова: социоигровая технология, социоигровой подход, здоровьесбережение, игровая, коммуникативная, театрализованная деятельность, социальный и государственный заказ.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) общего образования коммуникация рассматривается «как смысловой аспект общения и социального взаимодействия, начиная с установления контактов и вплоть до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), налаживания межличностных отношений и др.» [1]. Необходимо отметить, что к концу дошкольного возраста большинство детей умеют устанавливать контакт со сверстниками и незнакомыми им ранее взрослыми. При этом проявляют определен-

ную степень уверенности и инициативности.

Дошкольный возраст – это особый период, в котором закладывается фундамент будущей личности, складываются и индивидуализируются психические свойства, развиваются эмоциональные процессы, являющиеся мощным регулятором поведения и деятельности ребенка, в частности коммуникативного. И задача дошкольных образовательных организаций (ДОО) создать максимально благоприятные условия для развития социально и эмоционально здоровой личности ребенка дошкольного возраста, которое невозможно без организации позна-

вательного и продуктивного общения со взрослыми и сверстниками.

Ребенок дошкольного возраста почти 80 % своей жизнедеятельности проводит в дошкольном образовательном учреждении. Это обуславливает большую ответственность дошкольного учебного заведения не только в выполнении им образовательной функции, но и важного показателя достижения качества образования – состояния здоровья дошкольника.

Здоровьесберегающий педагогический процесс ДОО – в широком смысле слова – процесс воспитания и обучения детей дошкольного возраста в режиме здоровьесбережения и здоровьесобогащения; процесс, направленный на обеспечение физического, психического и социального благополучия ребенка. Здоровьесбережение и здоровьесобогащение – важнейшие условия организации педагогического процесса в ДОО.

В более узком смысле слова – это специально организованное, развивающееся во времени и в рамках определенной образовательной системы взаимодействие детей и педагогов, направленное на достижение целей здоровьесбережения и здоровьесобогащения в ходе образования, воспитания и обучения [7].

В связи с этим одной из важных исследовательских задач становится поиск эффективных средств здоровьесбережения детей дошкольного возраста (М. Ю. Абросимова, Н. А. Андреева, Л. И. Пономарева, Л. Г. Касьянова, М. А. Забоева и др.), что связано с разработкой и внедрением педагогических технологий, при которых ребенок способен познать

мир в тех формах деятельности, которые ему близки, доступны и способствуют продвижению в развитии. Причем решающее значение должно придаваться деятельности, в которой ребенок сможет наиболее полно раскрыть свои возможности и эффективно усвоить социальный опыт игровой и коммуникативной деятельности.

Опираясь на исследования С. Л. Гончаровой, можно сделать вывод, что социоигровая технология, включающая в себя как одну из основ театрализованную деятельность, позволяет создать атмосферу здоровой эмоциональной насыщенности, привлекательной для детей, которая отвечает специфике развития психических процессов, обладает широким развивающим потенциалом, и позволяет использовать формы, методы и приемы театрализации в формировании коммуникативной компетенции ребенка в образовательном и воспитательном процессах дошкольного образовательного учреждения [4].

Социально-коммуникативное развитие детей охватывает большой круг задач, среди которых «...присвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживание...» [1]. Решение данных задач наиболее эффективно при использовании социоигровой технологии.

В современном технологически развитом обществе, с его постоянно воз-

растающими нагрузками на организм (увеличивающийся информационный поток, конкуренция, ответственность) человеку все тяжелее регулировать свое состояние, что неизбежно отражается на эмоциональной сфере, приводит к ее нарушению. Изменения, происходящие в обществе, отражаются и на дошкольниках. Как и взрослому, к ребенку-дошкольнику предъявляются повышенные требования, что приводит к постоянному возрастанию частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок.

Психологи отмечают, что неблагоприятный эмоциональный фон зачастую приводит к неврозам, нарушению психического, физического здоровья ребенка (Н. Г. Гаранян, В. М. Мельникова, Г. И. Мишин, Ю. М. Орлов, А. Б. Холмогорова, А. А. Ошкина, И. Г. Цыганкова и др.).

Наиболее благоприятные условия для решения такого рода проблем могут создаваться при правильном выборе методов и форм организации взаимодействия с детьми, инновационных педагогических технологий, которые максимально соответствуют поставленным целям развития личности.

Социоигровая технология помогает решить поставленные ФГОС ДО задачи и предполагает интеграцию всех видов деятельности, что в современных дошкольных образовательных организациях наиболее ценно. Основной идеей социоигровой технологии является организация собственной деятельности детей – той деятельности, которой ребенок хочет заниматься, в которой он делает, слушает, смотрит, говорит.

Еще в 1901 году, на рубеже XIX – XX веков основоположник отече-

ственной педагогической психологии П. Ф. Каптерев писал, что взрослые плохо понимают эту жажду детской деятельности и мало удовлетворяют её. Дети суть существа в высшей степени деятельные: нет ни одного возраста, который по склонности к деятельности мог быть поставлен наравне с детством... На этой основной черте детства – неудержимой страсти к всесторонней деятельности – и должно основываться все воспитание детей. Трудно даже представить себе, сколько прекрасных свойств было бы укреплено в детях и от скольких недостатков они были бы предохранены, если бы их воспитание основывалось на указанном начале.

Социоигровой подход основан на данном понимании и удовлетворении жажды движения, познания и деятельности. Основными условиями данного подхода является движение под любым предлогом, чтобы дети могли двигаться, договариваться, предполагать, и действовать по-своему.

Чтобы сохранить каждого ребенка, как человека, слушающего других людей, действующего вместе с другими, В. П. Вахтеров писал о необходимости вообще избегать работы, хоть на волос превышающей силы детей. Социоигровая технология рекомендует во всех видах деятельности идти от возможности детей.

Разработанные в 80-е годы Е. Е. Шулешко, В. М. Букатовым, А. П. Ершовой на основе театральной педагогики социоигровая технология, социоигровой стиль обучения, или педагогика настроения, основаны на принципе организации непосредственно образовательной деятельности как игры-жизни между микрогруппами детей

– малыми социумами и внутри каждого из них. Таким образом, наиболее интенсивно развиваются коммуникативные и интеллектуальные способности детей по сравнению с традиционными методами обучения [8].

Особое внимание В. М. Букатов обращает на рекомендуемое число детей в микрогруппах: от 3 до 6. Работа детей в малых группах такой численности дает некоторый баланс равновесия между активными и застенчивыми детьми. Спокойному ребенку всегда есть возможность уйти от давления лидера в микрокоманде, защитившись окружением детей, таких же как он.

Т. А. Ладыженская отмечает, что примерно 70 – 80 % того времени, когда человек бодрствует, он слушает, говорит, т. е. занимается речевой деятельностью, связанной со смысловым восприятием речи и ее созданием. На занятиях с использованием работы в малых группах, дети слушают, говорят и делают. Именно эти три компонента являются главным составным собственностью деятельности детей.

В отечественной науке общение рассматривается как деятельность, в связи с этим коммуникативная деятельность и общение будут равнозначными понятиями. М. И. Лисина в своих трудах дает наиболее обстоятельное определение, которое отражает всю психологическую сущность данного процесса общения как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью установления отношений и достижения общего результата.

Поставив перед собой цель снабдить воспитателя ДОО технологиями, повышающими эффективность как не-

посредственно образовательной, так и свободной деятельности, мы посчитали необходимым собрать и переработать те из социоигровых заданий, в которых наиболее концентрируются дидактические и коммуникативные аспекты. Имеются в виду универсальные технологии организации внимания группы и каждого ребенка, способы активизации и поддержания творческой дисциплины и порядка, а также приемы, обеспечивающие погружение в выполнение задания.

Чтобы образовательная деятельность не превратилась в обыкновенное развлечение, необходимо сохранять и поддерживать деловую направленность увлеченности детей. Избежать нагрузок и поддержать спокойный психоэмоциональный настрой помогут приемы театральной режиссуры, успешно составляющие социоигровой стиль:

- смена темпа и ритма;
- смена лидерства;
- смена мизансцен;
- снятие с педагога судейской роли.

Предлагаемая социоигровая технология обучения, гуманизирующая сам процесс общения педагога с воспитанниками и сверстников между собой, как показывает широкая практика, способна обеспечить радость творческих открытий. Эмоции открытий могут и должны присутствовать и в личном педагогическом труде каждого воспитателя, и в познавательной деятельности каждого ребёнка. Организованное педагогом общение также может создавать и развивать дружественную атмосферу в детских соревнованиях и конкурсах, укрепляя спокойное-деловое отношение ко всяче-

ским оценкам, призам и номинациям [2].

Подчеркнем, что общая увлеченность группы детей стимулирует в каждой команде внутреннюю коммуникативность. Общение в малой группе становится неформальным. Совместная деятельность микрогруппы детей (даже если кто-то из них занят, казалось бы, только чем-то своим) позволяет им понимать друг друга «с полуслова». А это, в свою очередь, создает весьма благоприятные условия для стихийного обмена информацией

(мнениями, установками, ситуационными открытиями, накопленными пониманиями, эмоциональными и поведенческими наработками) [5].

