

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

---

# ВЕСТНИК

*Издается с 1995 года*

27 (46)  
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. Тверовский*

*Технический редактор*

*С. Ш. Абдуллаева*

*Автор перевода*

*Е. Ю. Рогачева*

*Верстка оригинал-макета*

*Л. В. Макаровой*

*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 12.12.16.*

*Формат 60×84/8*

*Усл. печ. л. 18,14*

*Тираж 500 экз.*

*Заказ №*

*Издательство*

*Владимирского государственного*

*университета*

*имени Александра Григорьевича*

*и Николая Григорьевича Столетовых*

*600000, Владимир,*

*ул. Горького, 87*

*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. Богуславский</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 ФСИН 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

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Духавнева А. В.*

<b>КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX В.) .....</b>	<b>11</b>
---	-----------

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Рыжкова М. Н.*

<b>ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ МАЛЫХ ГОРОДОВ РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ) .....</b>	<b>21</b>
---	-----------

*Стрелова О. Ю.*

<b>МАЯТНИК ОЦЕНОК ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ШКОЛЬНЫХ КУРСАХ ИСТОРИИ РОССИИ .....</b>	<b>31</b>
---	-----------

*Фортова Л. К.*

<b>РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА .....</b>	<b>37</b>
--	-----------

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

*Вульфович Е. В.*

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ УСИЛЕНИЯ  
РОЛИ ИКТ В ОБРАЗОВАНИИ..... 41**

*Горшкова М. А.*

**ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ «НАША НОВАЯ ШКОЛА»  
КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРАТОРА В ВУЗЕ ..... 51**

*Демина С. С.*

**РОЛЕВЫЕ ИГРЫ И МЕТОД АНАЛИЗА КОНКРЕТНЫХ  
СИТУАЦИЙ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ  
СО СТУДЕНТАМИ ВУЗА..... 59**

*Койкова Т. И.*

**ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА  
ПИСЬМЕННОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ КАК ВАЖНОЙ  
СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ  
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ..... 67**

*Колесникова А. Н.*

**ФОНЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ  
СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ НА ПОРОГЕ ШКОЛА-ВУЗ ..... 74**

*Милехина Т. Е.*

**НЕКОТОРЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ, ПОВЫШАЮЩИХ МОТИВАЦИЮ  
ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ ..... 80**

## СОДЕРЖАНИЕ

---

*Михеева Е. П., Варламова Н. А.*

**ПРИНЦИПЫ УЧЕБНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБЪЕКТОВ  
ДИЗАЙНА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ  
СТУДЕНТОВ..... 85**

*Молева Г. А.*

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ  
К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ..... 92**

*Хрипунова М. Б., Балджы А. С.*

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
НА ЭТАПАХ ШКОЛА – ВУЗ, ВУЗ – РАБОТОДАТЕЛЬ ..... 100**

### **СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

*Евсюкова Н. И.*

**РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕПРИВАЦИИ  
РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ..... 105**

*Завражин С. А.*

**ПЕРЕЖИВАНИЯ СТЫДА УЧАСТНИКАМИ ШКОЛЬНОГО  
БУЛЛИНГА ..... 111**

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ**

*Духновский С. В.*

**ПЕРЕЖИВАНИЕ КРИЗИСА: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-  
ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД..... 118**

*Горячев В. В.*

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ  
О СОСТАВЛЯЮЩИХ ТЕЛЕСНОГО «Я» ..... 125**

## СОДЕРЖАНИЕ

---

*Казакова Т. В.*

<b>ФАКТОРНЫЕ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУВЕРЕННОСТИ .....</b>	<b>131</b>
---	------------

### СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

*Граур М. В.*

<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ».....</b>	<b>139</b>
---	------------

*Петрова М. И.*

<b>ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ИДЕАЛА В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ .....</b>	<b>143</b>
---	------------

### НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

*Кобяков Ю. П.*

<b>50 ЛЕТ КАФЕДРЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВЛАДИМИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ АЛЕКСАНДРА ГРИГОРЬЕВИЧА И НИКОЛАЯ ГРИГОРЬЕВИЧА СТОЛЕТОВЫХ.....</b>	<b>149</b>
---	------------

<b>НАШИ АВТОРЫ .....</b>	<b>153</b>
--------------------------	------------

<b>ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....</b>	<b>156</b>
-------------------------------------	------------

---

---

# CONTENTS

## HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

*Doukhavneva A. V.*

**CONCEPTUAL APPROACHES TO FORMING A CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL APPARATUS OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL STUDIES (ON THE EXAMPLE OF GENERAL ADULT EDUCATION IN THE DOMESTIC PEDAGOGICS IN THE SECOND HALF OF THE XIX TH AND EARLY XX TH CENTURY) ..... 11**

## AKTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

*Ryzhkova M. N.*

**SPECIAL FEATURES OF THE EDUCATION SYSTEMS OF SMALL RUSSIAN CITIES (ON THE EXAMPLE OF TEACHING PHYSICS)..... 21**

*Strelova O. Y.*

**A PENDULUM OF THE FIRST WORLD WAR EVALUATIONS IN SCHOOL COURSES OF RUSSIAN HISTORY..... 31**

*Fortova L. K.*

**DEVELOPMENT OF CIVIL ACTIVITY OF STUDENTS IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE ..... 37**

## PROFESSIONAL EDUCATION

*Vulfovich E. V.*

**CURRENT TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE CONTEXT OF ENHANCING THE ROLE OF ICT IN EDUCATION ..... 41**

## CONTENTS

---

*Gorshkova M. A.*

**DISCUSSION CLUB "OUR NEW SCHOOL" AS A FORM OF REALIZATION OF THE PROFESSIONAL-CREATIVE COMPETENCE OF THE SUPERVISING ACADEMIC IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION..... 51**

*Demina S. S.*

**ROLE-PLAYING GAMES AND METHOD OF ANALYSIS OF CONCRETE SITUATIONS AT PRACTICAL LESSONS ON HISTORY WITH UNIVERSITY STUDENTS..... 59**

*Koykova T. I.*

**FORMING COGNITIVE ELEMENT OF A BUSINESS CORRESPONDENCE AS THE PART OF INTENDING SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING ..... 67**

*Kolesnikova A. N.*

**PHONETICAL ANALYSIS OF MODERN STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE SPEAKING ON THE THRESHOLD OF SCHOOL-UNIVERSITY ..... 74**

*Milekhina T. E.*

**SOME DIDACTIC ASPECTS OF THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES THAT ENHANCE THE MOTIVATION OF STUDENTS TO LEARN .... 80**

*Mikheeva E. P., Varlamova N. A.*

**PRINCIPLES OF INSTRUCTIONAL OBJECT DESIGNING DURING PROFESSIONAL PREPARATION OF STUDENTS ..... 85**

*Moleva G. A.*

**TECHNOLOGY TEACHER TRAINING FOR PROJECT TEACHING..... 92**

*Khripunova M. B., Balci A. S.*

**CONTINUITY OF MATHEMATICS EDUCATION AT SCHOOL – UNIVERSITY, UNIVERSITY – EMPLOYER STAGES ..... 100**

## CONTENTS

---

---

### SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

*Evsyukova N. I.*

<b>THE TEACHER'S ROLE IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN DEPRIVATION PREVENTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....</b>	<b>105</b>
---	------------

*Zavrazhin S. A.*

<b>THE EXPERIENCE OF SHAME OF SCHOOL BULLYING PARTICIPANTS.....</b>	<b>111</b>
---	------------

### AKTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

*Dukhnovsky S. V.*

<b>CRISIS EXPERIENCE: EXISTENTIAL AND PHENOMENOLOGICAL APPROACH.....</b>	<b>118</b>
--	------------

*Goryachev V. V.*

<b>SENIOR PUPILS NOTIONS ABOUT COMPONENTS OF BODILY "I" .....</b>	<b>125</b>
---	------------

*Kazakova T. V.*

<b>FACTORIAL MODELS OF PERSONAL FEATURES OF TEACHERS WITH THE DIFFERENT LEVEL OF THE SOVEREIGNTY .....</b>	<b>131</b>
--	------------

### THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

*Graur M. V.*

<b>PSYCHOLOGICAL CONTENT OF "SCHOOL ADAPTATION" CONCEPT .....</b>	<b>139</b>
---	------------

## CONTENTS

---

*Petrova M. I.*

<b>THE PROBLEMS OF FORMING OF THE AESTHETIC IDEAL IN EDUCATION: HISTORY AND MODERN PROBLEMS.....</b>	<b>143</b>
--	------------

### **SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS**

*Kobyakov Y. P.*

<b>THE 50TH ANNIVERSARY OF PHYSICAL EDUCATION DEPARTMENT OF VLADIMIR STATE UNIVERSITY NAMED AFTER ALEXANDER &amp; NIKOLAY STOLETOVS .....</b>	<b>149</b>
---	------------

<b>OUR AUTHORS .....</b>	<b>153</b>
--------------------------	------------

<b>INFORMATION FOR AUTHORS .....</b>	<b>156</b>
--------------------------------------	------------

---

---

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01(09)

*А. В. Духавнева*

## **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX В.)**

В статье актуализируется проблема понятийно-терминологического аппарата в историко-педагогических исследованиях. На примере построения понятийно-терминологической системы исследования общего образования взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX в. представлены гносеологические возможности научного метода заключения по аналогии, методов историко-генетического анализа, сравнительно-исторического анализа, моделирования терминологического поля, тезаурусного моделирования терминологии, контент-анализа.

***Ключевые слова:** концептуализация понятия, сущностные характеристики понятия, понятие-аналог, терминологическое поле, ядро терминологического поля, периферийные зоны терминологического поля, тезаурусное моделирование терминологии, происхождение понятия, структура понятия, назначение понятия.*

Непременно исследовательским действием в историко-педагогическом исследовании является построение понятийно-терминологического аппарата, призванного предельно точно отразить педагогическую теорию и практику изучаемого периода.

Необходимость процедуры выявления и определения совокупности понятий и терминов, с помощью которых фиксируется феномен общего образования взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX в., обусловлена двумя значимыми обстоя-

тельствами. *Первое* продиктовано важностью соблюдения незыблемой методологической аксиомы, нацеливающей на понимание того, что построение понятийного аппарата обеспечивает научному исследованию обязательные свойства упорядоченности, строгости и однозначности употребления языка педагогической науки (М. А. Галагузова, Н. Л. Коршунова, В. В. Краевский, В. М. Полонский, Г. Н. Штинова, Н. О. Яковлева и др.). *Второе* определено непосредственно феноменом образования взрослых, в

котором ярко обнаруживается историческая динамика, отражающая специфические характеристики образования взрослых на определенных этапах общественного развития. В отечественной педагогической науке, начиная со второй половины XIX в. до современного периода, эту динамику представляет следующий понятийный ряд: внешкольное образование, политико-просветительная работа, непрерывное образование, постдипломное образование, дополнительное образование взрослых, дополнительное профессиональное образование. При этом важно заметить, что отдельные понятия в современном понятийно-терминологическом пространстве педагогической науки потеряли свою понятийную и содержательную актуальность, и, как справедливо заметил современный ученый Н. Н. Ярошенко, используются только в историко-педагогических исследованиях. Таковым следует признать и понятие «внешкольное образование», которое «попало» в хронологические рамки нашего исследования (вторая половина XIX – начало XX в.).

Указанное обстоятельство нацеливает на исследовательское действие по введению *понятия-аналога*, которое по своим существенным признакам соответствовало бы историческому понятию «внешкольное образование» и, следовательно, выражало ключевые идеи исследования и концептуальное их осмысление. Таковым выступило для нас понятие «общее образование взрослых».

Правомерность введения такого понятийного аналога вполне объяснимо следующим фактом: в качестве важ-

нейшей отличительной характеристики внешкольного образования в педагогике второй половины XIX – начала XX в. называлась его направленность на образование взрослого человека. Доказательством сказанного могут служить справочно-энциклопедические издания начала XX в., где фиксировался феномен внешкольного образования и при этом обязательно подчеркивалось его аудиторное предназначение. Так, в статье «Внешкольное образование» (В. И. Чарнолуский), помещенной в довольно авторитетном Энциклопедическом словаре Г-ва «Бр. А. и И. Гранат и К<sup>о</sup>» (1911), границы понятия внешкольное образование очерчивались «исключительно различными формами образования взрослых» [13, с. 490]. Систематичный «Словарь внешкольного образования», составленный Е. А. Звягинцевым, представлял внешкольное образование «разными учреждениями и мероприятиями по образованию и воспитанию взрослого человека» [3, с. 18].

Приведенные факты вполне убедительно иллюстрируют адресованность внешкольного образования взрослой аудитории, так что введение понятия «общее образование взрослых» в понятийное поле исследования ни в коей мере не нарушает требования соблюдения однозначности и исторического соответствия понятий.

Однако для выявления существенных характеристик понятия «общее образование взрослых» сохраняется актуальность обращения к историческому понятию «внешкольное образование», историко-контекстуальный анализ которого позволяет более полно предста-

вить его ключевые характеристики, а следовательно, и характеристики понятия-аналога.

Следуя логике системного подхода, рассмотрим понятие «внешкольное образование» с позиций тех основных характеристик, которые, как правило, выделяются в понятии как форме и результате мышления: по происхождению, содержанию и гносеологическому значению, по структуре, назначению.

Изучение *происхождения* понятия «внешкольное образование», понимаемое нами как процесс отражения и фиксации в форме обобщений и систематизаций знания об объекте действительности в его исторической динамике, показало, что впервые на публичном уровне данное понятие было использовано в 1894 г. известным деятелем российского образования Г. А. Фальборком, который, выступая с докладом на заседании Совета Санкт-Петербургского Комитета Грамотности, назвал его «О внешкольном образовании народа» [8, л. 110]. С 1895 г. понятие «внешкольное образование» начинают использовать в текстовых источниках (например, книги А. С. Пругавина (1895), В. П. Вахтерова (1896)). Далее в течение всего первого десятилетия XX в. понятие получило довольно широкое распространение, и, как показал источниковедческий анализ, особенно активно использовалось в литературе преимущественно справочного и публицистического характера.

Существенно, что в представленный период (вторая половина 1890-х гг. – первое десятилетие XX в.) понятие

«внешкольное образование», не имея еще четко отрефлексированного содержания, существовало на уровне чисто внешних (эмпирических) представлений о складывающемся в российской педагогической практике явлении. Но факт его введения в педагогическую лексику, распространение и популяризация, чему активно способствовала издательская и публицистическая деятельность, следует акцентировать особо, поскольку происходил процесс утверждения понятийного обозначения нового для педагогической действительности явления, которое и было призвано зафиксировать понятие «внешкольное образование». Указанное достаточно ярко иллюстрировало одну из тенденций процесса формирования понятийно-терминологического аппарата педагогики в конкретных исторических условиях, выделенных в свое время Ф. А. Фрадкиным, – изменение и усложнение практики вызывает потребность «схватить» новое в понятиях за счет введения новых или изменения содержания традиционных категорий [11, с. 109].

Затянувшийся «застой» в развитии внешкольного образования как понятийной субстанции прервал Первый Общеземский съезд по народному образованию (1911), на котором были сформулированы принципиально новые для развития внешкольного образования методологические позиции. Первая из них провозглашала самостоятельный статус внешкольного образования наряду со школьным. Вторая определяла целевые установки внешкольного образования.

Совершенно новый формат методологических представлений о внешкольном образовании, заданный Общеземским съездом, обуславливал необходимость определения *содержания* понятия «внешкольное образование», т. е. четкого формулирования его отличительных характеристик, фиксирующих сущность и специфичные признаки активно развивающейся области педагогической действительности.

Существенно, что предстоящая работа, связанная с рефлексией содержания понятия «внешкольное образование», ознаменовывала переход от эмпирической стадии познания объекта, на уровне которой накапливались факты и формировалось первичное знание о природе внешкольного образования, а само понятие существовало в виде нечеткого обыденного представления, к другой – теоретической, основным содержанием которой становилось осмысление сущностных характеристик внешкольного образования в контексте формирующихся концептуальных представлений о нем, и как следствие приобретение понятием «внешкольное образование» фиксированных авторских формулировок. На этой стадии понятие «внешкольное образование» приобретало новую для него функцию – функцию развития теоретического знания в рамках той или иной концепции, что значительно увеличивало его гносеологические возможности как инструмента познания.

Процесс осмысления сущности внешкольного образования в отечественной педагогике начала XX в. приобрел характер остро дискуссион-

ной проблемы, в орбиту которой были «втянуты» известные и авторитетные ученые (Е. Н. Медынский, С. О. Серополко, В. И. Чарнолуский), земские деятели (В. Виноградов, А. К. Гермониус, П. Казанцев и др.), педагоги, имеющие опыт обучения взрослых, каждый из которых формулировал свои концептуальные решения порой в противоположных и неоднозначных определениях. Так, уже на Общеземском съезде по народному образованию началась дискуссия, в центре которой оказались вопросы соотношения школьного и внешкольного образования и их целеполагающих смыслов. И как показал анализ материалов дискуссии, решение именно этих вопросов определяло содержательное наполнение сущности внешкольного образования и его отличительных признаков.

Что касается результативности начатой на Общеземском съезде и далее продолженной в печати дискуссии, то приходится констатировать, что она не привела к ощутимым результатам в виде четко сформулированных отличительных признаков внешкольного образования. Однако безрезультативной назвать эту дискуссию было бы несправедливо, поскольку именно в ее условиях формировался вектор поиска сущностных признаков понятия, которые были сопряжены с «выписыванием» институционального статуса внешкольного образования и его образовательных смыслов.

Концептуальное понимание сущности внешкольного образования и его отличительных признаков формулировали в контексте своих теоретических подхо-

дов известные своей научной и общественно-педагогической активностью в области внешкольного образования ученые: Е. Н. Медынский, С. О. Серополко, В. И. Чарнолуский.

Так, С. О. Серополко формулирует тезис о равноценной значимости школьного и внешкольного образования и подчеркивает в них общую сущность – образовательное влияние на личность: «... школьное и внешкольное образование, имея вполне самостоятельное значение, являются равноценными частями одного порядка явлений, а именно – того психологического процесса, который побуждает человека к расширению своего умственного кругозора» [10, с. 10]. Однако в понимании ученого, признание самостоятельного статуса школьного и внешкольного образования и их «самостоятельного значения» в плане образовательного влияния на личность вовсе не означало факта их изолированного сосуществования по отношению друг к другу. Принципиальная новизна позиции Серополко заключалась в том, что он поставил эти институты в преемственную взаимосвязь, представив внешкольное образование как «дальнейший шаг» в развитии личности, концептуально значительно расширив его целевые характеристики до более широкого формата – «приобщение к благам культуры» [9, с. 5].

Однако в условиях ситуации, связанной с «наличностью значительной массы безграмотного населения», внешкольное образование в дореволюционный период, в понимании С. О. Серополко, вбирало в себя все

признаки школьного обучения. Его сущностные характеристики соотносились скорее с обучающими воздействиями, подразумевающими прямое обучение взрослого грамоте, чтению, счету, нежели с образовательными влияниями, направленными на решение задачи, которую сформулировал ученый уже в логике нового подхода к пониманию сущности внешкольного образования – «создать в каждом индивидууме гармонично развитого человека, который не только обогатил бы свой ум определенными знаниями, но и развил бы в надлежащей мере свои чувства и волю» [9, с. 2].

Принципиально отличны концептуальные представления о сущности внешкольного образования у В. И. Чарнолуского. В отличие от С. О. Серополко, который в качестве субъектной адресованности внешкольного образования признает неграмотное взрослое население, ученый «отдает» внешкольное образование «полноправному, взрослому населению», точнее, личности взрослого человека «с ее бесконечно развивающимися умственными и эстетическими потребностями» [14, с. 3]. Удовлетворение этих потребностей и составляет, по мнению ученого, «конечную цель» внешкольного образования».

В концептуальных представлениях В. И. Чарнолуского внешкольное образование приобрело новые сущностные характеристики – наряду с обучающим влиянием ученый обнаруживает развивающий потенциал внешкольного образования. Такое понимание было обусловлено, прежде всего, принципиальным решением вопро-

са о субъектной адресованности внешкольного образования, каким, по мнению В. И. Чарнолуцкого, является полноценная личность взрослого человека.

Принципиально иные подходы к пониманию сущностных характеристик внешкольного образования формулирует Е. Н. Медынский. Его исследование в концепции ученого сопряжено с интерпретацией ключевых фундаментальных педагогических категорий: воспитания и образования. Однако для понимания сущности внешкольного образования их оказывается явно недостаточно. «Гораздо шире понятие – развитие, которое можно определить как постоянную внутреннюю работу личности над всеми элементами человеческого Я, не только психическими, но и физическими» [5, с. 5]. Исходя из этого, Е. Н. Медынский определяет внешкольное образование «как развитие», как «процесс, длящийся всю жизнь, не имеющий законченного характера» [6, с. 25]. Определив внешкольное образование личности как развитие, продолжающееся всю жизнь и не имеющее законченного характера, Е. Н. Медынский формулирует цель внешкольного образования – всестороннее гармоническое развитие личности или человеческого коллектива в умственном, нравственно-социальном, эстетическом и физическом отношениях [6, с. 25].

Концептуальные подходы Е. Н. Медынского, связанные с анализом фундаментальных понятий отечественной педагогики и категории «развитие», позволили ученому осмыслить сущность внешкольного образования в

контексте идеи всестороннего развития личности, что в корне меняло сложившиеся представления о внешкольном образовании как институте, призванном решать задачи, связанные с ликвидацией неграмотности взрослого населения или поддержания грамотности на уровне начального образования.

Таким образом, дискуссионный формат осмысления внешкольного образования обусловил необходимые предпосылки для выявления содержательных характеристик соответствующего понятия. В ситуации полемики и научного диалога определялись институциональный статус внешкольного образования, характеристики его обучающегося субъекта, целевая направленность, т. е. признаки, способные в своей совокупности составить предметное содержание и объем исследуемого понятия.

Однако, несмотря на вариативность концептуальной палитры сущностных признаков, в предметном содержании понятия «внешкольное образование», как это фиксировала литература дореволюционного периода, в том числе и справочно-энциклопедическая, находили отражение преимущественно институциональные характеристики в виде перечисления форм, учреждений и «мероприятий» с указанием аудитории (субъекта), для которой они предназначались. В полной мере это продемонстрировал одноименный «Словарь внешкольного образования», представляющий объемную понятийно-терминологическую базу этой области педагогической действительности, где содержание понятия вне-

школьного образования было выдержано в том же «институциональном» стиле: «Внешкольное образование – обнимает разные учреждения и мероприятия по образованию и воспитанию взрослого человека» [3, с. 18].

Продолжая исследовать понятие «внешкольное образование» как аналог понятия «общее образование взрослых» со стороны его *структуры*, в частности, его *объема*, нацеливающего на выявление круга взаимосвязанных объектов (субъектов), на которые оно распространяется, представляется целесообразным рассмотреть исследуемое понятие в пределах терминологического поля. В контексте полевого подхода гносеологически-определяющими для исследования объема понятия «внешкольное образование» выступают положения: 1) о способности терминологических единиц объединяться в группы на основе общих категориальных понятий, поскольку их отличает природная системность, которая и позволяет строить иерархические системы; 2) полевой структуре, согласно которой ядро терминологического поля формируется наиболее общими понятиями, а термины, отражающие более специфические понятия, образуют периферийные зоны [7, с. 145]. При этом уточним, что поскольку термин – многоаспектное явление, примем в качестве ориентира для настоящего исследования следующее определение: термин – специальная языковая единица (слово или словосочетание), применяемая для точного наименования и выражения специального объекта, понятия, явления или вида деятельности. Являясь специальными языковыми едини-

цами, термины существуют и реализуют свои свойства только через «свою» конкретную терминологическую систему [12].

Поскольку ядро поля представляется терминологической единицей, которая несет в себе общее значение поля, определим в качестве ядра терминологического поля «общее образование взрослых» системообразующее понятие «внешкольное образование». Предполагая, что лексический состав периферийных зон терминопля должны составить термины, которые обозначились во «внешкольном» пространстве второй половины XIX – начала XX в. и прочно закрепились в качестве устойчивых языковых обозначений, укажем в первую очередь на те, которые именовали разнообразные учреждения и формы внешкольного образования и которые отличались друг от друга своими функционально-целевыми и содержательными характеристиками.

В качестве основного инструмента группировки терминов по периферийным зонам определим метод тезаурусного моделирования терминологии, представляющий возможность познавать и систематизировать терминологию определенной предметной области по принципу «от значения к слову», т. е. двигаться в построении терминологии от значения некоторого слова к целому миру слов, которые непосредственно связаны с этим словом по смыслу [2, с. 188]. В логике сказанного обозначим те доминанты (ядерные компоненты), которые, во-первых, обнаруживают в себе существенные парадигматические отноше-

ния, позволяющие устанавливать особый характер сочетаемости терминов друг с другом в пределах терминополья, во-вторых, указывают на семантические отношения между терминами и, в-третьих, могут выступить основой для построения периферийных зон терминологического поля «общее образование взрослых».

Исходя из сущностных концептуальных характеристик понятия «внешкольное образование», таковыми могут выступить понятия «образование» и «развитие». Отсюда в структуре терминологического поля «общее образование взрослых» первоначально можно выделить две периферийные зоны. Пространство первой наполняют термины, семантически связанные с понятием «образование». В отношении внешкольного образования – это наименования учреждений для взрослых, нацеленных на реализацию в первую очередь образовательной функции – народные университеты, воскресные школы, повторительные школы, общеобразовательные курсы; семантическое пространство второй периферийной зоны определяет доминанта «развитие», следовательно, его наполняют термины, именующие учреждения и формы развивающей направленности – народная библиотека, народные чтения, народный театр, народный музей, народный дом. Важно отметить, что термины выделенных периферийных зон в отечественной педагогике конца XIX – начала XX в. характеризовались высокой частотой употребления и максимальным распределением по текстам.

В исследовании терминологического поля «общее образование взрос-

лых» обнаруживаются еще две периферийные зоны терминов, обозначающих наименования лиц, включенных в общее образование взрослых (внешкольник, агент внешкольного образования, внешкольник-преподаватель, организатор внешкольного образования), и институциональных учреждений по их подготовке (губернские земские курсы по внешкольному образованию, земский институт внешкольного образования). Следует признать, что выделенные группы терминов обладали низкой частотностью употребления. Как показывает контекстуальный анализ, использование этих терминов соотносилось с вопросом о подготовке педагогических кадров в области внешкольного образования, который стал артикулироваться только в предреволюционные годы, и, следовательно, не успел стать предметом активного обсуждения в общественно-педагогической среде.

Гносеологические возможности терминологического поля как лингвистической модели конкретной предметной области позволили достаточно полно представить терминологическую структуру понятия «внешкольное образование», т. е. определить целостную совокупность терминов, с которыми это понятие связано парадигматическими отношениями, и как следствие выделить те объекты и субъекты, которые имели отношение к внешкольному образованию в дореволюционной России.