На начальном этапе внедрения социогровой технологии продуктивно использовать игровые приемы, задания, которые стимулируют интерес участников друг к другу. Многие из этих игр повышают мышечную мобилизованность. Согласно позиции В. М. Букатова, к ним относятся следующие груп-пы игр [3] (см. таблицу).

Таблица

**Применение различных вариантов игр в социогровой технологии
(по В. М. Букатову)**

Классификация	Задачи	Варианты
Игры для рабочего настроения	Пробудить интерес детей друг к другу, поставить участников игры в какие-то зависимости друг от друга, обеспечивающие общее повышение мобилизации внимания	«Подари улыбку», «Здравствуй», «Доброе утро», «Давайте поздороваемся», «Солнечные лучики», «Ручеёк радости», «Мы стоим рука в руке», «Пузырь», «Карусель», «Поздороваемся необычно» и т. д.
Игры разминки-разрядки	Общим для данной группы игр является принцип всеобщей доступности, элемент соревновательности и смешного, несерьезного выигрыша. В играх-разминках доминирует механизм деятельного и психологически активного отдыха	«Руки – ноги», «След в след», «Игра в окончания», «Стою, на кого-то смотрю», «Выкуп фантов», «Замри, статуя», «Разведчики»
Игры социогрового приобщения к делу (деловые игры)	Игры для выстраивания деловых взаимоотношений воспитателя с группой и детей друг с другом	«Слухачи», «Угадайка», «Слепой капитан», «Змейка»
Игры творческого самоутверждения	При выполнении данных игровых заданий исполнители получают возможность создать «здесь – и – сейчас» такой эстетически привлекательный результат, который может оказаться особым стимулом для «субъектного» развития каждого из зрителей – наблюдателей	«Озвучивание реплик», «Помощь в превращении», «Так и не так», «Детские стихи по ролям», «Животные», «Превращение предмета», «Замри – запомни, повтори, оживи», «Туристы и магазин»
Игры вольные	Включают игры, выполнение которых требует простора и свободы передвижения	«Жмурки», «Прятки», «Догонялки»

Традиционная педагогика предполагает, что ребенок 5 – 7 лет в первую очередь должен получать новые знания и только при наличии свободного времени играть. Как это ни парадоксально звучит, но подготовительные группы детских садов достаточно часто превращаются в первые классы школ.

Социоигровая технология предполагает, что игра присутствует в жизни ребенка постоянно. Так, в непосредственно образовательной деятельности дети имеют возможность не только играть в процессе познания нового материала или закрепления уже пройденного, но и ходить, а в случае необходимости петь, смеяться, танцевать и т. д. Очень часто игровая деятельность связывается у детей и педагогов с чем-то легким и доступным, а учебная – с трудным и напряженным. При социоигровом подходе педагогическое мастерство педагога включает в себя мастерство создания игр для учебной деятельности, превращаясь в увлекательное занятие. А увлеченность лю-

бым образовательным предметом самого педагога автоматически сказывается на его работе с детьми. Это способствует не только свободному раскрепощенному общению между всеми участниками образовательного процесса, но и укреплению эмоционального и социального здоровья детей дошкольного возраста.

В. А. Сухомлинский часто цитировал слова Сократа: «Ученик не сосуд, который нужно наполнить, а факел, который нужно зажечь». Соответственно, энтузиазм воспитателя, его склонность к творчеству, передача креативного настроения создает вокруг детей ту неповторимую атмосферу, которая необходима для полноценного проживания детства, как того требует государственный и социальный заказ нынешнего времени. Опираясь на научный опыт отечественных ученых и на собственные наблюдения, можно сделать вывод, что социоигровая технология может быть полноправно причислена к разряду здоровьесберегающих.

Литература

1. Приказ Минобрнауки РФ от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
2. Богуславец И. А. Социоигровая технология в формировании коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста // Известия ВГПУ. 2015. № 3. С. 45 – 47.
3. Букатов В. М., Ершова А. П. Я иду на урок: хрестоматия игровых приемов обучения : кн. для учителя. М. : Первое сентября, 2000. С. 3.
4. Гончарова С. Л. Формирование здоровьесберегающего поведения дошкольников средствами театрализованной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. М., 2012.
5. Ершова А. П., Букатов В. М. Режиссура урока, общения и поведения учителя : пособие для учителя. Изд. 4-е, перераб. и доп. М., 2010.
6. Пастюк О. В. Игры социоигровой направленности для детей дошкольного и младшего школьного возраста // Дошкільна освіта. 2008. № 2. С. 34 – 39.

7. Пономарёва Л. И. Формирование культуры здоровья в современной системе образования // Культура безопасности: проблемы и перспективы : материалы второй науч.-практ. конф. (29 – 31 окт. 2008 г.). В 2 ч. Ч. 2. Екатеринбург : УрГПУ, 2008. С. 107 – 110.
8. Шулешко Е. Е., Ершова А. П., Букатов В. М. Социоигровые подходы в педагогике. Красноярск : Краевой институт усовершенствования учителей, 1990. 116 с.

I. A. Boguslavets

SOCIOPLAY TECHNOLOGY FOR PRE-SCHOOL EDUCATION AS HEALTH PROMOTING ASPECT

The article attempts to justify the importance of socioplay technology application in pre-school educational organizations (PEO) as health-promoting one. The advantages of this approach in the training and education of pre-school children are compared with traditional one. As socioplay technology involves the development of children's peer interactions, developing communicative competence takes place in a natural condition for a child with the most comfortable psycho-emotional environment that helps to relieve stress and tension.

Key words: *Socioplay technology, socioplay approach, health protection, games, communicative, theatrical activities, social and state order.*

УДК 376

П. К. Карякина

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ С «ОСОБЕННЫМИ» ДЕТЬМИ В НАЧАЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ США

В статье рассматриваются особенности работы американских учителей с детьми с ограниченными возможностями в начальных общеобразовательных школах в XX и XXI веках. Особое внимание автор уделяет трудностям, с которыми сталкиваются педагоги, обучая «особенных» детей в общеобразовательных классах. Результаты данного исследования могут представлять интерес для социальных педагогов, специальных педагогов, историков педагогики.

Ключевые слова: *интеграция, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями, «особенные» дети, нормализация, наименее ограничивающее окружение.*

На современном этапе развития отечественного образования приоритетное положение занимает организация обучения детей с особыми образовательными потребностями, а именно их обучение в едином общеобразовательном пространстве. Инклюзивное образование «особенных» учащихся в массовой школе в данный момент является довольно актуальным явлением. Хотя совместное обучение детей с ограниченными возможностями и их здоровых сверстников в России законодательно закреплено, нельзя сказать, что это на сегодняшний момент стало нормой в пределах страны. Причинами тому являются как финансовые, так и психологические факторы.

Мировой опыт по обучению «особенных» детей представляет большой интерес в связи с необходимостью реализации принятого в России закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273. В США и ряде европейских стран на практике вот уже несколько десятилетий реализуются принципы инклюзивного образования. В данной статье речь пойдет об опыте США.

Представители американской общественности и науки всегда положительно относились к изучению и заимствованию зарубежного опыта в разных областях. То же самое можно сказать и о проблемах, касающихся жизни «особенных» людей. Одним из самых решающих периодов в области организации социальной защиты, полноценной жизни и обучения «особенных» людей являются 60 – 70-е гг. XX века, так как в это время американские ученые стали активно изучать опыт зару-

бежных стран, а именно теорию и практику работы с «особенными» людьми. Наибольшее внимание привлекла так называемая *концепция нормализации, или политика нормализации* (“normalization”), которая зародилась в Скандинавских странах.

Это понятие стало достоянием общественности благодаря деятельности главы датской службы по умственной отсталости, юристу и секретарю Министрства социальной защиты Нильсу Эрику Банк-Миккельсену (Niels Erik Bank-Mikkelsen) (1919 – 1990) и шведскому активисту Бенгту Нирже (Bengt Nirje) (1924 – 2006). Изначально концепция нормализации относилась лишь к умственно отсталым людям. Банк-Миккельсен утверждал, что существование умственно отсталых людей в обществе должно быть настолько близко к нормальным жизненным условиям насколько это возможно. Нирже тоже изначально говорил именно о людях с ограниченными интеллектуальными возможностями. Но впоследствии он уже описывал нормализацию как «предоставление людям с различными нарушениями возможности находиться в среде, как можно более приближенной к обычным условиям» [6, p. 16].

В США концепцию нормализации развивал Вульф Вольфенсбергер (Wolf Wolfensberger) (1934 – 2011). Вольфенсбергеру принадлежат многие теории, концепции и идеи, но в основном его имя ассоциируется у специальных педагогов, историков педагогики, детей с ограниченными возможностями

и их родителей с понятием «нормализация».

Данная концепция, которая во главу угла ставила цель интеграции в общество людей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности, под воздействием общественного мнения, выступлений родительских ассоциаций стала распространяться на образовательную политику США в области специального образования и в последующие десятилетия стала одной из ведущих.