В пределах терминологического поля обнаружилась возможность дать терминам качественно-количественную оценку, что довольно ярко отражает еще одну важнейшую характеристику

понятия «внешкольное образование» – его назначение, т. е. способность выполнять роль инструмента для решения теоретических и практико-педагогических задач, поскольку «совокупность понятий и соответствующих им терминов создает мыслительный и языковой аппарат науки, определяет ее границы и актуальные вопросы» [4, с. 133].

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что необходимость построения понятийно-терминологического аппарата исследования общего образования взрослых в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX в. обусловлена, прежде всего, спецификой его историко-педагогического формата, вследствие чего определился ряд исследовательских процедур, позволяющих представить терминологическую систему исследования в соответствии с принципами системности, непротиворечивости, полноты и однозначности.

Определяющая из них построена на основе научного метода заключения по аналогии, генерирующая идея которого заключается в выводе – природа объекта-прототипа обладает теми же свойствами и соотношениями элементов, что и объект-оригинал, это дает основание замещать один объект другим, а результат исследования объекта истолковывать «как принадлежность прототипу» [1, с. 45 – 46]. Гносеологические воз-

можности метода заключения по аналогии обусловили правомерность действий по введению в понятийное пространство исследования понятия «общее образование взрослых» как аналога исторического «внешкольное образование» с последующим «присвоением» ему тех сущностных характеристик, которые были выявлены в процессе системного анализа последнего.

Системный анализ понятия «внешкольное образование» был осуществлен на основе использования совокупности исследовательских методов: метода историко-генетического анализа (при изучении генезиса понятия); метода сравнительно-исторического анализа (для определения содержательных характеристик понятия «внешкольное образование»); метода моделирования терминологического поля «общее образование взрослых» для выявления объема понятия «внешкольное образование», позволившего определить совокупность терминов, с которыми исследуемое понятие структурируется системными отношениями в пространстве внешкольного образования; метода контент-анализа, нацеленного на выявление количественных показателей использования терминологии внешкольного образования в научно-педагогических и публицистических источниках дореволюционного периода.

### Литература

1. Батороев К. Б. Аналогии и модели в познании. Новосибирск, 1981. 319 с.
2. Горбунов Ю. И. Тезаурусное моделирование метаязыка современной лингвистики // Вектор науки ТГУ. 2015. № 3 – 2. С. 188 – 192.
3. Звягинцев Е. А. Словарь внешкольного образования. М. : Тип. Г. В. Васильева, 1918. С. 18.

4. Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики: Логико-методологические проблемы. М. : Педагогика, 1980. 157 с.
5. Медынский Е. Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника. 2-е изд., доп. и перераб. М., 1916. 327 с.
6. Медынский Е. Н. Энциклопедия внешкольного образования. В 3 т. Т. 1. 2-е изд. М., 1925. 138 с.
7. Оськина С. Д. Формирование терминологического поля – необходимое условие исследования специальной лексики // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков : материалы междунар. науч.-практ. конф. ; Омская юрид. акад. Омск, 2014. С. 142 – 146.
8. РГИА, ф. 91, оп. 3, д. 1, л. 110.
9. Серополко С. О. Внешкольное образование. М., 1912. 128 с.
10. Серополко С. О. Основные вопросы внешкольного образования. М., 1913. 63 с.
11. Фрадкин Ф. А. К вопросу о теоретических и эмпирических понятиях в педагогике // Советская педагогика. 1977. № 5. С. 109 – 113.
12. Хакимова Г. Г. Термин как лингвистическая единица, термин в рамках теории терминополья // Вестник Башкирского университета. 2013. Т. 18. № 4. С. 1136 – 1142.
13. Чарнолуский В. И. Внешкольное образование // Энциклопедический словарь Т-ва «Бр. А. и И. Гранат и К°». 7-е, соверш. и перераб. : в 58 т. Изд. СПб., 1911. Т. 10. С. 490 – 493.
14. Чарнолуский В. И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России. СПб., 1909. 90 с.

**A. V. Doukhavneva**

**CONCEPTUAL APPROACHES TO FORMING A CONCEPTUAL AND TERMINOLOGICAL APPARATUS OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL STUDIES (ON THE EXAMPLE OF GENERAL ADULT EDUCATION IN THE DOMESTIC PEDAGOGICS IN THE SECOND HALF OF THE XIX TH AND EARLY XX TH CENTURY)**

In this paper the problem of a conceptual and terminological apparatus in historical and pedagogical studies is actualized. On the example of constructing the conceptual and terminological system for investigating general adult education in the domestic pedagogics in the second half of the 19th and early 20th century the epistemological opportunities of the scientific method for analogous conclusion, methods of historical and genetic analysis, comparative historical analysis, terminological field modeling, thesaurus modeling of a terminological field, the content analysis are presented in the paper.

**Key words:** *conceptualization of the notion, the essential characteristics of a concept, analogue concept, terminological field, the terminological field core, the peripheral zone of a terminological field, thesaurus modeling of terminology, concept origin, concept structure, concept assignment.*

---

---

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.1

*М. Н. Рыжкова*

## ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ МАЛЫХ ГОРОДОВ РОССИИ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ)

В статье на примере обучения физике рассматриваются особенности современной образовательной системы малых городов России, такие как консерватизм системы физического образования, общее снижение уровня знаний по физике и математике, отсутствие преемственности в системе школа-вуз, информатизация образовательной системы. Автором предлагаются возможные пути устранения недостатков, наблюдаемых на практике.

*Ключевые слова:* образовательная система, информатизация образования, консерватизм системы, снижение уровня знаний, преемственность.

Начало XXI века характеризуется серьезными изменениями во всех отраслях. Нарастание количества информации и ее экономической и социальной ценности приводит к необходимости своевременного получения знаний, умений и навыков использования полученных знаний. Получать новые знания возможно двумя способами: самостоятельно (самообразование) или в учреждениях образования. Система образования дает ряд преимуществ по сравнению с самообразованием: предоставляет систематизированную информацию по отраслям, использует квалифицированных педагогов для обучения, является частично обязательной (общеобразовательное образование) и бесплатной

(общеобразовательное и высшее образование). При этом проявляются и недостатки: отсутствие индивидуализации образования, высокая степень бюрократизации системы, строгие рамки изучаемых материалов, теоретизация образования и т. д.

С другой стороны, стремительное увеличение объемов информации требует автоматизации процессов ее накопления, хранения и обработки, что приводит к развитию информационных средств. Процесс информатизации общества затронул и систему образования. На сегодняшний день в процесс обучения массово входят компьютеры, планшеты, мобильные телефоны, интерактивные доски и другие технические средства, которые

используются не только на административном уровне системы образования, но и в самом процессе обучения.

Несмотря на то что современные условия приобретения знаний стремительно меняются [1], российская система образования, обладая значительной инертностью, придерживается классических методов обучения, количество педагогов-новаторов незначительно. Внедрение новых методов обучения и информационных технологий в классическую систему образования вызывает ряд проблем методологического характера:

– теоретические знания представлены в отрыве от современной жизни, рассматриваются устаревшие процессы, явления и приборы, при этом практически не затрагиваются современные проблемы,

– различные предметы изучаются без учета междисциплинарных связей, что приводит к затруднению использования знаний одной дисциплины в приложении к другой,

– отсутствие преемственности в системе обучения ведет к несогласованности уровня образования обучающегося с требованиями более высокой степени обучения,

– информатизация образования приносит технические средства в процесс обучения, однако доля их использования в процессе обучения мала и т. д.

Необходимо отметить, что речь идет о системе образования малых городов России. В целом в системе образования наметилась явная тенденция к делению на три уровня:

– крупные города (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск и т. д.), в которых развиваются крупные научные школы,

– региональные центры (Владимир, Нижний Новгород, Рязань и т. д.), образование в которых направлено в первую очередь на развитие экономического и промышленного потенциала области или региона,

– малые города России, имеющие в основной своей массе филиалы крупных вузов, образование в которых направлено на удовлетворение потребности в кадрах местных предприятий и организаций.

Поскольку цели и возможности различных уровней систем значительно различаются, то и проблемы каждого уровня – разные.

Цель работы – выявление проблем системы образования на примере обучения физике и подходов к их решению.

### *1. Консерватизм системы физического образования*

Одна из важнейших проблем современного образования – консерватизм системы физического образования, в частности:

– консерватизм учебных материалов,

– консерватизм лабораторного оборудования,

– консерватизм кадрового состава школ и вузов.

В современной жизни наблюдается высокая скорость технического развития и появления нового знания. При этом теоретические знания изучаются в отрыве от современной жиз-

ни, рассматриваются устаревшие процессы, явления и приборы, при этом практически не затрагиваются современные проблемы, причем это характерно как для общеобразовательной, так и для высшей школ. Знания о проводных телефонах, громкоговорителях, аналоговом телевидении и многих других вещах устарели на фоне появления цифровых устройств и практически не применяются в жизни. Появление новых материалов в производстве снижает ценность знаний 5-, 10-, 20-летней давности. С появлением стандартных микросхем нет необходимости собирать электрические цепи сложных устройств вручную. Увеличение сложности устройств требует перехода от чертежа, выполненного вручную, к использованию различных автоматизированных программ для проектирования.

Выходом из данного положения может быть только ежегодное обновление учебного материала в соответствии с окружающей действительностью. На сегодняшний день обновление учебного материала направлено лишь на повышение плотности материала для изучения объема дисциплины за меньшее количество часов, что не всегда рационально с точки зрения психологов и педагогов. Кроме того, должны меняться и функции учебников, которые могли бы выполнять роль интеллектуального самоучителя [2; 3].

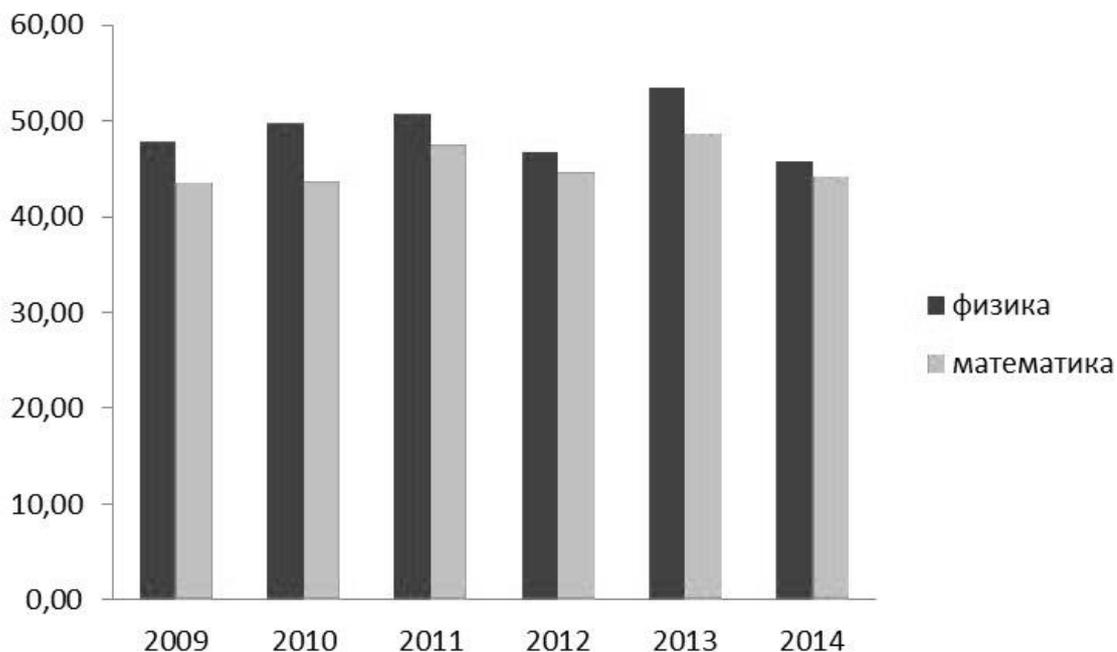
Вторая проблема консерватизма касается износа лабораторного и экспериментального оборудования, наглядных материалов. Если в школах обо-

рудование в последние годы обновляется за счет грантов (1 – 2 школы города в год), то в высшем образовании практически отсутствуют централизованные механизмы обновления, смена лабораторной базы возможна только стараниями работников вуза. Результат этой проблемы – продолжительная адаптация выпускников вуза к рабочим условиям на предприятиях из-за необходимости освоения новых приборов и программ.

Еще одна проблема системы образования в наши дни – консерватизм кадрового состава. Лишь малое количество выпускников педагогических вузов остаются работать в школах. Система высшего образования в этом плане имеет более совершенный механизм подготовки высококвалифицированных преподавателей, при этом до 90 % целевиков, обучающихся в аспирантуре и в докторантуре, после защиты диссертаций остаются работать в вузе. Выходом из данной ситуации в школе может стать как финансовая мотивация и улучшение условий труда молодых педагогов, так и целевая подготовка или переподготовка профессионалов.

### *2. Общее снижение уровня знаний по физике и математике*

В современном образовании принято знания выпускников школ оценивать с помощью единого государственного экзамена. Если посмотреть статистику ЕГЭ за 2009 – 2013 гг., то можно заметить увеличение среднего балла ЕГЭ по физике с 47,88 до 53,5, а по математике с 43,58 до 48,7 (см. рисунок).



Статистика ЕГЭ по физике и математике

Однако ЕГЭ 2014 г. дал значительно более низкие результаты как по физике, так и по математике по сравнению с уровнем 2009 г., что объясняется мерами, разработанными для обеспечения объективности и прозрачности ЕГЭ, а также профилактикой нарушений, в результате чего удалось избежать ЕГЭ-туризма, утечек контрольных измерительных материалов и множества других проблем, которые сопровождали единый государственный экзамен в предыдущие годы (из отчета Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки «Предварительные итоги ЕГЭ 2014 года» [4]). При этом надо заметить, что на 30000 человек снизилось и общее количество участников ЕГЭ по физике и почти на 170000 человек – по математике [5]. Однако следует признать, что только результаты ЕГЭ не являются средством для оценивания уровня знаний обучающегося, ведь кто-то еще не сдавал ЕГЭ (уча-

щиеся младших классов), а кто-то сдал его несколько лет назад (студенты вуза).

Многолетние наблюдения преподавателей кафедры физики и прикладной математики Муромского института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых показывают тенденцию снижения уровня знаний обучающихся по этим дисциплинам. Можно выделить несколько основных проблем, связанных с математической подготовкой обучающихся, которые влияют на качество освоения ими физики:

- проблемы с дробями, неумение выразить необходимую величину,
- проблемы со степенями, неумение сложить, перемножить и поделить числа со степенью,
- проблемы с переводом в другие единицы измерения,
- неумение адекватно оценить полученные результаты.

Причины снижения уровня знаний по физике и математике можно назвать следующие:

- уменьшение количества часов на изучение дисциплин,
- дефицит высококвалифицированных педагогов,
- снижение требований к результатам образования,
- отсутствие или износ необходимого лабораторного оборудования,
- снижение интереса и мотивации к изучению,
- общее снижение уровня интеллектуального и физического развития обучающихся.

Для решения данных проблем можно предложить дифференцирование обучающихся (физико-математический класс, гуманитарный класс и т. д.), повышение количества часов за счет факультативов, курсов, дистанционного обучения, самостоятельного обучения под контролем педагога, целевую подготовку педагогов, обновление учебных и лабораторных материалов, использование для аттестации кроме результатов ЕГЭ и других видов оценивания результатов обучения.

### *3. Отсутствие преемственности в системе школа-вуз*

В современной образовательной системе происходит трансформация образовательных парадигм, актуальным становится переход к непрерывному образованию. Все чаще озвучиваются мысли, что человек, который стремится быть грамотным специалистом, обязан учиться ежедневно, ежегодно, в течение всей жизни. Ускорение темпов технического развития, увеличение информационного потока

требуют постоянного обновления знаний, умений и навыков.

Проблемы преемственности и непрерывности образования активно исследуются и обсуждаются с 50-х гг. XX века (Б. Г. Ананьев, А. П. Беляева, А. П. Владиславлев, С. М. Годник, Ю. А. Кустов, Ю. К. Бабанский, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, Б. С. Гершунский и др.). Внедрение элементов преемственности в классическое образование рассматривают Н. С. Ладынец, В. Г. Рабинович, И. В. Шадриков и др. Другой вариант развития системы образования – изменение образовательных принципов – встречается в работах Т. В. Абрамовой, Ю. Н. Кулюткина, А. В. Назарова, Ю. Б. Алиева, Ю. К. Бабанского, И. Я. Лернера и др. Проблемами межпредметных связей, в первую очередь физики и математики, занимались А. И. Иванов, Т. В. Кожекина, П. Г. Кулагин, Б. И. Тамашев, Г. Ф. Федорец, В. А. Коробов, Н. М. Верзилин, В. М. Корсунская, В. Н. Максимова и др.

Анализ современного состояния проблемы позволяет сделать вывод, что преемственность в системе физического образования должна быть как горизонтальная (в рамках одного уровня обучения), так и вертикальная (между уровнями образования). Разрыв учебных программ школы и вуза по физике становится важнейшей проблемой системы образования. Разрыв в программах курсов физики и математики приводит к снижению уровня понимания теоретических основ курса физики.

В рамках концепции преемственности уровней системы образования

возникает потребность в развитии единого образовательного пространства, включающего в себя все уровни обучения:

- дошкольное образование,
- школьное, или общее среднее образование,
- начальное профессиональное образование,
- высшее образование,
- послевузовское образование,
- система повышения квалификации.

Дошкольное образование закладывает основы миропонимания и обеспечивает познавательное-речевое, социально-личностное, художественно-эстетическое и физическое развития ребенка, школьное образование. Школьное образование обеспечивает основы знаний различных наук, формирует понятийный аппарат и профессиональное самоопределение. Профессиональное образование как начальное, так и высшее дает фундаментальную и практическую подготовку основам будущей профессии. Система повышения квалификации в данной структуре позволяет работникам приспособиться к меняющимся тенденциям в информационном и техническом мире.

Взаимодействие в рамках единого образовательного пространства должно учитывать следующие принципы:

- увеличивать сложность материала при переходе с одного уровня обучения на другой,
- включать новый понятийный и математический аппарат для описания явлений и предметов,

– переходить от наглядного к теоретическому, а затем к практическому компоненту в обучении,

– исключать дублирование информации на различных уровнях обучения.

Так, например, для обеспечения преемственности в курсе физики возможна следующая его структура [6]:

1) знакомство с основными явлениями и процессами, происходящими в окружающем мире, формирование мировоззрения обучающихся (до 7-го класса в курсе природоведения, окружающего мира или в вводном курсе физики и химии);

2) формирование понятийного аппарата, знакомство с основными физическими законами, теориями и процессами (7-й – 9-й класс), происходящими в макромире, формирование мировоззрения обучающихся;

3) основы фундаментальной подготовки по курсу (10-й – 11-й класс), освоение понятий макромира и микромира, формирование мировоззрения обучающихся;

4) формирование знаний о строении, законах и процессах, происходящих в мегамире, макромире и микромире (вуз);

5) основы применения знаний курса в прикладных областях (послевузовское образование).

Говоря о горизонтальной преемственности, необходимо подчеркнуть четко прослеживающиеся взаимосвязи естественнонаучных дисциплин и спецдисциплин технических направлений подготовки в вузе. Курсы общей физики и высшей математики являются базовыми для таких направле-

ний подготовки, как «Радиотехника», «Инфокоммуникационные технологии и системы связи», «Строительство», «Техносферная безопасность» и многих других. В основу большинства спецдисциплин по этим направлениям подготовки ложатся основные физические понятия, а для решения прикладных задач используются методы высшей математики. Эту связь необходимо использовать для обеспечения непрерывности подготовки специалистов и преемственности физики и математики и спецкурсов, причем эту связь можно поддерживать в двух направлениях:

– осуществление прямой связи между спецкурсами и курсом физики и математики, что требует проведения входной проверки знаний обучающихся и умений применить имеющиеся знания при изучении спецкурса, при этом в соответствии с результатами такого оценивания необходимо корректировать учебный курс спецдисциплины;

– осуществление обратной связи между спецкурсом и курсом физики и математики, в результате чего необходимы реорганизация структуры курса физики (математики), увеличение часов на такие специальные разделы, остальные разделы даются в ознакомительном режиме. Помимо этого практические занятия должны быть более специализированными, направленными на решение прикладных задач, связанных с будущими спецдисциплинами.

Такие подходы к обеспечению преемственности в высшем образовании не являются взаимоисключающими, а их комбинация позволит сделать

обучение более эффективным, однако организация комплексного подхода требует тесного взаимодействия преподавателей курса физики и спецдисциплин и согласованности их целей и методов.

#### *4. Информатизация образовательной системы*

Информатизация образования [7] – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания. Этот процесс инициирует:

1) совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникативных сетей;

2) совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения и воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества;

3) создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации;

4) создание и использование компьютерных тестирующих, диагности-

рующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых.

Теоретическими и практическими проблемами информатизации образования занимаются В. С. Аванесов, И. В. Роберт, В. П. Беспалько, Е. З. Власова, О. В. Зимина, А. И. Кириллов, А. И. Каптерев, Ю. С. Петрик, П. Брусилковский и многие другие [8].

Анализ литературы по методологии использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании показал, что их внедрение в образовательный процесс сегодня идет в двух направлениях:

1) внедрение ИКТ в классическую методику преподавания, в традиционные лекционные, практические и лабораторные занятия. Это возможно при использовании отдельных элементов электронных курсов в качестве дополнительных материалов, например, видеофрагментов, моделей явлений в роли наглядных пособий, компьютерного тестирования как средства проверки знаний и т. д.

2) разработка и внедрение новых методик преподавания, основанных на ИКТ, методик дистанционного и удаленного образования.

Второе направление в первую очередь приводит к смене господствующих парадигм образования. Появляются новые возможности и участники процесса обучения. Если в традиционном образовании два субъекта – учитель и ученик – взаимодействуют непосредственно, то при ИКТ-образовании появляется средство, с помощью которого происходит опосредованное их взаимодействие. Учитель теперь является не только источником информации, а в первую очередь консультан-

том, руководителем образовательного процесса. Роль учителя в такой системе меняется, однако это не исключает его из образовательного процесса. В свете этого меняется и роль обучающегося, он становится центральным звеном в процессе обучения. Именно его желания, умения, навыки, знания, профессиональный и жизненный опыт способствуют формированию уникальной программы обучения и индивидуального плана занятий. Можно сделать вывод, что главное достижение внедрения ИКТ в образование в свете смены ролей участников процесса обучения – именно возможность индивидуализации программы обучения.

Использование ИКТ в обучении позволяет достичь следующих возможностей:

– индивидуализация учебного материала, адаптация его к уровню образования обучающегося позволяет сформировать идеальный в каждом случае план обучения,

– использование компьютерного тестирования как средства оценки промежуточных и текущих знаний и достижений обучающихся позволяет оперативно и объективно оценить обучающегося и организовать обратную связь,

– организация практических и лабораторных работ с помощью компьютерной визуализации и моделирования позволяет изучить явления, недоступные для реального изучения из-за их сложности, опасности или дороговизны лабораторного оборудования,

– использование аудио- и видеоматериалов, изображений, моделей в качестве вспомогательных материалов

и источников информации позволяет повысить наглядность учебных материалов и как следствие мотивацию обучающихся к учению,

– подготовка и организация творческих и проектных работ обучающихся с помощью ИКТ дает возможность повысить качество и наглядность работы, автоматизировать расчеты, сымитировать процессы и явления.

Естественно, что помимо очевидных достоинств обучения с помощью информационных технологий, у данной системы обучения есть и свои недостатки. Самый распространенный из них – это отсутствие самодисциплины у обучающегося, рассеивание внимания и способности управления временем обучения. Чаще всего обучающимся достаточно сложно самостоятельно организовать свой учебный процесс, не отвлекаться на посторонние занятия. Как вариант устранения такого недостатка можно предложить составление расписания индивидуальных онлайн-консультаций с преподавателем/учителем.

Кроме того, электронная образовательная среда требует наличия современного оборудования для обеспечения учебного процесса. При организации обучения с использованием ИКТ возникают и следующие проблемы:

– крайне малое количество продукции, пригодной для реальных (а не виртуальных, то есть планируемых создателями программных продуктов) уроков;

– отсутствие в учебных заведениях дисплейных классов, реально используемых для обучения чему-либо, кроме основ работы с компьютером.

Российская федеральная целевая образовательная программа на 2016 – 2020 гг. регламентирует работу с заявленными в программе 2011 – 2015 гг. направлениями и нацелена на внедрение и эффективное использование новых информационных сервисов, систем и технологий обучения, электронных образовательных ресурсов нового поколения; предоставление в электронном виде гражданам и организациям значительной части государственных услуг в сфере образования; внедрение процедур независимой оценки деятельности образовательных учреждений и процессов [9]. На первый план выходят требования по подготовке педагогов к работе с новыми информационными технологиями, а также создание единой информационной системы сферы образования, что позволит собирать и хранить в единой системе данные об обучающихся всех уровней образования.

В результате проведенных исследований выявлено несколько проблем современного физического образования: консерватизм системы образования как с точки зрения организационно-методических аспектов, так и кадрового состава педагогов; разобщенность преподаваемой информации, которая в целом ведет к снижению качества знаний по взаимосвязанным дисциплинам; отсутствие взаимодействия между различными уровнями образования, что приводит к несогласованности требований к уровню знаний обучающихся при переходе с одной ступени образования на другую; требования к информатизации образования, которые в большинстве случаев не могут быть выполнены без должной методической и кадровой составляющей.

Одним из возможных решений данных проблем может стать единое информационно-образовательное пространство, которое будет выполнять следующие функции:

- обеспечивать коммуникации педагогов разных ступеней образования, что позволит согласовать требования к уровню знаний обучающихся,
- обеспечивать различные формы представления знаний, повышая мотивацию к изучению материалов,
- обеспечивать оперативный доступ к новейшим достижениям науки и техники применительно к изучаемым дисциплинам,
- обеспечивать доступ к учебному материалу различным категориям обучающихся в любом месте и в любое время за счет внедрения дистанционных и сетевых технологий в образовательную среду,
- обеспечивать доступ к любой взаимосвязанной дисциплине из-за прак-

тически неограниченных возможностей по количеству хранимого материала,

- обеспечивать автоматизированную проверку качества знаний, умений и навыков обучающихся,
- предлагать обучающемуся индивидуальную траекторию обучения,
- предоставлять педагогу, обучающемуся, родителям, а также различным категориям управленцев статистическую информацию по своей работе.

Следует отметить, что предлагаемая система не способна на сегодняшний день заменить классическую систему образования, однако вполне может стать подспорьем как для педагогов-новаторов для подготовки и проведения занятий, так и для обучающихся в качестве системы дополнительного образования.