Интеграционные процессы, которые начали осуществляться в 70-х годах XX века, были основаны именно на концепции нормализации, и благодаря деятельности Вольфенсбергера и его коллег, общественных организаций, а также участию государства в улучшении образовательной среды для «особенных» учащихся дети с ограниченными возможностями получили шанс на адаптацию в нормальной окружающей среде, на оказание им педагогической поддержки. Здесь нужно обязательно отметить принятие в 1975 году самого важного закона об образовании детей с ограниченными возможностями – закона «Об образовании всех детей с физическими и/или умственными недостатками» (the Education for All Handicapped Children Act). Этот закон представлял собой последовательный, целостный общегосударственный акт, гарантировавший бесплатное специальное образование детей и подростков с ограниченными возможностями всех категорий, утверждал государственное финансирование специального образования

на территории всего государства и юридически закреплял права детей и подростков с особыми нуждами и их родителей.

В ходе исследования оригинальных источников нам удалось выявить то, что в данном государственном документе ключевым понятием является **“least restrictive environment”**, **«наименее ограничивающее окружение»**.

Как говорит в своей диссертационной работе американский исследователь в области специального образования из Мичиганского университета (Michigan State University) Барбара Слоан (Barbara Sloan), одним из самых противоречивых и спорных изменений, которые произошли в законодательстве, выступило требование помещать детей с ограниченными возможностями в так называемое **«наименее ограничивающее окружение»** для получения должного государственного бесплатного образования. Данная концепция в полной мере представляла некой полярной, противоположной точкой зрения по сравнению с ранее господствующей практикой изоляции детей с особыми нуждами из единой образовательной среды, которые чаще всего обучались в школах-интернатах, специальных школах и реже – специальных классах на базе массовой школы.

Самым главным положением концепции наименее ограничивающего окружения являлось требование, чтобы ребенок с ограниченными возможностями обучался со своими здоровыми сверстниками до **максимально**

возможной степени (maximum extent appropriate).

Как показало исследование опыта США, введение интеграционных инноваций в массовые школы явилось причиной целого ряда проблем. Проведенные исследования в самый «пик» развития интегрированного обучения (конец 70-х, начало 80-х гг. XX века) показывают, что учителя массовых школ были не готовы к новому виду обучения, ссылаясь на отсутствие необходимых условий, недостаток опыта и компетентности в данной сфере, недостаток помощи от специалистов в области специального образования. Ведь раньше дети с особыми нуждами были в основном изолированы от их более здоровых сверстников. Ранее считалось, что изоляция таких детей отвечала интересам педагогики, школьного управления и социального контроля.

Анализ результатов исследования ученого из университета штата Мичиган Барбары Слоан, касающегося обучения детей с особыми нуждами в едином общеобразовательном пространстве, дает возможность выявить специфику работы педагогов с «особенными» детьми в условиях массовой начальной школы. Одним из пунктов ее исследования стала совместная работа педагогов общеобразовательных классов и педагогов специального образования (учителей-консультантов). Как показало исследование, их совместная деятельность не всегда была эффективной. Можно полагать, что причиной того, что между обычными учителями и учителями-консультантами не наблюдалось тесного и плодотвор-

ного сотрудничества, являлась некая неуверенность учителей-консультантов в работе с педагогами общего образования. Сами педагоги специального образования говорили о том, что иногда причиной подобного поведения являлся тот факт, что они порой не могли изменить отношение обычного учителя к присутствию ребенка с особыми нуждами в его классе.

Можно также сказать о том, что большинство учителей общего образования и учителей-консультантов в целом относились достаточно положительно к обучению «особенных» детей в общем потоке. Стоит отметить, что обе группы фокусировали свое внимание на благотворном влиянии обучения в общем потоке на «особенного» ребенка как на положительном факторе, влияющем на их отношение к данному виду обучения.

Но несмотря на относительно положительное отношение к присутствию такого ребенка в классе, учителя выделили и два наиболее негативных фактора, которые мешали успешной реализации интеграции. Это нехватка времени в классе и не соответствующие нормам помощь и поддержка со стороны учителей-консультантов. Часто учителя общеобразовательных классов заявляли о том, что поддержка со стороны педагогов специального образования является незначительной и они (педагоги общего образования) мало принимают участия в разработке программ обучения детей с особыми нуждами.

Одной из главных причин так называемой «беспомощности» учите-

лей общего образования можно назвать отличия в ориентированности специального и общего образования. Если работа специального педагога всегда больше носит индивидуализированный характер и ориентацию на индивидуальные нужды каждого ученика (учитывая тот факт, что наполняемость специальных классов значительно меньше), то педагог общего образования изначально привык работать с большим количеством учащихся, и процент индивидуального внимания к каждому ребенку намного меньше.

По мнению зарубежных ученых, долгие годы существования изолированной системы специального образования и консерватизм массового образования в виде однородных по успешности классов создали трудности для успешной реализации интегрированного обучения.

Стоит отметить, что для большинства детей, а особенно для тех, у кого были множественные нарушения, такой опыт порой тоже становился негативным, так как по большей части общество, в том числе и их более здоровые сверстники, были не готовы к принятию таких детей. Особенно важной представляется проблема освоения материала такими детьми, так как очень часто они не понимали, что от них требует учитель, результатом чего являлось невыполнение заданий.

Спустя несколько десятилетий, когда инклюзивное образование стало нормой для американской образовательной системы, определенные про-

блемы еще остались, а именно неготовность педагогов общего образования к работе с «особенными» детьми в пределах общеобразовательного пространства. Чаще всего педагоги заявляют о том, что им конкретно необходимо для успешной работы с «особенными» учащимися: знать о разнообразных способах адаптации программы для ребенка с особыми нуждами; быть в курсе эффективных стратегий обучения таких учащихся; владеть информацией об альтернативных способах решения проблем, если они продолжают оставаться. Проблемой также остается недостаточное количество занятий в области специального образования, входящих в курс подготовки учителя, что является причиной того, что педагоги общего образования чувствуют свою некомпетентность и неготовность к работе с «особенными» детьми.

Также важным аспектом является сотрудничество между педагогами общего и специального образования. Если они будут работать сообща, это будет способствовать не только удачному инклюзивному опыту, но и повышению квалификации педагога общего образования. Но, как показывает опыт, такое сотрудничество не всегда бывает эффективным, так как двум взрослым специалистам приходится много времени проводить за совместной работой, что может привести к непониманию и разногласиям.

Среди разнообразных современных оригинальных источников по исследуемой проблеме особого внимания заслуживает исследование, прове-

денное американским ученым Университета Южной Миссисипи (The University of Southern Mississippi) Кимберли Женовой Фишер (Kimberly Geneva Fisher), которая ставила целью изучить опыт работы учителей начальных общеобразовательных школ и их восприятие данного опыта, т. е. опыта работы с «особенными» детьми.

Опираясь на выводы автора диссертационного исследования, можно указать на то, что многие педагоги отмечали: во время учебы их практически не готовили к работе с детьми с ограниченными возможностями, что в дальнейшем отрицательно сказывалось на их деятельности. Они высказывали мнение о том, что программа подготовки педагога должна включать в себя не только больше курсов по специальной педагогике, но и также практический опыт работы с «особенными» детьми. Например, они говорили о том, что для успешной деятельности и совершенствования в данной области нужно как можно больше наблюдать за деятельностью специальных педагогов, а также включать работу с «особенными» детьми в программу преподавательской практики студентов в школах. Ниже приводятся комментарии учителей.

«Во время моей учебы меня практически не готовили к работе с учащимися в инклюзивном образовательном пространстве. В колледже у меня был только один курс по специальной педагогике».

«Мне бы определенно принесло пользу большее количество занятий по

специальной педагогике, особенно в области аутизма. Меня научили, как идентифицировать какую-то проблему со здоровьем, но меня никогда не учили, как справляться с ней в классе».

«Я думаю, что все будущие педагоги общеобразовательных классов должны пройти несколько курсов в области специальной педагогики. Я бы также предложил проводить практику студентов в школах как в обычном классе, так и в специальном классе» [3, р. 92].

Учителя также утверждали, что сотрудничество между педагогами общего и специального образования является залогом успеха. Респонденты указали на то, что им хотелось бы получать от специальных педагогов помощь в виде различных идей, материалов и других ресурсов, которые помогут получить положительные результаты в работе с учащимися с ограниченными возможностями.

Что касается взаимодействия со специалистами в области специальной педагогики, то мы можем представить следующие варианты ответов респондентов:

«При планировании программы специальные педагоги и педагоги общего образования должны работать более тесно».

«Специальным педагогам следует обеспечивать педагогов общеобразовательных классов материалами, когда это необходимо. Они должны встречаться не только тогда, когда возникают проблемы» [3, р. 94].

Как показало исследование, между определенным расстройством и эф-

фективной работой педагога наблюдается тесная взаимосвязь. Например, более всего педагоги были готовы работать с детьми, имеющими определенные трудности в обучении в связи с тем, что по данной проблеме у них имелось больше опыта. Участники исследования говорили о том, что к таким учащимся легче найти подход, подстроить под них ход работы, что будет способствовать развитию и росту ребенка. Согласно полученным данным, менее всего педагоги были готовы работать с детьми, у которых наблюдались такие трудности, как аутизм, речевые/языковые расстройства, эмоциональные расстройства.