### Литература

1. Анализ состояния современной системы образования. Позитивные и негативные тенденции в развитии системы образования [Электронный ресурс]. URL: [studopedia.net/3\\_5309\\_analiz-sostoyaniya-sovremennoy-sistemi-obrazovaniya-pozitivnie-i-negativnie-tendentsii-v-razvitii-sistemi-obrazovaniya.html](http://studopedia.net/3_5309_analiz-sostoyaniya-sovremennoy-sistemi-obrazovaniya-pozitivnie-i-negativnie-tendentsii-v-razvitii-sistemi-obrazovaniya.html) (дата обращения: 08.02.2015).
2. Гельфман Э., Холодная М. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб. : Питер, 2006. 384 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://artlib.osu.ru/Docs/piter/bookchap/978546901256.html> (дата обращения: 01.03.2015).
3. Сурадейкина Т. М. Стратегии активного обучения // День за днем. Наука. Культура. Образование : [сайт] [Электронный ресурс]. URL: <http://www.denza-dnem.ru/page.php?article=35> (дата обращения: 10.02.2015).
4. Предварительные итоги ЕГЭ 2014 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.ege.edu.ru/common/upload/docs/Predvaritelnye\\_itogi\\_EGE\\_2014.doc](http://www.ege.edu.ru/common/upload/docs/Predvaritelnye_itogi_EGE_2014.doc) (дата обращения: 10.03.2015).
5. Статистика ЕГЭ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ege.edu.ru/ru/main/statistics-ege/> (дата обращения: 10.08.2014).
6. Самохин А. В., Рыжкова М. Н. Глоссарий по физике: веление времени // Физическое образование в вузах. 2014. № 2. С. 131 – 139.

7. Роберт И. В., Лавина Т. А. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М. : Ин-т информатизации образования (ИИО) РАО, 2006. 88 с.
8. Рыжкова М. Н., Самохин А. В. Адаптивные информационные технологии в образовании : монография. Барнаул : Си-пресс, 2014. 90 с.
9. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы / Правительство России [Электронный ресурс]. URL: [http:// government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf](http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf) (дата обращения: 11.02.2016).

**M. N. Ryzhkova**

**SPECIAL FEATURES OF THE EDUCATION SYSTEMS OF SMALL  
RUSSIAN CITIES (ON THE EXAMPLE OF TEACHING PHYSICS)**

The peculiarities of the modern educational system of Russian small cities, for example the physics course peculiarities, are considered in this article. They are the conservative system of physical education, general decline in the level of physics and mathematics knowledge, the lack of continuity in the school and university education, computerization of the education system. The author offers possible ways to overcome the shortcomings observed in practice.

*Key words:* education system, computerization of education, conservative system, reducing the level of knowledge, the continuity of education.

УДК 372.893

*О. Ю. Стрелова*

**МАЯТНИК ОЦЕНОК ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ  
В ШКОЛЬНЫХ КУРСАХ ИСТОРИИ РОССИИ**

Автор статьи в исторической ретроспективе анализирует образы Первой мировой войны в школьных учебниках истории во времена СССР и в современной России. Особый акцент сделан на образе Первой мировой войны в Историко-культурном стандарте, разработанном по поручению Президента РФ и содержащем «принципиальные оценки ключевых событий прошлого, основные подходы к преподаванию отечественной истории в современной школе». Эволюцию и «революции» образов Первой мировой войны на протяжении почти столетия автор статьи рассматривает в контексте влияния исторической политики на школьное образование и вызовов гуманитарному образованию в XXI веке.

*Ключевые слова:* историческое образование школьников, Историко-культурный стандарт, образы Первой мировой войны в школьных курсах истории.

Отечественная – Империалистическая – и снова «почти Отечественная»: такова на данный момент траектория эволюции и революции образов Первой мировой войны в школьных курсах отечественной истории. Так или иначе воссозданные и перенесенные на страницы учебников образы Первой мировой войны убеждают в постоянной политизации и инструментализации прошлого в интересах «конкретного настоящего». Эти процессы происходили во времена Советского Союза; происходят они и в наши дни, когда для формирования у молодых россиян национально-гражданской идентичности активно используются ресурсы школьного исторического образования [2].

Главными движущими силами Первой мировой войны стали две группировки, постепенно включавшие в себя разные государства и тем самым раскалывавшие мир надвое: Четвертной союз (Германия, Австро-Венгрия, Турция и Болгария) и Антанта (Россия, Франция, Великобритания, Италия, США и др.).

Вступление России в вооруженный конфликт было идейно и нравственно обосновано в манифестах императора Николая II от 20 и 26 июля 1914 г.: защита территории, чести и достоинства Родины, ее положения среди великих держав, коренных интересов народа и национальных святынь от посягательств других государств, помощь братьям-славянам и т. п. Воодушевленный этими словами народ России встретил войну, официально названную Великой, а неофициально – Второй Отечественной, с единодушным патриотическим порывом, откликнулся

шествиями и манифестациями, молебнами «о даровании победы над вероломным и коварным врагом». Газеты и журналы в те дни очень часто проводили аналогию между начавшимся военным противостоянием России и Германии и Отечественной войной 1812 г. Тем более что за два года до начала Первой мировой войны в России пышно отпраздновали 100-летие победы над Наполеоном.

Всплеск патриотизма летом-осенью 1914 г. выражался не только в словах, но и в готовности российских подданных к самопожертвованию. Стопроцентной на пункты сбора была явка призывников, относившихся ко всем слоям российского общества, которые подлежали призыву в армию. Добровольческое движение охватило даже тех, кто имел право на отсрочку, бронь и т. п. Не остались в стороне девушки, женщины, дети. Благотворительные мероприятия в пользу раненых проводили общественные организации, работники почты, телеграфа, пожарные, художники, артисты, писатели и др. Вдохновляющий пример своим подданным подавали члены императорской семьи: императрица и ее четыре дочери работали медицинскими сестрами в Царскосельском госпитале; великий князь Николай Николаевич стал Верховным главнокомандующим, другие представители дома Романовых тоже находились в войсках, работали в лазаретах, занимались благотворительностью [1].

Среди голосов партий всех политических оттенков и направлений, поддержавших участие своих стран в этой войне и проголосовавших за военные кредиты своим правительствам,

особняком прозвучал голос Российской социал-демократической рабочей партии большевиков (РСДРП/б), потребовавшей, по словам В. И. Ленина, «превращения империалистической войны в гражданскую».

Все происшедшее в России весной-осенью 1917 г. хорошо известно: свержение монархии и провозглашение республики, создание Временного правительства, уповавшего на Учредительное собрание, и большевистский переворот, приведший к диктатуре пролетариата и затяжной гражданской войне, закончившейся на Дальнем Востоке только в октябре 1922 г. Когда молодая Советская республика вышла из кольца фронтов, то ей предстояло решать и социальные, и экономические, и политические вопросы (смерть Ленина в 1924 г., передел власти, пересмотр экономической политики и т. д.). Вопросы обновления культуры и образования, в том числе исторического, всерьез назрели только к началу 1930-х гг., когда страна под руководством партии Ленина-Сталина взяла «единственно верный путь» на социалистическую индустриализацию, коллективизацию и культурную революцию.

В 1932 г. руководители большевистской партии (ЦК ВКП/б) серьезно озаботились «недостаточностью исторического подхода к программам по общественным предметам, выражающейся в том, что в них крайне слабо дается представление об историческом прошлом народов и стран, о развитии человеческого общества и т. д.» [8]. Спустя короткое время (1934 г.) было принято Постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О преподавании граждан-

ской истории в школах СССР», в соответствии с которым началась перестройка содержания обучения, школьных учебников и процесса преподавания истории. Целью исторического образования молодых строителей коммунизма было провозглашено «правильное обобщение исторических событий, подводящее учащегося к марксистскому пониманию истории» [7].

Какую роль в этом процессе призвана была решить история Первой мировой войны? Напомним, что в памяти тех россиян (теперь – граждан Советской страны, строивших «коммунистическое завтра»), кто сначала пережил «войну с германцами», революции Февраля и Октября 1917 года, гражданскую войну, голод, эпидемии, разруху 1920-х гг., первые чистки «бывших», «неблагонадежных», «оппортунистов и предателей» и т. п., война 1914 – 1918 гг. ушла на второй план, поблекла и померкла под натиском новых физических и душевных переживаний, а также под негласным приказом власти: «Забыть! (свое неблагоприятное прошлое)».

Делалось это, в том числе и с помощью определенной версии истории России, отвечающих ей новых учебников, разработку которых И. В. Сталин лично и жестко курировал. Любопытна фраза Сталина на титульном листе папки с рукописью «Краткий курс учебника История СССР»: «Учебник д.б. смертным приговором царизму как поработителю народов» [3]. В труде, подготовленном элитой советской исторической науки (профессоров Н. Ванаги, Б. Грекова, А. Панкратовой и С. Пионтковского), история Первой мировой войны «прописалась»

в разделе «Между двумя революциями». Параграфы, посвященные участию России в военном конфликте, были озаглавлены так: «Подготовка к войне», «Революционный подъем. Баррикады 1914 г.», «Царская Россия в империалистической войне. Поражение. Развал армии», «Борьба за превращение империалистической войны в гражданскую...» [3].

В курсе Новой истории и учебниках, созданных под руководством Н. Лукина, весь раздел всеобщей истории был озаглавлен «Империалистическая война 1914 – 1918 гг.» [3], а параграфы предполагалось наполнить содержанием, изобличавшим германских агрессоров, европейских социал-шовинистов и социал-пацифистов, военные кабинеты и политику всех государств-участниц Первой мировой войны. Прославляться, напротив, должны были массовые народные движения с требованием мира, лозунг Советов «Превратить империалистическую войну в гражданскую!» и всемирно-историческое значение Октябрьской революции.

Концептуально не отличались от этих проектов рукописи учебников по отечественной и всемирной истории, созданные другими авторскими коллективами. И хотя в итоге так называемого конкурса учебников истории, проведенного под личным контролем И. В. Сталина, почти все ученые были репрессированы, их рукописи сданы в архив с грифом «Секретно», а дело закончилось изданием только «элементарного учебника истории СССР» для начальной школы (1936 г.), такая интерпретация и оценка участия России в Первой мировой войне были утвер-

ждены и представлены в других школьных учебниках, издававшихся в течение нескольких отведенных советской школе десятилетий (1936 – 1991 гг.).

После неожиданного для многих краха Советского Союза (1991 г.) и признания негодными прежних учебников истории в научно-исторической и педагогической среде, естественно, началось «переписывание прошлого». История Первой мировой войны и участия в ней России не стали исключением в списке объектов как *де-*, так и *ре-*мифологизации прошлого. В первое десятилетие (1990-е гг.) ведущими стали тенденции героизации военных лет, предшествовавших революции, и реанимации «незаслуженно забытых героев Отечества», особенно тех, кто вскоре оказался «в стане белогвардейцев и интервентов» (А. В. Колчак, И. А. Деникин и др.). На страницах школьных учебников, тогда еще вариативных и разноголосых, появились размышления о шансах России... выиграть войну с Германией (! – *Авт.*), если бы не Ленин, большевики, Октябрьский переворот и т. п.

Но завершенный (на сегодня? – *Авт.*) образ и концепт изучения в средней школе Первая мировая война получила только недавно, в 2014 г., в Историко-культурном стандарте (далее – ИКС), разработанном по прямому поручению Президента России В. В. Путина. ИКС как «научная основа содержания школьного исторического образования» содержит «принципиальные оценки ключевых событий прошлого, основные подходы к преподаванию отечественной истории в современной школе» [5]. Реализация

этого документа должна содействовать получению «выпускниками прочных знаний по истории России», показу «истории России как неотъемлемой части мирового исторического процесса», раскрытию «сути исторического процесса как совокупности усилий многих поколений россиян» [5].

Каждый раздел ИКС сопровождается вводным текстом, расставляющим в нем ценностно-смысловые акценты конкретной учебной темы. В разделе V «Россия в годы великих потрясений» (1914 – 1921 гг.) читаем: «Первая мировая война не без основания считается рубежом эпох: с ее окончанием начинается отсчет новейшего периода истории... В результате мировой войны и революций коренным образом изменилась геополитическая карта Европы... Одним из последствий Первой мировой войны, проявившихся в том числе в Советской России 1920 – 1930-х гг., стала милитаризация экономики, усиление ее государственного регулирования, приход к власти диктаторских режимов... Катастрофическими для России оказались людские потери... Результатом периода войн и революций стало разорение страны, ее распад...» [5].

Далее этот пессимистический посыл претворяется в объемный пункт ИКС, озаглавленный «Россия в Первой мировой войне». Примечательно, что в нем наряду с традиционным для российской школы вниманием к фронтам, битвам, планам командования, боевым действиям появились человеко-соразмерные темы и дидактические единицы: «Людские потери. Плен. Тяготы окопной жизни и изменения в настроениях солдат», «Нацио-

нальные подразделения и женские батальоны в составе русской армии», «Пропаганда патриотизма и восприятие войны обществом. Содействие гражданского населения армии и создание общественных организаций помощи фронту. Благотворительность», «Введение государством карточной системы снабжения в городе и разверстки в деревне» [5].

Казалось бы, можно было ожидать, что в новых учебниках, подготовленных в соответствии с ИКС (2014 – 2015 гг.), образ Первой мировой войны будет создаваться на перекрестке гуманистических перспектив «Война: власть и общество», «Человек на фронте и в тылу», «У войны не женское / не детское лицо», «Война – величайшая трагедия» и т. п. Но анализируя новые учебные тексты, равно как статьи и тематические методические разработки, невольно приходишь к выводу, что лейтмотивом новой историко-педагогической реконструкции Первой мировой войны стали слова из Послания Президента РФ Федеральному Собранию (2012 г.): «Наши предки называли её *великой войной*, но она *была незаслуженно забыта*, фактически по ряду политических, идеологических соображений вычеркнута из нашей исторической памяти и из истории» [9] (курсив мой – О.С.).