Респонденты говорили о том, что у них мало опыта и знаний относительно вышеперечисленных расстройств, что затрудняло работу с такими детьми. Если рассматривать этот аспект более детально, то можно сказать, что педагоги говорили о том, что в работе с детьми-аутистами им мешали опасения, основанные на различных стереотипах, и предвзятые представления об этом расстройстве. Относительно детей с эмоциональными расстройствами педагоги общего образования обосновывали свои опасения при работе с такими детьми тем, что они были не готовы справляться с любыми нарушениями классного порядка такими учащимися. Они говорили о том, что, если в классе обучается ребенок с аутизмом или эмоциональным расстройством, то бывает сложно предугадать его поведение, которое может измениться в любую минуту и помешать работе других учеников.

Таким образом, исследование выявило, что в целом педагоги общего образования бывают не готовы к работе с детьми с ограниченными возможностями. Также мы можем сделать вывод о том, что между уровнем готовности педагога и определенным расстройством есть тесная взаимосвязь. Как уже было сказано ранее, больше всего педагоги готовы работать с детьми, у которых наблюдаются трудности в обучении.

Например, в исследовании Кимберли Фишер представлено несколько примеров ответов относительно готовности педагога работать с «особенными» детьми и их расстройствами:

«Я чувствую, что я менее всего готов преподавать детям-аутистам и детям, имеющим эмоциональные расстройства, так как я недостаточно силен в этих областях».

«Меньше всего я готов работать с ребенком, имеющим эмоциональное расстройство. Я не буду знать, что ожидать от него каждый день и буду нуждаться в разнообразных стратегиях, чтобы справляться с перепадами в настроении этого ребенка» [3, р. 93].

В заключение мы можем сказать о том, что реализация концепций нормализации и наименее ограничивающего окружения на практике заставила учителей общего образования и учителей специального образования примерить на себя новые роли для оказания образовательных услуг «особенным» детям в пространстве массовой школы.

В конце 70-х, начале 80-х гг. XX века США только вступили на путь ин-

теграции людей с ограниченными возможностями в общество, и поэтому можно понять возникавшие на этом пути вопросы, проблемы и разногласия.

Но несмотря на то, что с момента принятия закона «Об обучении всех детей с физическими и/или умственными недостатками» прошло уже более тридцати лет, определенные проблемы, связанные с включением учащихся с ограниченными возможностями в единое общеобразовательное пространство, все же остались. Стоит отметить, что в США до сих пор остается актуальной проблема готовности педагогов общеобразовательных классов массовых школ к обучению «особенных» учащихся.

В наши дни преимуществом современных педагогов является тот факт, что они могут изучить опыт своих предшественников и выявить те факторы, которые способствуют успешной работе с «особенными» детьми. Это отличает их от педагогов 1970-х годов,

которым приходилось работать в этой области практически вслепую, не имея возможности изучить предыдущий опыт.

Таким образом, мы видим, что на данный момент в США остается актуальной проблемой подготовка специалистов, которые могут работать в области инклюзивного образования, обучая детей с проблемами в развитии в пространстве общеобразовательного класса.

Если в программу подготовки будущих педагогов включать больше курсов по обозначенной проблеме и предоставлять студентам проходить практику не только с обычными детьми, но и с детьми, имеющими определенные проблемы, это послужит началу появления действительно актуальной на данный момент профессии – педагога инклюзивного образования. Полагаем, что эти выводы могли бы стать полезными в осмыслении механизма реализации инклюзивного образования в России.

Литература

1. Моргачёва Е. Н. Формирование специального образования в США : монография. М. : Спутник+, 2010. 153 с.
2. Назарова Н. М., Моргачёва Е. Н., Фуряева Т. В. Сравнительная специальная педагогика : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. М. : Академия, 2012. 336 с.
3. Fisher, K. G. Teacher perceptions of working with children with specific education exceptionalities in the general education classroom. PhD dissertation / Kimberly Geneva Fisher. Hattiesburg, Mississippi, USA, 2013. 134 p.
4. Kirk S. A. Educating Exceptional Children / S. A. Kirk, J. J. Gallagher, M. R. Coleman. S. : Cengage Learning, 2014. 560 p.
5. Sloan B. J. A study of general education teacher and special education teacher consultant views of problems and support service needs related to mainstreamed handi-

- capped children in Branch Intermediate School District, Branch County, Michigan : PhD dissertation / Barbara J. Sloan. East Lansing, Michigan, USA, 1980. 136 p.
6. Smith D. V. Introduction to special education: Teaching in an age of challenge / D. V. Smith, R. Luckasson. Needham Heights : Allyn and Bacon, 1992. 535 p.

P. K. Karaykina

**THE PROBLEMS OF THE ORGANIZATION OF TEACHERS' WORK
WITH EXCEPTIONAL CHILDREN AT ELEMENTARY GENERAL EDUCATION
SCHOOLS IN THE USA**

The article deals with the peculiarities of teachers' work with children with disabilities at elementary general education schools in the USA in the 20th and 21st centuries. The author gives special attention to the difficulties that teachers face while teaching exceptional children in general education classrooms. The results of this investigation can present interest to specialists in social education and special educators, historians of education.

Key words: integration, inclusive education, children with special educational needs, children with disabilities, exceptional children, normalization, least restrictive environment.

УДК 378.14.014.13

Л. В. Никульшина

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КАЧЕСТВЕННЫХ МЕТОДОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОЦЕНКЕ
СФОРМИРОВАННОСТИ ЭТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
У БУДУЩИХ ГРАФИЧЕСКИХ ДИЗАЙНЕРОВ**

В статье рассматривается значимость проблемы формирования этической культуры студентов-будущих дизайнеров, описываются ход и результаты опытной работы, организованной с использованием качественных методов педагогических исследований в оценке сформированности этической культуры у будущих графических дизайнеров.

Ключевые слова: педагогика, этика, нравственность, мораль, графический дизайн, качественные методы исследования.

Общество на современном этапе решает проблему осмысления новой парадигмы социокультурного пространства. В этих условиях усиливается влияние принципа универсальной значимости дизайна, повышается роль дизайнера-графика, активизируются процессы гуманизации общества как гаранта его выживания в условиях кризиса индустриальной цивилизации. Необходимо отметить, что дизайнеры все больше осознают свое влияние на

формирование социокультурной среды, а одним из важнейших факторов визуальной коммуникации является графический дизайн, способствующий нормальной жизнедеятельности общества. Графический дизайн всегда был чувствителен к различным политическим и социальным проблемам общества. В контексте сегодняшних событий, когда политические, экономические и социальные конфликты сопровождаются информационными войнами, ведущимися с помощью интернета, мультимедиа, а также газет, листовок, журналов и других средств массовой информации, актуальность графического дизайна значительно возрастает. Становится очевидным, что дизайн – самое совершенное информационное и идеологическое оружие, которое есть у человека для придания формы мыслям, идеям, информации. В контексте вышесказанного, одной из важнейших задач профессиональной подготовки дизайнеров является формирование этических ценностей и нравственных норм, которые становятся основой их гражданской позиции и этической культуры. Особую значимость в практике современного образования дизайнера, как показывает анализ исследований по проблеме, приобретают методы работы, которые стимулируют формирование этических ценностей обучающихся. С этих позиций актуализируется необходимость поиска инновационных подходов к рассмотрению в учебном процессе этики дизайна, которые способствуют пониманию будущими дизайнерами процессов, про-

исходящих сегодня в социокультурном пространстве и на этой основе формирования их гражданской, моральной и нравственной позиции, включающей этические ценности. Для решения этой проблемы в Институте графического дизайна Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна (СПГУТД) была проведена опытная работа, в процессе которой была разработана и реализована программа дисциплины «Основы этики современного дизайна». Содержание данной дисциплины включает в себя изучение и анализ моральных и нравственных ценностей с позиций ведущих философских течений и на этой основе рассмотрение этических проблем профессиональной деятельности будущих дизайнеров. Трудоемкость дисциплины составляет 144 часа (4 з.е.). Эта дисциплина изучается в первом семестре первого курса и предшествует изучению специальных дисциплин, что создает основу для формирования этического фундамента знаний и убеждений, которые они будут использовать в будущем в своей учебной и профессиональной деятельности.

При определении структуры дисциплины «Основы этики современного дизайна» мы исходили из того, что формирование нравственно-этических норм и ценностей – это процесс длительный и сложный. Безусловно, основная цель этического и нравственного воспитания обучающихся – это формирование убеждений, переходящих в деятельность, основанную на этических ценностях. В свою очередь, формирование убеждений – достаточ-

но сложный процесс, который должен пройти ряд этапов: этап получения информации, этап эмоционального осмысления и принятия этических ценностей, этап оценки событий окружающего мира с позиции этих ценностей и заключительный деятельностный этап, когда человек поступает в соответствии с этическими нормами и ценностями. Только после завершения заключительного этапа мы можем говорить о сформированности нравственных убеждений как основы этической культуры у студентов, будущих графических дизайнеров.

Для оценки уровня сформированности составляющих этической культуры в проведенной нами опытной работе использовались качественные методы исследования, которые были направлены на изучение уникального субъекта (студента) в совокупности его взаимосвязей (общества). Опыт показывает, что использование качественных методов педагогических исследований позволяет получить ответы на следующие вопросы: как проверить процесс присвоения этических и нравственных ценностей? Руководствуются ли студенты полученными знаниями? При выборе данного метода мы исходили из того, что качественные методы применяются там, где исследование касается вопросов воспитания, нравственных, духовных ценностей, моральных аспектов. Измерить данные критерии количественными методами практически невозможно, так как все вопросы, связанные с переживаниями, эмоциями, чувствами, имеют довольно сложные, многосторонние ас-

пекты, и оценить такие аспекты можно только качественными методами.

Анализ литературы позволяет выделить следующие различия в стратегиях исследования с помощью качественных и количественных подходов. Теоретико-методологическая база в количественном подходе отличается достоверностью информации, описанием логических связей между отдельными параметрами, в свою очередь в качественном подходе отмечается описание общей картины события или явления. Фокус анализа в количественном подходе определяется как общее, генеральное, в центре внимания стоит макроанализ. Классификация полученных данных происходит путем отождествления событий, случаев. В центре внимания структуры количественного исследования – внешнее, объективное. Единицы анализа: факты и события. В качественном методе фокус анализа можно охарактеризовать как частное, в центре внимания – микроанализ: человек, описание событий, случаев. Единицы анализа такого метода: субъективные значения, чувства. Исследовательские цели и задачи также отличаются: в количественном подходе в основе лежит причинное объяснение и измерение взаимосвязи, а в качественном методе – это интерпретация, понятие наблюдаемого [1, с. 17; 2, с. 8].

В зависимости от целей и исследовательских задач, а также фокуса интереса можно выбрать ту или иную тактику, но при этом необходимо четко следовать избранной логике. Для оценки эффективности использования в

учебном процессе дисциплины «Основы этики современного дизайна» с позиции поставленных задач по формированию этической культуры обучающихся нами использовались такие качественные методы, как: метод кейс-стади, полуструктурированное интервью, метод наблюдения.

Использование метода кейс-стади было направлено на выявление отношения студентов к неэтичной рекламе, пониманию важности своей будущей профессии в формировании информационного поля, общественного мнения и культуры общения. В соответствии с методикой кейс-стади исследование проводилось в несколько этапов: этап подачи информации, этап сбора информации, этап презентации и обсуждения. На занятиях обсуждалась существующая неэтичная реклама в городе Санкт-Петербурге. Участниками дискуссии был 1 курс студентов Института графического дизайна СПГУТД в рамках изучения дисциплины «Основы этики современного дизайна». В нашем исследовании метод кейс-стади использовался при изучении тем, затрагивающих профессиональную этику, неэтичную рекламу и социальную ответственность дизайнера перед обществом. Данный метод включал в себя несколько этапов. На первых лекционных занятиях с целью получения новых знаний студентам читался теоретический материал, включающий в себя основные понятия этики, учения философов, моральную и нравственную позицию общества в разные периоды развития, а также факторы, влияющие на формирование обществен-

ного сознания. На практических занятиях, в дополнение к лекционным, с целью закрепления изученного материала и более глубокого осмысления проблем, связанных с дизайном, рассматривались: «Федеральный закон о рекламе РФ», сопровождающийся существующими примерами дизайна рекламы с нарушениями законодательства, примеры рекламы с нарушениями этических норм, а также реклама, содержащая некорректные высказывания и призывы.

После изученного материала студентам было дано задание (в рамках самостоятельной работы) пройти по городу Санкт-Петербургу, сфотографировать рекламные плакаты, несущие в себе нарушение этических норм, попирающие моральные и нравственные устои общества, несущие в себе призывы к насилию, использующие нецензурную лексику, двусмысленность прочтения и т. д. Найденный материал студенты должны были описать, высказать свое видение, выявить проблемы. Стоит отметить, что студенты неохотно взялись за задание, сославшись, на то, что достаточно сложно будет найти рекламу такого рода, но на следующее занятие пришли вдохновленные собранным материалом и с большим желанием поделиться найденной информацией. Подбор рекламных плакатов действительно был удачным, иногда до глупости смешным. С рекламных баннеров мебельного салона звучал призыв «Дизайнер в подарок!», что, по мнению будущих дизайнеров, оскорбляет профессию, которую они хотят получить. На ре-

кламных плакатах туристического агентства «Закопай тещу в песок!» ребята усмотрели побуждение к насилию, а в рекламе крема для ног «Здоровые ноги – это ваше лицо» студентами была отмечена некорректная подача информации.

Целью второго этапа было более глубокое осмысление этических аспектов дизайна. С этих позиций необходимо было показать собранный материал своим друзьям и родственникам, а также узнать их мнение и описать собранный массив материалов. Иногда студенты жаловались, что люди не очень хотели высказывать свое мнение, ссылаясь на занятость, усталость или просто нежелание что-то объяснять. Тогда обучающимся предлагалось включить умение убеждать, обосновывать и аргументировать свою просьбу, что тоже может помочь им в будущей профессиональной деятельности, во время защиты дизайн-проекта перед заказчиком.

На заключительном этапе по результатам проведенной работы был организован семинар, на котором прошла презентация и обсуждение одобренного материала. В процессе рассмотрения проекта, который, по мнению студентов, был спроектирован с нарушениями, заслушивались все мнения: самого автора найденного материала, его друзей и близких, а также одноклассников. Преподаватель задавал группе один и тот же вопрос: «Вы тоже считаете данную рекламу неэтичной?», «Если да, начните предлагать свои варианты подачи данного материала!».

Анализ результатов описанной выше работы показал, что использование метода кейс-стади способствовало следующему:

- больше половины группы продемонстрировали проявление личностной самооценки, переходящей в деятельность и отвечающей этическим требованиям общества;

- вся группа студентов стала лучше ориентироваться в потоке окружающей их информации, замечает неэтичную рекламу;

- большинство обучающихся продемонстрировали получение навыков сбора информации, систематизации и анализа полученного материала, описание его;

- у всей группы студентов 1-го курса отмечался активный процесс овладения методами убеждения, публичного выступления, а также умением отстаивать свои позиции.

Из полученных данных можно сделать следующий вывод: даже те студенты, которые в самом начале скептически относились к данной проблеме, в процессе сбора материала были захвачены азартом поиска, желанием поделиться собранным материалом, а также радостью от удачно подобранной, осмысленной и оформленной информации. Использование данного качественного метода способствует, как показали результаты проведенной работы, повышению уровня личностного присвоения этических ценностей, а также формированию их оценки по по-

воду современного дизайна и социального информационного поля.

Использование интервью в его различных формах позволяет выявить исследовательский интерес, раскрывающий личное отношение оппонента к интересующим нас вопросам в области этики. В нашем исследовании мы использовали полуструктурированное интервью. В соответствии с методикой его проведения предварительно составлялся общий план разговора с перечислением тематических блоков, представляющих исследовательский интерес, а также выделением аспектов, относительно которых должна была быть получена более детальная информация. Формулировка отдельных вопросов и предполагаемая форма ответов оставались свободными, открытыми, их конкретное оформление происходило в ходе интервью.

Интервью проводилось как со студентами 1-го курса в начале обучения, так и со студентами 2-го курса, уже изучившими дисциплину «Основы этики современного дизайна», для того чтобы понять, произошел ли процесс личностного присвоения студентами старших курсов этических и моральных норм, поступают ли они согласно этим нормам, помогла ли данная дисциплина сформировать у студентов четкую гражданскую, нравственную и гуманистическую позиции.

В процессе интервью задавались вопросы:

- Как вы понимаете значение этики?

- Считаете ли вы современное общество высоконравственным?

- Важна ли этика для дизайнера?

- Как вы понимаете значение «Профессиональная этика»?

- Может ли дизайнер повлиять на общественное мнение какой-либо проблемы средствами графического дизайна?

- Что в вашем понимании является неэтичным дизайном? Неэтичной рекламой?

- Каким вы видите идеальное общество?

- Что бы вы хотели поменять в современном обществе? Каковы ваши высшие цели? Есть ли они?

- Что такое «моральный кодекс дизайнера»? Существует ли он?

- Как вы понимаете «счастье в профессии»? Что это для вас?

- Будете ли вы угодить требованиям заказчика, некорректно исправляя свой проект, или будете отстаивать свою профессиональную позицию?

- Что для вас важнее: получать деньги, но идти на «делку с совестью» или получать моральное удовольствие от удачно выполненного дизайна?

- Что вы как дизайнер хотели бы сделать, чтобы наше общество стало лучше?

Из представленных вопросов можно сделать вывод, что от студентов не требовалась демонстрация освоенного теоретического знания. Вопросы составлялись из расчета сформированно-

сти этической, моральной, нравственной и гражданской позиций личности. Необходимо отметить, что данное исследование потребовало достаточно много времени в связи с большим количеством обучающихся: на первом курсе – 105 человек, на втором – 100 человек, а также колоссальным количеством материала, который пришлось структурировать, анализировать и оценивать. Из проведенной работы можно сделать вывод, что 68 % студентов 1-го курса дают поверхностную оценку работе дизайнера и его месту в жизни общества; 86 % студентов 1-го курса не понимают разницу в терминах *мораль*, *нравственность* и *этика*, считая эти слова синонимами, и все их можно, по их мнению, отнести к поведению. К современному дизайну относятся поверхностно, неэтичный дизайн ограничивают наличием нелепых и неприличных слов и изображений. Стоит отметить, что 18 % студентов 1-го курса хотели бы что-то изменить в современном обществе, сделать мир лучше, красивее и добрее, но не знают как. Иногда в ответах звучал скептицизм и отрицание нравственных норм, а иногда и безразличие: «Мне все равно!».