В благородном стремлении историков и педагогов воскресить забытые имена людей, павших на полях Первой мировой войны, увековечить их память, вытащить документы и снимки из полузапретной семейной истории самих школьников не может не настораживать одновременный уход в тень вопросов об ответственности пе-

ред Судом истории тех, кто развязал эту войну, кто принес в жертву своим политическим амбициям миллионы человеческих жизней, кто, прикрываясь национальными интересами и заботой о национальных святынях, сколачивал на ней миллиардные состояния. В параграфах и сценариях уроков, «соответствующих ИКС», не могут не смущать акценты на небывалом патриотическом порыве, охватившем население России, восторги по поводу подвигов *наших* героев и ратного искусства *наших* выдающихся полководцев... И опять со всей серьезностью в научной литературе [6] и в школьных учебниках ставится во-

прос о реалистичности победы России в Первой мировой войне и об украденном у нее большевиками праве диктовать Европе свои условия мира. Не получится ли так, что справедливо «вытаскивая» Первую мировую войну из забвения, новые школьные учебники истории подсознательно будут продолжать культивировать опасные своими последствиями представления о том, что история человечества – это история войн, «милитаризация – это то, что сближает Россию с Европой», «после монголов война была нормой существования (Российского – *Авт.*) государства» [6]?...

### Литература

1. Базанов С. Н. Россия в Первой мировой // История. 2015. № 7 – 8. С. 10 – 17.
2. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Феномен фальсификации истории России и историческое образование школьников. М. : Русское слово – учебник, 2014. 136 с.
3. Записка А. Бубнова И. Сталину // Историю – в школу: создание первых советских учебников : сборник / Архив Президента РФ ; шеф-ред. С. Кудряшов. М., 2008. С. 74 – 99; 99 – 119.
4. Историю – в школу: создание первых советских учебников : сборник / Архив Президента РФ ; шеф-ред. С. Кудряшов. М., 2008. 304 с.
5. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электронный ресурс]. URL: <http://histrf.ru/ru/biblioteka/book/kontsieptsiia-novoghouchiebnometodichieskogho-komplieksa-po-otiechiestviennoi-istorii> (дата обращения: 06.02.2016).
6. Никонов В. А. Российская матрица. М. : Русское слово – учебник, 2014. 992 с.
7. О преподавании гражданской истории в школах СССР. Постановление СНК СССР и ЦК ВКП (б) от 15 мая 1934 г. // Историю – в школу: создание первых советских учебников. С. 45 – 47.
8. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе. Постановление ЦК ВКП (б) от 25 августа 1932 г. // Там же. С. 16 – 20.
9. Путин В. В. Послание Президента Федеральному Собранию (12.12.2012 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/17118> (дата обращения: 06.02.2016).

O. Y. Strelova

**A PENDULUM OF THE FIRST WORLD WAR EVALUATIONS  
IN SCHOOL COURSES OF RUSSIAN HISTORY**

The author of the article analyzes the images of the First World War constructed in school history textbooks of the USSR and Russia in the twentieth – the beginning of XXI centuries. The most emphasis is made on the recent reconstruction of the First World War image and on the estimates of Russia participation in this war, which are formulated in the Historical-cultural standard (2014). This document was created on the instruction of the President of Russia and "contains basic evaluation of the key events of the past, the main approaches to the teaching of national history in modern school." The author traces evolution and revolution of images of the First World War in school textbooks on Russian history for almost a century in correlation with the historical policy of influence on the school subject "History" and challenges to humanities studies in the XXI century.

*Key words:* School history education, Historical-cultural standard, the First World War images in school textbooks on Russian history.

УДК 378

*Л. К. Фортва*

**РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ  
МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Статья посвящена рассмотрению особенностей формирования гражданской активности обучающихся в контексте условий образовательного учреждения. Изучаются позиции известных теоретиков педагогического знания. Делается обоснованный вывод о том, что формирование полноценной гражданственности у учащейся молодежи может сопровождаться критическим отношением к процессам, происходящим в настоящее время в системе гражданского воспитания.

*Ключевые слова:* гражданская активность, гражданственность, образовательное пространство, учащаяся молодежь, патриотизм.

Отечественное и зарубежное образование проблемам формирования и развития гражданской активности учащейся молодежи традиционно уделяет пристальное внимание. Отдельные аспекты данной проблематики периодически находили отражение в трудах В. Г. Белинского, А. Дистервега, Я. А. Коменского, Я. Корчака,

М. В. Ломоносова, И. Г. Песталоцци, Н. И. Пирогова, А. Н. Радищева, Г. С. Сковороды, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского и др. Гражданственность как проявление определенных качеств индивида изучалась отечественными педагогами через призму морально-физической сферы личности, т. е. проявляющейся

в общественно-полезной деятельности, патриотической позиции при защите Отечества и т. д. [1; 2; 4]. Взросление подрастающего индивида понимается посредством уяснения жизненной позиции, которая в современных условиях характеризуется преданностью Отечеству, проявлением социально-трудовой активности, межкультурной и этнической толерантностью [3; 9].

В современном образовательном пространстве особое значение приобретает формирование личностных качеств, детерминирующих содержание гражданско-правовой, политической, духовной культуры. Сегодня образование должно формировать у молодежи консолидационный образ мышления, этнокультурные аттитуды, гражданскую и этнокультурную идентичности.

Учащаяся молодежь под влиянием технологий педагогического воздействия, направленных на воспитание активной гражданской позиции, постепенно укрепляет систему витально значимых ориентиров, которая интегрируется в повседневную деятельность, определяя направленность мыслей и поступков личности. Кривых С. В. констатирует, что условия образовательной среды оказывают существенное влияние на организацию учебной деятельности обучающихся, а навыки учебной деятельности служат детерминантами успешной адаптации, воспитанности и образованности молодых лиц в связи со становлением их гражданской позиции в современном обществе, будущей профессиональной деятельности [7].

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы отмечается, что сего-

дня назрела необходимость кардинального и масштабного развития компетенций педагогического состава, системных мер по повышению социальной направленности (ответственности) образовательной системы, в том числе за счет создания и реализации программ формирования у молодого поколения культуры здорового и безопасного образа жизни, развития творческих способностей и активной гражданской позиции.

Констатируется потребность:

в инновационных воспитательных моделях, обеспечивающих формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях поликультурного и поликонфессионального общества;

современных образовательных и организационно-правовых моделях, обеспечивающих успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов;

моделях организации системы отдыха, оздоровления и временной занятости детей;

моделях развития техносферы в деятельности организаций дополнительного образования детей исследовательской, инженерной, технической, конструкторской направленности;

моделях формирования культуры безопасного образа жизни, развития системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения обучающихся [8].

Изложенное говорит о необходимости совершенствования педагогического процесса в образовательных учреждениях России, позволяющего обеспечить своевременное включение молодежи в динамичную жизнь современного социума, их активное участие в гражданско-правовых отношениях, формирование высокого уровня гражданской позиции.

Важно понимать, что гражданская активность находит свое выражение в гражданственности, содержание которой современные исследователи идентифицируют в виде сочетания трех взаимосвязанных компонентов: нравственного, правового и социально-политического [5; 6].

Сущность нравственного компонента выражена в форме:

личностной самоидентификации и понимания себя как неотъемлемой частицы своей страны;

упрочнения духовной связи с природным и социальным окружением;

формирования глубокого интереса к историческим истокам своего государства;

развития перманентной потребности в познании и самопожертвовании.

Правовой компонент выражен:

в понимании молодым человеком себя как гражданина страны;

ответственном отношении к установленным обязанностям перед государством и социумом;

уяснении механизма реализации своих интересов без вреда для прав окружающих;

четком знании требований нормативных правовых актов.

Содержание социально-политического компонента выражается:

в активном участии индивида в социально-значимой деятельности;

проявлении творческой инициативы; умении вести конструктивный диалог с государственными и социальными институтами;

способности понимать сущность политических, социальных и экономических процессов, происходящих в стране и мире.

В развитии полноценной гражданской активности современной учащейся молодежи образовательное пространство занимает одну из ведущих ролей. Важно понимать, что образовательная среда вуза не только влияет на субъект образовательного процесса, транслируя ценностные приоритеты, но и демонстрирует значимость каждого индивида в системе ценностей вуза. Вовлечение студента в образовательную среду вуза осуществляется через его осознание этой среды, обеспечивает интерактивность и положительный психологический эффект, в условиях которого студенты откликаются на поставленные проблемы, предлагают личностно-значимое решение.

Важно понимать, что гражданская активность проявляется в реализации соответствия итогов деятельности гражданина ключевым интересам социума и страны. Гражданская активность неразрывно связана с чувством Родины, состоянием принадлежности к государству, в котором человек родился, получил образование, совершенствовался и воплощал свои идеи и мечты.

Однако представляется, что реализуемая в условиях образовательного пространства функция по формированию гражданской ответственности и гражданского мировоззрения учащейся молодежи будет порождать эскалацию ее критического отношения к процессам, происходящим в настоящее время, к складывающейся системе формирования гражданской ответственности. Вместе с тем данный молодежный критицизм следует воспринимать как ожидание совершенствования системы гражданского воспитания, требование реформирования государственных и общественных институтов, реализующих функцию в сфере вы-

работки соответствующих направлений политики.

Изложенное позволяет констатировать, что текущее положение дел в сфере развития гражданской активности путем реализации потенциала образовательного пространства требует даль-

нейшего совершенствования. Понимание необходимости данного процесса со стороны педагогического состава и учащейся молодежи, объединение совместных усилий позволят обеспечить приоритетность и решаемость данной задачи.

### Литература

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства, XIV – XVII вв. / ред. С. Ф. Егоров [и др.]. М., 1985. 367 с.
2. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. М., 1987. 560 с.
3. Ахаян Т. К. Мировоззрение и гражданская активность школьников // Педагогика школы. М., 1977. С. 74 – 92.
4. Беленцов С. И. Проблема гражданского воспитания в русской педагогике и школе в конце XIX – начале XX в. : дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 174 с.
5. Воспитание патриотизма в условиях социальных перемен: теоретико-методологические и прикладные основы : монография / под общ. ред. С. В. Дармодехина, А. К. Быкова. М. : Гос. НИИ семьи и воспитания, 2007. 129 с.
6. Вяземский Е. Е., Следзевский И. В., Саватеев А. Д. Концепция гражданского образования и воспитания в общеобразовательных учреждениях // Преподавание истории и обществознания в школе. 2010. № 4. С. 55 – 60.
7. Кривых С. В., Коновалова Г. А. Педагогические основы патриотического воспитания школьников. Новокузнецк, 2002. 100 с.
8. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» / Мин-во образования и науки РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4952> (дата обращения: 17.10.2015).
9. Фельдштейн, Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989. 208 с.

**L. K. Fortova**

### DEVELOPMENT OF CIVIL ACTIVITY OF STUDENTS IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

The article considers the peculiarities of formation of civil activity of students in the context of the conditions of the educational institution. We study the positions of the famous pedagogical knowledge theoreticians. Reasonable conclusion is made that the formation of a full-fledged citizenship among students may be accompanied by a critical attitude toward the processes taking place at present in the system of civic education.

**Key words:** *civic engagement, citizenship, educational space, students, and patriotism.*

УДК 372.881.111.1

*Е. В. Вульфович*

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В КОНТЕКСТЕ УСИЛЕНИЯ РОЛИ ИКТ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются такие современные тенденции в преподавании иностранных языков, как интеграция технологий Веб 2.0, геймификация, применение интерактивных учебников, изменение содержания обучения в пользу поликультурного образования. Статья содержит анализ современных учебников по английскому языку. Автор описывает свойства блогов, технологии вики, сервисов для построения визуальных опор, игровых инструментов, приводит результаты их применения в обучении иноязычной устной речи, раскрывает методический потенциал их использования.

*Ключевые слова:* ИКТ, Веб 2.0, блог, технология вики, инфографика, карты памяти, ленты времени, облака слов, геймификация, поликультурный подход, проект.

В настоящее время одним из ключевых моментов в развитии образования является усиление роли информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ). Эта тенденция затрагивает все уровни и области образования. Проблема применения ИКТ также актуальна в обучении иностранным языкам. Это объясняется тем, что компьютерные технологии как нельзя лучше способны решить задачи современной методики преподавания иностранных языков, выдвинутые Е. Н. Солововой в 2013 году, среди которых повышение интерактивности курса иностранного языка и увеличение эффективности управления учебно-познавательной деятельностью обуча-

ющихся, в том числе с помощью дистанционного обучения [6]. Использование ИКТ в учебном процессе гармонирует со всеми современными лозунгами в образовании – обучение без границ (learning without boundaries), в любое время, в любом месте (anytime anywhere learning), обучение через всю жизнь (life-long education), своевременное, достаточное и персонализированное обучение (just-in-time, just enough, and just-for-me) [9].

Применение ИКТ в преподавании иностранных языков хорошо сочетается со стилем обучения, который предпочитают современные студенты. Они требуют минимум объяснений, любят действовать по заданному ал-

горитму, схеме, нуждаются в визуальных опорах, активно используют социальные сети и сервисы. Студенты хорошо воспринимают любую инфографику – диаграммы, графики, схемы, таблицы, карты, списки и т. д. Обучающиеся сегодня ориентированы на быстрое достижение практического результата, при этом они не расположены к длительной и упорной работе. Предпочтение отдается интернет-тестам, on-line упражнениям, где автоматизированная система оценивает выполнение каждого задания, указывает правильные ответы, объясняет допущенные ошибки. Выполнив задание, обучающиеся требуют немедленного стимула, похвалы, оценки, повышения рейтинга.

Усиление роли ИКТ в образовании способствует установлению таких тенденций в обучении иностранным языкам, как интеграция технологий Веб 2.0, геймификация, применение интерактивных учебников, изменение содержания обучения в пользу поликультурного образования, при этом английский язык служит средством межкультурной коммуникации, в том числе и в виртуальной среде.