Ответы студентов 2-го курса, изучивших дисциплину «Основы этики современного дизайна», были четкими, ясными, конкретными, их отличал позитивный настрой. 82 % обучающихся 2-го курса понимают социальную ответственность перед обществом за создаваемый ими дизайн-продукт, а так-

же социальные проблемы, которые могут и должны быть затронуты дизайнерами. Готовы на практике использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач 86 % обучающихся 2-го курса. Способны анализировать социально значимые проблемы и процессы, осознают социальную значимость своей будущей профессии, готовы отстаивать свои профессиональные знания, дорожат репутацией 92 % студентов 2-го курса. Обладают высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности 98 % студентов 2-го курса. Готовы к кооперации с коллегами, работе в коллективе, повышению культурного уровня и профессиональной компетенции 88 % студентов 2-го курса, они также понимают, что создаваемый ими дизайн-продукт должен быть понятен и доступен для всех слоев общества, не исключая людей с ограниченными возможностями, детей, стариков и т. д.

Анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, что метод полуструктурированного интервью дает возможность более дифференцированно и глубоко, по сравнению с методикой кейс-стади, сформировать представление об уровне нравственных ценностей и этических норм студентов. Данные, полученные посредством личного общения с каждым студентом, подтверждают актуальность включения дисциплины «Основы этики современного

дизайна» в образовательный процесс подготовки будущих дизайнеров-графиков.

Следующим методом, использованным нами в исследовании, стал метод включенного наблюдения. Данный метод понимается, как рассмотрение субъекта в естественных для него ситуациях [2, с. 18]. Использование данного метода, по нашему мнению, и позволило со всей степенью полноты выявить готовность студентов действовать в соответствии с личностными убеждениями, основанными на этических нормах. Мы использовали данный метод при работе со студентами 3-го курса, которые на 1-м курсе изучили дисциплину «Основы этики современного дизайна». С позиции задач нашего исследования необходимо было оценить динамику развития этических и моральных ценностей в сознании студентов, остались ли они верны нравственным принципам, сохранилась ли их профессиональная и гражданская позиция.

Данный метод включал в себя наблюдение презентаций дизайн-проектов, где студенты в присутствии экспертной группы (преподавателей, заведующих кафедрами и сокурсников) объясняли основную концепцию своего проекта, поставленную перед собой цель и задачи, этапы работы, актуальность своего проекта. Экспертам выдавались анкеты с подготовленными для заполнения графами, где были указаны критерии сформированности эти-

ческих, моральных и гражданских позиций студентов. Проект студенты выбрали сами, руководствуясь своими личными предпочтениями. Было предложено несколько тем: Плакаты к 70-летию Победы в Великой Отечественной Войне; дизайн и верстка каталога «История Института графического дизайна» и создание арт-объекта в кабинете курсового проектирования Института графического дизайна.

Как показала практика, студенты Института графического дизайна СПГУТД не смогли остаться безучастными к великому событию в их стране и с большим энтузиазмом включились в работу над проектом, посвященным 70-летию Победы в Великой Отечественной Войне. Обучающиеся аргументировали свой интерес к данной теме готовностью участвовать в социальной жизни общества, а также пониманием значимости своей профессии в формировании общественного мнения по данной проблеме, этического и эстетического вкуса потребителей, а также в реализации своего потенциала и знаний, полученных за время обучения в Институте графического дизайна. В процессе демонстрации презентации экспертной группой задавались наводящие вопросы: Повлияла ли дисциплина «Основы этики современного дизайна» на их восприятие проблем общества и понимание ответственности перед ними за создаваемый дизайн-продукт? Как они оценивают свой вклад в освещение такой знамена-

тельной даты? Почему им интересна работа над проектом?

Экспертная комиссия отметила, что полученные ответы отразили четкую социальную и гражданскую позицию студентов, будущих дизайнеров. Обучающимися были продемонстрированы работы великих плакатистов, на которых они равняются, выявлено желание освещать социально важные моменты жизни обще-

ства, а также понимание значимости своей будущей профессии.

Анализ результатов, полученных с помощью качественных методов, позволяет сделать вывод, что процесс реализации дисциплины «Основы этики современного дизайна» способствует формированию моральных норм и нравственных ценностей, составляющих этическую культуру будущих дизайнеров-графиков.

Литература

1. Ильин В. И. Драматургия качественного полевого исследования. СПб. : Интерсоцис, 2006. 256 с.
2. Семенова В. В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию : учеб. пособие для студентов вузов / Ин-т социологии РАН. М. : Добросвет, 1998. С. 231 – 240.
3. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и самоорганизация личности // Вопросы психологии, 1983. № 2. С. 35 – 42.
4. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 1995. 271 с.
5. Соболева О. В. Формирование творческого мышления будущего инженера в курсовом и дипломном проектировании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 11. С. 35 – 38.

L. V. Nikulshina

USING QUALITATIVE METHODS OF EDUCATIONAL RESEARCH IN THE EVALUATION OF FORMATION OF FUTURE GRAPHIC DESIGNERS ETHICAL CULTURE

The article discusses the significance of the problem of formation of moral culture of students, becoming future designers. The course and results of experimental work, organized using qualitative methods of pedagogical research to assess the ethics culture of the future graphic designers are described.

УДК 37.032., 37.036.

С. Н. Шепелева

ОТРАЖЕНИЕ ИДЕАЛОВ ДРЕВНЕЙ РУСИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ

В статье раскрывается роль наследия культуры Древней Руси для формирования эстетического восприятия у детей, обучающихся в учреждениях дополнительного образования.

Ключевые слова: эстетические ценности, красота, прекрасное, безобразное, возвышенное, героическое, антиценностное, низменное.

Проблемам духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в наше время уделяется особое внимание, всю российскую культуру пронизывают православное мировоззрение и христианские ценности. Душа человека нуждается в красоте, человеку свойственно ценить прекрасное. Понятие *красота* содержит в себе такие категории как гармония, чистота, совершенство, а в христианском мировоззрении и доброта. Эстетические идеалы должны быть в неразрывной связи с этическими корнями, в противном случае мы будем иметь дело с антиэстетикой и категориями, присущими этому понятию. В своё время именно красота церковной службы в константинопольском храме святой Софии стала основополагающим аргументом в пользу православия. Это событие имеет своё отражение в «Повести временных

лет»: «Не можем мы забыть красоты той, ибо каждый человек, если вкусит сладкого, не возьмёт потом горького; так и мы не можем уже здесь пребывать в язычестве» [2, с. 123 – 125].

С православием Русь приобрела богатые культурные традиции Византии, которые имеют проявление в отечественной культуре, а также феномен двоеверия (языческого и христианского). С утверждением норм поведения и духовных ценностей православия в народном художественном творчестве, музыкальном фольклоре, обрядовой поэтике сохранена языческая архаика. Переосмысление фольклорно-мифологического содержания язычества в русской культуре имеет своё проявление в былинном эпосе с идеальными героями с чертами христианской добродетели. Отождествление категорий «нравственное» и «эстетиче-

ское» в эстетических идеалах древнерусской культуры имеет проявление в изобразительном искусстве, архитектуре, литературе, также как и тождественность добра – красоте и свету, зла – безобразному, тьме. Нравственное и эстетическое воздействие на человека осуществлялось посредством создания православных храмов; произведений изобразительного искусства: икон, мозаичных и фресковых росписей; произведений словесного искусства: житий, сказаний, воинских повестей, поучений, исторических повестей. Симбиоз восточной мудрости и византийского восприятия красоты как святости отразился в понятии «Святая Русь». Древнерусская культура раскрыла нравственные ценности народа: уважение к старшим, гостеприимство, незлобие, послушание, патриотическое чувство, любовь к Богу, а также эстетические идеалы в литературе, архитектуре и изобразительном искусстве.

В христианском понимании красота – категория онтологическая, неразрывно связанная со смыслом бытия, источник красоты – Бог, основная задача Церкви – восстановление красоты человеческого образа, обуздание греховных страстей. Великолепная православная храмовая архитектура объединила в себе все виды искусства: церковное пение, искусство слова, изобразительное (иконы, фрески, мозаика), прикладное. В Древней Руси XI – XII вв. было сложено представле-

ние о прекрасном, о красоте как о явлении повседневной жизни возвышенном, выделяющемся из общей массы. Древнерусскому человеку было присуще эстетическое чувство природы: «украсно украшенная Русская земля» [4, с. 131.]. В древнерусском искусстве и литературе представление о красоте связано с блеском золота, драгоценных камней. Золото одновременно цвет и свет, выражение святости и принадлежности к миру вечных ценностей как наиболее ценное в мире духа – золото волхвов родившемуся Спасителю, золотой фон икон и фресок, нимбы святых, сияние вокруг Христа, золотые одежды Спасителя, золотой ассист на одеждах ангелов и Богородицы. Замещение золота красным или желтым – семантическими цветами – обусловлено дороговизной золота и ассоциировалось с нетленной красотой духовного мира. Проблема зла в Древней Руси дала представление о «безобразном» – «безобразный» [7, с. 9], не имеющий в себе Образа Божьего, мертвый. Человеческие пороки – ложь, зависть, гордость, предательство, злоба, тщеславие, ненависть, убийство, лень, пьянство, блуд, властолюбие являются безобразными с позиции «вечных истин» («Златоструй», «Изборник 1076 года»). Носителями безобразного могли быть как христиане, падшие в «грехи», возлюбившие «сласти земные», так и язычники, враги русского народа «поганые» печенеги и половцы, «безбожные», «окаянные татары»

[3, с. 244]. В древнерусском искусстве и литературе всегда торжествовало добро над злом, свет над тьмой, духовная красота над моральным уродством. Агиографическая древнерусская литература выделяла красоту внутреннего духовного подвига, духовно-нравственное развитие. Земная жизнь Иисуса Христа являлась идеалом человека-христианина. В христианском мире красота – это путь, ведущий к Богу. «Добро» и «истина» становятся центральными понятиями в категории «прекрасное» (красивое). И. К. Языкова отмечает «нетленную красоту кроткого духа, ценную перед Богом» [7, с. 14], неразрывное единство христианской эстетики и этики, красоту и добро, прекрасное и духовное, форму и смысл, творчество и спасение как Образ и Слово.

В современном постгармоничном взаимоотношении человека с миром категория «возвышенное» как модификация категории «прекрасное» имеет особое место в системе эстетических ценностей. В свою очередь модификацию возвышенного, категорию «героическое» и ее противоположность – категорию «низкое» – необходимо рассматривать в системе других эстетических категорий в диалектической взаимосвязи и взаимопереходе, особенно в процессе формирования эстетических ценностей у детей, начиная с дошкольного возраста. Категории возвышенного и низкого имеют широкую сферу проявления, характеризуя эстетическое

качество явлений природы, общества и искусства, героическое отражает способ человеческой деятельности. Этимология понятий *возвышенное* и *низкое* связано с противопоставлением высоты, к которой люди стремятся, о которой мечтают, и низменного – того, что хотят преодолеть, от чего хотят избавиться. Не случайно поэтому религиозно-мифологическое сознание поселяет богов наверху, а нечистую силу – внизу, под землёй.

В процессе формирования эстетических ценностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста, педагогу (воспитателю) необходимо акцентировать внимание на том, что эстетическая характеристика явления бывает двойственной, но не тождественной. Например, оценивая манеры воспитанного человека, нелепо назвать их возвышенными, а прекрасными – логично. Прекрасное и возвышенное объединяет стремление к идеалу и имеет ценностно-положительное значение, а безобразное и низменное враждебно идеалу, эстетически – антиценностное.

Две пары эстетических категорий при сопоставлении достаточно близки по своему смыслу, так как произросли из одного корня – это возвышенное и низменное с прекрасным и безобразным, но отличаются особым характером соотношения реального и идеального. Прекрасное и безобразное выражают соотношение реального и идеального в качественном отношении, воз-

вышненное и низменное – в количественном отношении, оба эти компонента неразрывно и весьма неустойчиво присутствуют в каждом предмете. Заключение в прекрасном мера соотношения качества и количества гармонична, в возвышенном количественная сторона, преобладавая, нарушает границы меры, выступая в безмерное и чрезмерное, с исключительной энергией проявляется человеческий идеал, соответственно в низменном проявляется безмерно враждебные нашему идеалу качества.

Эстетическая значимость количества неабстрактна и напрямую зависит от качества, влияет на характер эстетической оценки, существенно характеризуя форму предметов и явлений, которая и служит носительницей их эстетической ценности. Форма реально не существует вне определенных размеров и соразмерностей, от этих качеств зависят следующие эстетические свойства: гармоничность, пропорциональность, масштабность, монументальность. Более того, человек бессознательно соотносит предмет с собственными своими размером, энергией, силой в процессе эстетического восприятия.

Перцептивные эталоны, суммирующие весь предшествующий опыт ребенка, как опознавательные средства восприятия имеют разные формы (реактивную и активную) организации процесса чувственного отражения – построенные на созерцании своих

ощущений или представлений. Где структура образа зависит от перцептивных задач, изменение условий наблюдения ведет к изменению структуры образа – цвета, формы, материала объекта, фактуры поверхности.

Чувство прекрасного приводит человека в состояние гармонического равновесия и блаженства, полной душевной удовлетворенности. Применительно к человеку прекрасное выступает как идеал, как прекрасный духом и телом человек. Чувство возвышенного, в отличие от прекрасного, – будоражит, беспокоит, оно динамично, призывает к подвигу, самопожертвованию, самоотречению.

Возвышенное подчиняется общей для всех эстетических явлений диалектике реального и идеального в своем соотношении количества и качества, не образуя абстрактной силы количества. Своеобразие эстетического воздействия количества – размера, масштаба, силы – можно отчетливо увидеть во всех областях искусства. В человеке возвышенное проявляется в физическом могуществе и приобретает эстетическую ценность, выражая общественные идеалы людей. Когда смысл человеческого существования определялся примитивной физической борьбой с природой, возвышенный характер придавала героям народного эпоса и сказки их богатырская сила, независимо, была она носительницей доброго или злого начала. Прогресс умерял значение грубой физической

силы, выдвигая на первый план ценности нравственного, духовного и политического порядка, возвышенное самым тесным образом связывалось с ними. В эстетическом сознании человечества возвышенное предстает как эстетическое качество силы характера, могущество духа, нравственного роста, а не атрибутом огромного роста и мускульной силы. В процессе формирования эстетических ценностей у детей дошкольного возраста необходимо учитывать, что поведение и деятельность человека характеризуют ценностные ориентации. Творческая активность, система мотивов поведения, а также конструктивные поведенческие модели напрямую зависят от системы общечеловеческих эстетических ценностей и основаны на переносе осознанных эстетических норм поведения в повседневное общение путем развития механизма сдвига мотива на цель, направленную на освоение эстетической культуры. Эмпатии и интерес детей на основе формирования эстетически ценностного отношения к образам и героям с принятием и освоением социальных ролей посредством развивающегося идентификационного механизма воспитывают эмоциональную отзывчивость. Мотивация к ценностному отношению детей к искусству и культуре активизирует творческую активность на создание уникальных, оригинальных, отличающихся новизной продуктов художественно-эстетической деятельности.

Процесс приобщения детей дошкольного возраста к эстетическим ценностям включает следующие элементы: эмоциональное восприятие объекта, понимание эстетической ценности, осознание эстетической ценности объекта, дистанцирование, использование методов, способствующих приобщению к эстетическим ценностям, творческая деятельность. Оценочно-результативный блок реализует аналитическую функцию, отражающую эффективность предлагаемых педагогических условий, достижение предполагаемого результата.

Дополнительное образование увеличивает пространство, в котором учащиеся могут развивать творческую познавательную активность, реализовывать природные задатки и способности, что положительно влияет на формирование и преемственность эстетических ценностей в учебной деятельности, где новый материал опирается на старые знания на основе принципа систематичности и последовательности. В создании педагогических условий для реализации культурных традиций этноса в образовательных организациях дополнительного образования детей, определяя ценности будущего социума, важен аксиологический выбор педагога, так как на нём лежит ответственность за сохранение и развитие цивилизации, гармонизации взаимоотношений человека и природы как единого целого.

В начале учебного курса на основе методики А. М. Вербенец, Л. В. Немченко и исследований С. И. Обуховой, Н. Ф. Лагутиной об эстетическом развитии личности ребенка и его отношении к произведениям искусства нами составлен блок вопросов для беседы с детьми шестилетнего возраста. Она выявляет уровень восприятия и понимания эстетической ценности произведений искусства и предметов народных промыслов, а также уровня дистанцирования при восприятии произведений искусства и предметов народных промыслов.

Анализ проведенной беседы показал, что 37,5 % испытуемых имеет представление об эстетических ценностях, 58,33 % чувствуют разницу в противоположных характеристиках. Дети дошкольного возраста имеют достаточно скудные знания о произведениях искусства и народных промыслах: два и более примера могли привести 25 % опрошенных; один пример могли привести 75 % испытуемых; слышали о народных промыслах, но могут назвать не более одного 58,33 % опрошенных, видели произведения искусства, но могут назвать не более одного 70,83 %. Положительное эмоциональное отношение к произведениям искусства и предметам народных промыслов у 62,5 % испытуемых. Самостоятельность в определении назначе-

ния произведений искусства и предметов народного промысла проявили 33,33 % опрошенных, остальные отвечали с помощью наводящих вопросов педагога. Восприятие произведений искусства и предметов народных промыслов осуществляется испытуемыми: тактильно – 58,33 %; с нарушением дистанции – 37,5 %; дистанцированно – 4,16 %. У 33,33 % детей положительное восприятие произведений искусства и предметов народных промыслов обусловлено определенными характеристиками, выявленными и озвученными испытуемыми.