ИКТ дают возможность по-новому рассмотреть вопрос о содержании обучения иностранному языку. В связи с усилением роли ИКТ в иноязычном образовании содержание обучения меняется в пользу формирования всесторонней картины поликультурного мира, в котором иностранный язык служит средством общения. Ведущие зарубежные издательства стремятся к созданию комплексных учебников (global coursebooks), представляющих многообразие культур и этносов (glob-

ally inclusive), учитывающих особенности межкультурного общения, исключаяющих все, что может оказаться неуместным в другой культуре (avoiding inappropriacy) [8]. Среди них можно назвать Headway, English File и Navigate издательства Oxford University Press и Straightforward Second Edition и Global издательства Macmillan. Анализ этих учебников показывает, что их авторы не ограничиваются включением лингвострановедческой информации только об англоязычных странах, а показывают мир глобально, знакомя обучающихся с разнообразными культурами, включая изображения и истории людей со всего мира. В названных учебниках можно услышать акценты не только носителей языка, но и представителей других культур, использующих английский как средство межнационального общения – *lingua franca*. При соблюдении комплексного подхода авторы достаточно гибко отвечают на запросы обучающихся, пытаются адаптировать наполнение учебников под особенности того или иного региона. Например, в серии учебников Headway, English File есть курсы американского разговорного языка – American Headway, American English File.

Авторы учебников упомянутых зарубежных издательств избегают обсуждения тем, которые могут вызвать противоречия в разных культурах, как например, расизм, генная инженерия, терроризм и т. д.

В современных учебниках уже не найдешь недавних топиков для заучивания, вместо них включаются оригинальные статьи, тексты для аудирования или видео для просмотр-

ра и последующего обсуждения. Есть много заданий практического характера, направленных на овладение навыками профессиональной коммуникации на иностранном языке, например, написать резюме, деловое письмо, заполнить таможенную декларацию и т. д. Казалось бы, такое наполнение учебников иностранного языка представляется уместным, отвечающим требованиям современных стандартов, так как знакомит с культурами разных стран и ориентировано на достижение практических навыков общения, в том числе и в профессиональной сфере. Однако по результатам опроса обучающихся по учебнику Headway только 44 % опрошенных подтвердили, что ситуации из повседневной жизни, хобби, проблемы и переживания сверстников, описанные в учебнике, похожи на ситуации из их жизни [8]. Это исследование также показало, что обучающиеся высоко оценили учебник Headway, так как он помог им посредством изучения английского языка стать частью глобальной сети. Компьютерные и мобильные технологии стали неотъемлемой частью нашей жизни, поэтому обучающиеся сегодня хотят говорить про социальные сети, новинки мобильных устройств и игровой индустрии.

Таким образом, можно сделать вывод, что современный учебник по иностранному языку изображает мир глобально и правдиво, непротиворечив в межкультурном плане, описывает образ жизни, характерный для современной молодежи, обсуждает и использует новейшие ИКТ, в том числе социальные сети и другие Интернет-сервисы.

Наряду с изменениями в содержании учебников по иностранному языку меняется и сам формат обучения. Во многих вузах учебные материалы переводят в единую учебно-информационную систему с использованием открытого программного обеспечения типа «Moodle».

Большую популярность приобретает концепция смешанного обучения (blended learning), представляющая собой сочетание дистанционного обучения (distance learning), обучения в классе (face-to-face learning) и обучения через Интернет (online learning).

Все больше печатных учебников выходят теперь и в электронном формате. Появился широкий перечень электронных библиотечных систем, предоставляющих возможность знакомиться с учебниками, пособиями, лекциями, статьями, диссертациями, историческими источниками, документами в электронном виде по разным отраслям знаний. Среди них популярны информационно-библиотечные системы (eLIBRARY, IPRbooks, BOOK.ru), федеральные электронные библиотеки и информационные центры (Гарант, КонсультантПлюс), библиотеки высших учебных заведений (электронная библиотека МГУ им. М.Ю. Ломоносова, библиотека истфака МГУ, библиотека СПбГУ) и т. д. Печатные учебники, как правило, имеют электронные версии с интегрированными аудио- и видеофайлами, интерактивными лексическими и грамматическими играми для работы в классе на интерактивной доске или с помощью проектора и компьютера. В последнее время появились учебники-гибриды, в которых обучение выходит за рамки реально-

сти, проникает в цифровое пространство, объединяет на платформе учебника студентов разных стран (Bravissimi, Community, Rond-Point, Team Deutsch, Alternativas).

В результате того что виртуальное пространство коренным образом меняет условия, в которых растут современные дети, печатные учебники утрачивают свою актуальность. Наши наблюдения за студентами свидетельствуют, что они скорее сфотографируют страницу печатного учебника у сокурсника на мобильный телефон, чем возьмут его в библиотеке. Печатные учебники заменяют их электронные версии, закаченные в мобильные устройства, размещенные на учебно-информационных платформах или даже в соцсетях, учебники-гибриды в печатных и электронных форматах с инструментами Веб 2.0, интерактивные учебники, желательны с мобильными приложениями.

Поскольку виртуальное пространство рассматривается как новое киберпространство функционирования языка, сегодня можно говорить о появлении новых видов речевой деятельности:

- киберчтение (динамическое чтение текста на экране компьютера с использованием гиперссылок);
- киберписьмо (продуктивный вид речевой деятельности, объектом которого является письменная речь, функционирующая в виртуальном пространстве);
- кибераудирование (слуховое восприятие речи (контактно или дистантно), записанной в цифровом формате и переданной по аудиоканалу, и ее понимание);

- киберговорение (использование устной формы речи для установления контакта и взаимопонимания с целью обмена информацией (контактно или дистантно) в виртуальном пространстве) [4].

В этой связи внедрение технологий Веб 2.0 становится еще одним трендом в обучении иностранным языкам в наше время. С их помощью можно общаться в виртуальном пространстве с носителями языка и таким образом самовыражаться, тренировать навыки кибераудирования, киберговорения, киберчтения и киберписьма, взаимодействовать в группе, привлекать пользователей к коллективному пополнению контента.

Интеграция технологий Веб 2.0 в обучение иностранным языкам основывается на применении методов проблемного обучения, обучения в сотрудничестве, а также проектной методики. Первые два подхода основаны на учении американского педагога Д. Дьюи, который утверждал, что в обучении главным является активное участие самого обучаемого. Затем Д. Дьюи развил идею совместной познавательной деятельности, которая впоследствии была более детально проработана его последователями, и в 70-х годах XX века появился метод обучения в сотрудничестве.

В рамках проектного подхода предусматривается организация коммуникативно-познавательной деятельности на уроке иностранного языка в виде проекта, самостоятельно планируемой и реализуемой обучающимися работы, в процессе которой и происходит речевое общение.

Когда речь заходит о внедрении технологий Веб 2.0 в процесс обуче-

ния иностранному языку, все три подхода получают новое звучание, обретают особую актуальность, так как на их основе открывается возможность взаимодействовать в виртуальном пространстве. Площадкой для такого взаимодействия могут стать блоги, социальные сети, платформа вики, а также другие сервисы Веб 2.0, главная идея которых – групповое взаимодействие, привлечение пользователей к коллективному наполнению контента.

По собственному опыту применения блога в практике преподавания иностранного языка в неязыковом вузе на первом и втором курсах могу сказать, что блог позволил вовлечь в коммуникацию всех студентов группы, увеличить долю говорения, приходящуюся на каждого студента, что невозможно сделать в рамках занятий в силу их ограниченности по времени и большой наполняемости групп [2]. Блог стал площадкой для коммуникации, где студенты публиковали сообщения о событиях академии – конкурсах, различных мероприятиях, делились впечатлениями о прошедшей сессии, посещениях достопримечательных мест и т. д. Каждый из студентов имел возможность дополнить опубликованное сокурсником сообщение, оставить свои комментарии и пр. Блог стал компенсировать нехватку часов на аудиторную работу, помог отслеживать ход самостоятельной работы студентов, избавил от необходимости проверять письменные работы в тетрадях, позволил быстро получать информацию об уникальности выполненных заданий. Блог стал своего рода совместным пространством для общения, выполнения заданий, проектов,

консультирования и управления учебным процессом.

Помимо блогов для разработки группового проекта успешно применяется технология вики – свободно распространяемое средство для коллективного создания и редактирования, хранения, структуризации гипертекста, помогающее легко связывать между собой страницы или фрагменты базы данных. На этой технологии построена энциклопедия Wikipedia. Платформа вики в моей работе послужила площадкой для реализации проекта «Моя академия». По итогам изучения соответствующей темы студенты выполняли коллективный проект – статья на платформе вики, где в рубриках «история», «направления подготовки», «учебный план», «факультеты», «внеучебная деятельность» они рассказали о своем вузе. В отличие от блогов, используя технологию вики, студенты имели возможность разместить весь проект на одной странице, включать гиперссылки, вносить изменения и редактировать публикацию.

Говоря о возможностях технологий Веб 2.0 в обучении иностранным языкам, стоит отметить, что на фоне всеобщего снижения способности к длительной концентрации внимания инфографика также обладает немалым потенциалом. Длительность концентрации внимания с каждым годом уменьшается. В соответствии с проведенными в 2012 году исследованиями она уменьшилась на 4 секунды по сравнению с результатами 2000 года и стала равна 8 секундам [10]. Инфографика уже заняла прочные позиции в сфере бизнеса, журналистики, стати-

стики и многих других областях знаний, однако ее возможности для обучения остаются недооцененными. Современные студенты хорошо воспринимают визуализированную информацию. Основная польза инфографики для изучения иностранных языков состоит в том, что элементы инфографики в виде диаграмм, карт, коллажей, облаков слов, лент времени и других графических объектов могут служить опорой для овладения лексикой и построения устных высказываний на иностранном языке. Помимо этого преимущество использования элементов инфографики согласуется с основополагающими положениями теории мотивации, о которых писал П. Б. Гурвич. Одним из видов мотивации он называл инвентаризационную мотивацию, суть которой состоит в удовлетворении, которое получают обучающиеся от осознания достигнутого прогресса в овладении языком. [3] Накапливая новую информацию с помощью сервисов для создания инфографики, обучающиеся реализуют именно этот вид мотивации – инвентаризационную мотивацию.

Сегодня существует много интернет-сервисов, чтобы представить наглядные опоры в эстетичной форме. Так, например, для обучения тематической и терминологической лексике можно воспользоваться картами памяти (англ. *mind map*) или картами ума, интеллект-картами. Составление карт памяти является упражнением, в котором реализуются приемы порождения семантических ассоциаций. Пример карты по теме «Подбор персонала» представлен на рис. 1. Для составле-

ния карт ума можно применять интернет-сервисы *mindmeister*, *thinkbuzan*, *imindmap*.

Для создания визуальных опор при построении устных высказываний на иностранном языке также подойдут сервисы для создания облаков слов (англ. *word cloud*). Среди них *wordle*, *concordle*, *tagxedo* и *xmind*. Облака слов или облака тегов – это автоматическое визуальное представление ключевых слов или тегов из какого-либо текста. Часто повторяющиеся слова текста выделяются крупным шрифтом или цветом. На рис. 2 видно, как ресурс проанализировал текст на тему «Структура компании» и выделил в нем ключевые слова.

Среди других сервисов для создания визуальных опор ленты времени – самый простой способ привести временные данные в хронологическом порядке. Они также могут служить визуальной опорой для построения устных высказываний обучающихся. Для создания лент времени можно использовать сервисы *dipity*, *whenintime*, *timetoast*, *ourstory*. В рамках изучения темы «Мой ВУЗ» студенты создавали такие интерактивные ленты времени об истории Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы. Пример изображен на рис. 3. Каждую дату на шкале времени они иллюстрировали кликабельной фотографией. Нажатием на изображение можно прочесть более подробную информацию о том или ином историческом периоде в становлении филиала. Затем эти ленты служили обучающимся наглядной опорой для построения монологических высказываний по теме.