В результате беседы выявлено, что представление о произведениях искусства и народных промыслах у детей дошкольного возраста не сформировано, их смысл детьми не осознан, восприятие предметов искусства про-исходит в основном тактильно или с нарушением дистанции.

В условиях социальной нестабильности происходит утрата духовной ориентации, поэтому важной становится роль детских образовательных учреждений, способствующих выявлению одаренных детей в раннем возрасте, созданию условий для их художественного образования и эстетического воспитания, приобретению ими знаний, умений и навыков в процессе познания и освоения различных видов искусств.

Литература

1. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. М. : Академия, 2000. С. 512.
2. Повесть временных лет // цит. по кн.: Памятники литературы Древней Руси. Начало русской литературы. XI – начало XII века / сост. Д. С. Лихачев, Л. А. Дмитриев. М. : Художественная литература, 1978. С. 123 – 125.
3. Кусков В. В. Эстетика идеальной жизни. Избранные труды. М. : МГУ им. М. В. Ломоносова, 2000. С. 244.
4. Слово о погибели Русской земли // цит. по кн.: Памятники литературы Древней Руси. XIII век / сост. Д. С. Лихачев, Л. А. Дмитриев. М. : Художественная литература, 1981. С. 131.
5. Столович Л. Н. Эстетическая и художественная ценность: сущность, специфика, соотношение. М. : Просвещение, 1983. С. 247.
6. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Л., 1960. С. 3 – 5.
7. Языкова И. К. Богословие иконы. М. : Изд-во Общедоступного Православного Университета, 1995. С. 9.

S. N. Shepeleva

REFLECTION OF IDEALS OF ANCIENT RUS IN FORMING OF MODERN CHILDREN'S AESTHETIC VALUES

In the article the role of Ancient Rus culture heritage in formation of the child's aesthetic perception in the institutions of additional education is revealed.

Key words: aesthetic values, beauty, wonderful, ugly, elevated, heroic, antivalued, base.

НАШИ АВТОРЫ (OUR AUTHORS)

- БОГДАНОВА**
Анастасия
Олеговна
- магистр педагогического образования
учитель биологии школы № 1 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Владимир)
E-mail: fenix765@mail.ru
- БОГУСЛАВЕЦ**
Ирина
Александровна
- аспирант Шадринского государственного педагогического института (г. Шадринск Курганской области)
E-mail: yuy0479@mail.ru
- ВАСИН**
Евгений
Константинович
- кандидат педагогических наук
учитель Пучежской гимназии (г. Пучеж Ивановской области)
E-mail: vek_kasper@mail.ru
- ДАМИНОВА**
София
Оскарровна
- кандидат химических наук
старший преподаватель кафедры английского языка химического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (г. Москва)
E-mail: sofya16s@yahoo.co.uk
- ЗАВРАЖИН**
Сергей
Александрович
- доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru
- ЗОБКОВА**
Елена
Валерьевна
- кандидат педагогических наук, доцент
доцент Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (г. Владимир)
E-mail: e_zobkova@mail.ru
- ИВАНОВА**
Жанна
Борисовна
- кандидат юридических наук, доцент кафедры гражданского права и процесса Коми республиканской академии государственной службы и управления (г. Сыктывкар, Республика Коми)
E-mail: mgb-pravo@yandex.ru
- КАРЯКИНА**
Полина
Константиновна
- преподаватель английского языка кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: pkaryakina@inbox.ru

НАШИ АВТОРЫ

- КОЖАЛИЕВА**
Чинара
Бакаевна
кандидат психологических наук, доцент
доцент Института психологии, социологии и социальных отношений Московского городского педагогического университета (г. Москва)
E-mail: kozhalieva.chinara@gmail.com
- КРАВЧЕНКО**
Татьяна
Сергеевна
соискатель Омского государственного педагогического университета (г. Омск)
E-mail: Tanis007@yandex.ru
- ЛЕВАНОВА**
Татьяна
Юрьевна
аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: pedagog@vlsu.ru
- МУСЛИМОВ**
Анзор
Межнумович
аспирант Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск)
E-mail: anzor.muslimoff@yandex.ru
- НЕКРАСОВ**
Владимир
Петрович
кандидат технических наук, старший научный сотрудник, профессор Уральского технического института связи и информатики (г. Екатеринбург)
E-mail: nvp1947@mail.ru
- НИКОЛАЕВА**
Лариса
Николаевна
кандидат педагогических наук
зам. директора по научно-методической работе гимназии № 1504 (г. Москва)
E-mail: goy1504@mail.ru
- НИКУЛЬШИНА**
Лариса
Винировна
аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ассистент кафедры дизайна рекламы Института графического дизайна Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна (г. Санкт-Петербург)
E-mail: k_dr@mail.ru
- НЯТЮНОВА**
Валентина
Ивановна
учитель физической культуры высшей категории гимназии № 2 имени Мулланура Вахитова (г. Набережные Челны)
E-mail: valentina69.69@mail.ru
- ПЕРМИНОВА**
Людмила
Михайловна
доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики непрерывного образования Московского государственного областного университета (г. Москва)

НАШИ АВТОРЫ

E-mail: lum1030@yandex.ru

**ПЛЕХАНОВ
Евгений
Александрович**

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (г. Владимир)
E-mail: earplekhanov@gmail.com

**САДОВНИКОВА
Ирина
Николаевна**

депутат Законодательного собрания Владимирской области шестого созыва, директор средней общеобразовательной школы № 24 (г. Владимир)
E-mail: ShkVlad24@yandex.ru

**САМСОНОВА
Алена
Борисовна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры гуманитарных наук Старооскольского технологического института (филиала) Национального исследовательского технологического университета «Московский институт стали и сплавов» (г. Старый Оскол)
E-mail: alena.alsa@yandex.ru

**СЕЛИВЕРСТОВА
Елена
Николаевна**

доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: eseliver@mail.ru

**ФЕДОСОВ
Виктор
Александрович**

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: fedosovva@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ФОРТОВА
Любовь
Константиновна** доктор педагогических наук, кандидат юридических наук, профессор
профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир)
E-mail: flk33@mail.ru
- ШАЛОМОВА
Елена
Викторовна** старший преподаватель кафедры иностранных языков профессиональной коммуникации Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: Shalomova2013@mail.ru
- ШАМАРИНА
Елена
Владимировна** кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики и психологии начального обучения и основ психолого-педагогических технологий Орловского государственного университета им. И. С. Тургенева (г. Орел)
E-mail: saxa9999@mail.ru
- ШАРАЙ
Надежда
Андреевна** доктор педагогических наук, профессор
заслуженный учитель школы РФ, директор гимназии № 1504 (г. Москва)
E-mail: goy1504@mail.ru
- ШАХАНОВ
Вячеслав
Владимирович** кандидат юридических наук
зам. начальника кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России (г. Владимир)
E-mail: Shakhanov.vyacheslav@mail.ru
- ШЕПЕЛЕВА
Светлана
Николаевна** аспирант кафедры педагогики Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского (г. Калуга)
E-mail: svelnikolas@mail.ru
- ШУЛЕКИНА
Юлия
Александровна** кандидат педагогических наук, доцент
доцент Института специального образования и комплексной реабилитации Московского городского педагогического университета (г. Москва)
E-mail: rameja@rambler.ru
- ЮДАКОВА
Светлана
Владимировна** кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного универ-

ситета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: svud77@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

- объем статьи – до 0,75 печатного листа (формат страницы А4);
- междустрочный интервал – 1,5;
- поля со всех сторон – 2,5 см;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- имя, отчество, фамилия автора (авторов);
- название работы прописными буквами;
- в левом верхнем углу первой страницы проставляется индекс УДК (консультации при определении этого индекса дают библиографы);
- под названием работы размещается аннотация статьи объемом не более 8 строк (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине);
- после аннотации следуют ключевые слова (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине); словосочетание «ключевые слова» выделяется курсивом;
- графические изображения: **ТОЛЬКО** черно-белые, с обязательной копией изображения в отдельном файле (в формате bmp, jpg); каждый рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов рисунка, свой порядковый номер, название, расположенное под рисунком. В тексте на него дается ссылка. Сокращения слов в рисунках не допускаются;
- каждую таблицу следует снабдить порядковым номером и заголовком, расположенным над таблицей. Все графы в таблице должны иметь заголовки с прописной буквы, сокращения слов в таблице не допускаются;
- цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, год издания, страницы) приводится в виде списка в конце статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. Ссылки на зарубежную литературу помещаются после ссылок на отечественную литературу. В тексте статьи в квадратных скобках указывается порядковый номер цитируемого источника по списку литературы;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора; название работы, аннотация, ключевые слова;
- на последней странице должны стоять подписи всех авторов статьи;
- один экземпляр работы (без исправлений, распечатанный из последней версии файла);
- электронный вариант, набранный в текстовом редакторе (желательно MS Word 2010).

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

НАШИ АВТОРЫ

К статье прилагаются сведения об авторе (авторах), включающие: фамилию, имя и отчество, место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), основные направления научных исследований, телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки – **НА ОТДЕЛЬНОМ ЛИСТЕ**.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кафедра педагогики.

Телефоны для справок: (4922) 33-81-01, 34-75-99 (кафедра педагогики)

E-mail: eseliver@mail.ru