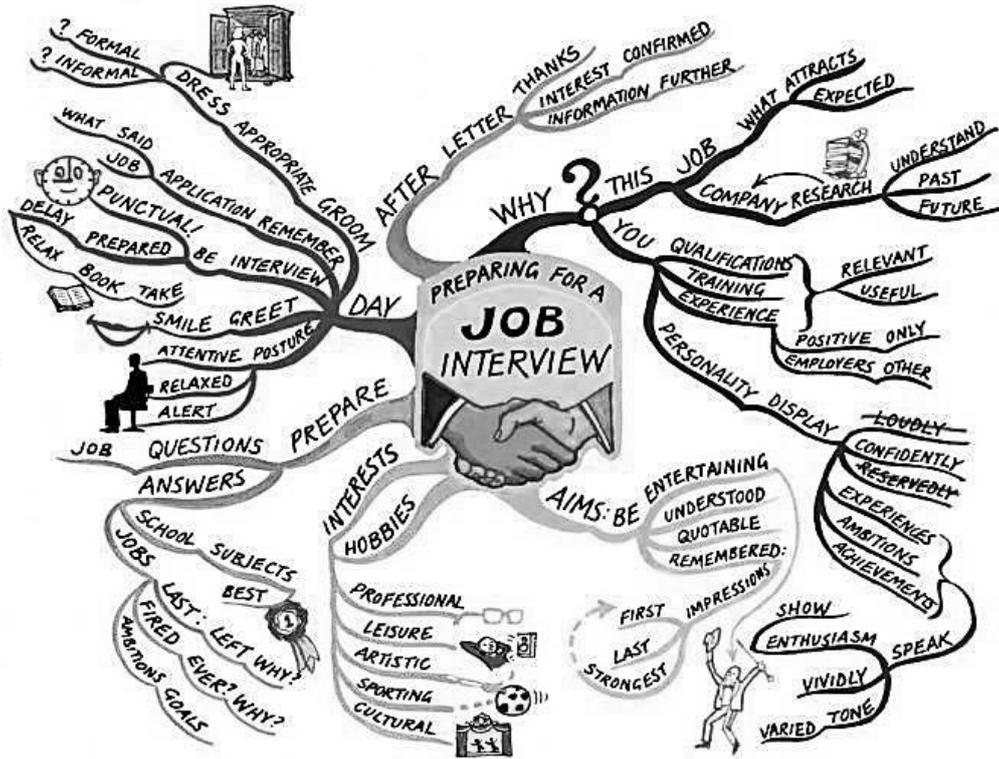


Рис. 1. Карта памяти по теме «Подбор персонала»



Рис. 2. Ключевые слова по теме «Структура компании»

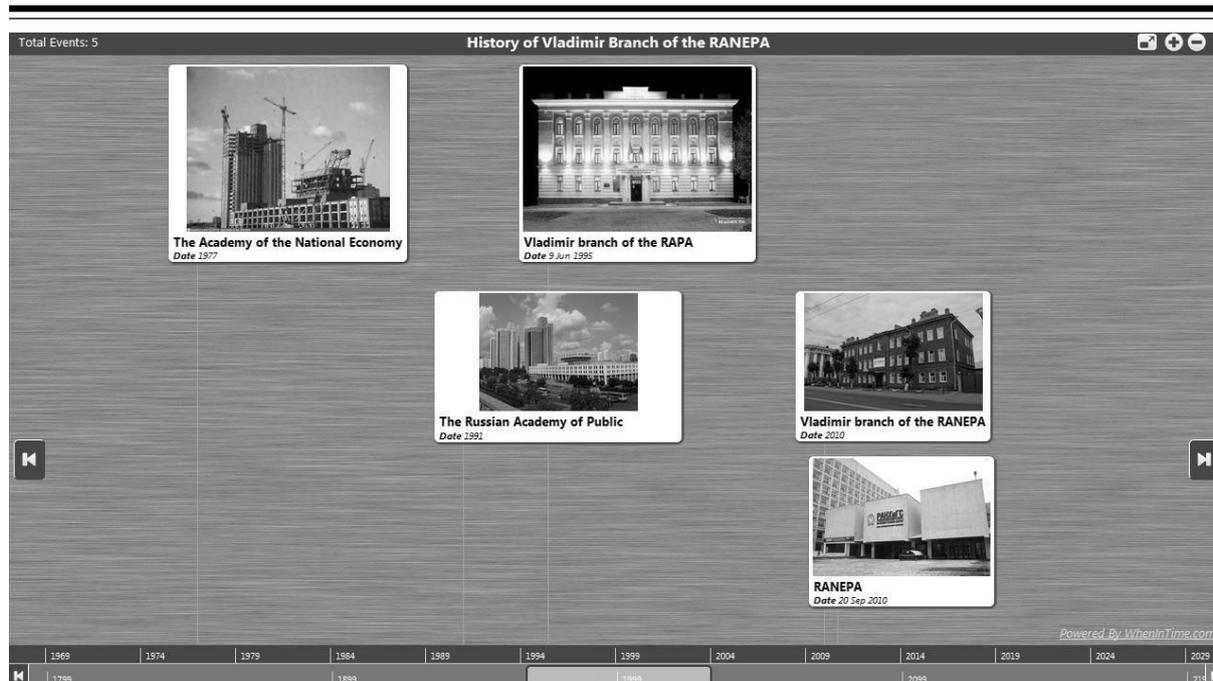


Рис. 3. Лента времени по теме «История Владимирского филиала РАНХиГС»

Основное преимущество в организации учебной информации с помощью современных сервисов для создания инфографики состоит в том, что инфографика может значительно облегчить процесс порождения речевого высказывания и обеспечить более быстрый переход к свободному говорению на иностранном языке без опор [1].

В контексте обширной информатизации и виртуализации образовательного пространства все большее распространение получает геймификация как способ организации обучения и усиления мотивации. Термин «геймификация» (от англ. game – игра), или «игрофикация», в образовании обозначает внедрение в учебный процесс игровых механик с целью привлечения большего количества пользователей, повышения их вовлечённости в решение конкретных задач.

Особенность геймификации заключается в ее неимитационном характере, в сохранении неизменным

содержания деятельности (например, изучение иностранных слов) при изменении способа организации обучения [5].

Сегодня можно создавать компьютерные обучающие игры по готовым шаблонам или конструкторам. Чтобы преподавателю воспользоваться такими конструкторами, ему не нужно иметь навыков в программировании, а достаточно воспользоваться визуальным редактором, который автоматически создаст текст компьютерной программы. Некоторые конструкторы игр можно найти в сети и пользоваться ими бесплатно. С их помощью можно создавать компьютерные игры различных типов, например:

- ситуационный анализ;
- ролевая игра;
- исправление текстов;
- викторина;
- кроссворд.

Одними из первых элементы геймификации стали применять порталы

по обучению иностранным языкам. Сегодня их достаточно в виртуальном пространстве – memrise, babbel, busuu, duolingo, lingualeo. Многие из них предлагаются для использования бесплатно.

На портале Teacher Gaming Network преподаватели могут найти конструкторы игр различных типов и наполнять их своим содержанием. Всем известно свойство компьютерных игр вызывать зависимость, в случае с образовательными играми аддитивность также возможна, только обучающиеся становятся психологически зависимыми от образовательного процесса [7].

Зависимость вызвана использованием многочисленных игровых инструментов. Среди них возможность менять героев, их профессии, сюжет, дизайн, сцены. За выполнение заданий пользователи получают баллы, дополнительные опции или наоборот штрафуются за ошибки и т. д.

В моем опыте применения интерактивных игр ресурс [www.icivics.org](http://www.icivics.org) оказался чрезвычайно полезным в курсе «Английский язык в сфере юриспруденции». Сайт был создан с целью гражданского просвещения американского населения о том, как создаются законы, о государственном устройстве страны, избирательной системе. Благодаря игровым инструментам пользователи могут примерить на себя роль судьи, конгрессмена, общественного активиста, президента, участвовать в пресс-конференциях, выносить на рассмотрение законодательных органов законопроекты, накладывать вето, определять, в каком суде должно быть рассмотрено то или иное дело, выбрать присяжных заседателей и т. д. Ресурс

предоставляет будущим юристам возможность переноса и использования накопленных знаний из курса «Конституционное право зарубежных стран» в курс английского языка, а также практиковать свои навыки в чтении и понимании аутентичных профессионально ориентированных текстов. Следует заметить, что использование таких интерактивных игр требует предварительной подготовки, отработки лексических навыков по овладению юридической терминологией. Только в этом случае оно будет эффективно, будет способствовать усилению мотивации обучающихся и даже может служить подготовкой к разыгрыванию ролевых игр с аналогичным сюжетом в аудитории.

Таким образом, применение игровых инструментов становится еще одним трендом в иноязычном образовании сегодня. Положительным в геймификации является то, что она усиливает и продлевает мотивацию обучающихся, а значит, способствует достижению поставленной образовательной задачи.

Подводя итог, следует отметить, что в XXI веке условия обучения иностранным языкам претерпели существенные изменения. С усилением роли ИКТ в образовании появляются новые формы коммуникации в виртуальном пространстве. Иностранный язык приобретает для обучающихся ценность как средство межкультурной коммуникации в поликультурном мире. У современной молодежи появились новые формы для самоактуализации в виртуальном пространстве на основе технологий Веб 2.0, новые способы получения информации с помощью электронных интерактивных учебников, мобильных приложений и игровых инструментов.

Литература

1. Вульфович Е. В. Обучение устной речи на занятиях по английскому языку с использованием интернет-сервисов для создания визуальных опор // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2016. № 2 (36). С. 11 – 15.
2. Вульфович Е. В. Применение веб-технологий в профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2015. 12 (165). С. 3 – 20.
3. Гурвич П. Б. О пяти блоках норм и рекомендаций методики обучения иностранным языкам / Владим. гос. пед. ун-т. Владимир, 2004. 26 с.
4. Кашук С. М. Стратегия интеграции мультимедиа технологий в систему языкового образования (на примере обучения французскому языку) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Кашук Светлана Михайловна. М., 2014. С. 22 – 24.
5. Орлова О. В., Титова В. Н. Геймификация как способ организации обучения. URL: [vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/orlova\\_o.\\_v.\\_60\\_64\\_9\\_162\\_2015.pdf](http://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/orlova_o._v._60_64_9_162_2015.pdf) (дата обращения: 15.09.2016).
6. Соловова Е. Н. Перспективные направления вузовской методики преподавания иностранных языков // Вестник МГИМО. 2013. № 6. С. 67 – 70.
7. Kapp K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Implications and Importance to the Future of Learning. Pfeiffer Publ., 2012. P. 49.
8. Melliti M. Global Content in Global Coursebooks URL: <http://sgo.sagepub.com/content/3/4/2158244013507265#sec-6> (дата обращения: 15.09.2016).
9. Traxler J. Current State of Mobile Learning // Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training. URL: [http://www.aupress.ca/books/120155/ebook/01\\_Mohamed\\_Ally\\_2009-Article1.pdf](http://www.aupress.ca/books/120155/ebook/01_Mohamed_Ally_2009-Article1.pdf) (дата обращения: 15.09.2016).
10. Weinreich H., Obendorf H., Herder E., Mayer M. Not Quite the Average: An Empirical Study of Web Use. URL: <http://www.statisticbrain.com/attention-span-statistics> (дата обращения: 16.09.2016).

**E. V. Vulfovich**

**CURRENT TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE CONTEXT OF ENHANCING THE ROLE OF ICT IN EDUCATION**

The article considers such current trends in foreign language teaching as integrating Web 2.0 technologies, gamification, applying interactive coursebooks, polyculturalism. The paper includes evaluation of English coursebooks in EFL context. The author describes characteristics of blogs, wiki, visual aid services, game-design instruments, shows results of their use for developing learners' speaking skills and reveals their big potential.

**Key words:** *ICT, Web 2.0, blog, wiki, infographics, mind maps, timelines, word clouds, gamification, polycultural approach, project.*

## ДИСКУССИОННЫЙ КЛУБ «НАША НОВАЯ ШКОЛА» КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРАТОРА В ВУЗЕ

В данной статье автор анализирует деятельность Дискуссионного клуба «Наша Новая школа» как одну из инновационных форм профессионально-творческой компетентности куратора в вузе. В статье аргументируется, что предназначение подобных коммуникационных технологий – организовать самоизучение собственных умений социального взаимодействия, раскрыть возможности технологии обучения в сотрудничестве на основе малых групп, выяснить специфику профессии учителя.

**Ключевые слова:** воспитание, куратор, воспитательная система, воспитательная работа, деловая игра, технология обучения, самоизучение.

В современных условиях новая воспитательная среда, социальные реалии, идеология общества ставят перед высшей школой инновационные цели и задачи в подготовке специалистов. Известны государственные документы, которые определяют цели и задачи развития образования. К ним относятся федеральные законы «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», постановление Правительства РФ «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» и др. В документах обозначена задача воспитания будущих специалистов, вытекающая из потребностей развития Российской Федерации. В фундаменте российского образования лежат исторически сформировавшиеся принципы преемственности, системности, фундаментальности, доступности и др.

Результативность и высокое качество образования зависят от эффек-

тивности и качества обучения и воспитания. Процесс воспитания в вузе идет по двум направлениям: через учебную деятельность и внеучебную работу.

Целью обучения и воспитания должна стать подготовка современного высококвалифицированного специалиста. Для этого нужно иметь четкое представление о том, какими компетенциями должен овладеть современный специалист. Каким образом должны соотноситься его личностные и профессиональные характеристики, как их нужно формировать, другими словами, необходима современная система воспитания высококвалифицированного работника.

Приоритетные направления модели «Российское образование – 2020» направлены на формирование у будущих специалистов готовности конструировать и проводить собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность в социальной и професси-

ональной деятельности. В связи с тем, что в образовательном процессе на первый план выходит уникальная целостная личность обучающегося, стремящаяся максимально реализовать свои возможности, проблема формирования профессиональной позиции приобретает особое значение.

Воспитание будущих специалистов – это многосложная, многоаспектная социокультурная и психолого-педагогическая проблема. Опыт показал, что профессиональное воспитание в практике высшей школы исследуется по многим векторам и содержит конкретные понятия: воспитательное пространство, воспитание, куратор, студент, воспитательная система.

Мы трактуем воспитательное пространство как полифакторное образование, инициирующее проявление конструктивных сущностных сил индивида, формирующих у него в конечном итоге просоциальные, витальные и ментальные стратегии.

Воспитание выступает как процесс, который помогает осмыслить и упорядочить жизненные смыслы, ценности, профессиональные и личностные цели человека.

Анализ научной педагогической литературы позволяет нам считать, что воспитательная система – это сформировавшееся социальное образование, единый коллектив, четко представляющий предназначение и стратегию, деятельность своей организации, мобильно реагирующий на социально-экономические катаклизмы общества, реально оценивающий факторы внешней и внутренней среды, коллегиально и творчески решающий воспитательно-образовательные задачи.

На сегодняшний день проблема профессионального воспитания стала особенно актуальной, поскольку немалая часть молодых людей, обучающихся в высших учебных заведениях и составляющих кадровый потенциал нашей страны, не работает по специальности. Опираясь на данные Госкомстата, примерно 80 % российских граждан в возрасте до 35 лет считают необходимым получение высшего образования для того, чтобы повысить свой статус в обществе для дальнейшего престижного трудоустройства. Следовательно, создание современных инновационных моделей и механизмов профессионального воспитания студентов – злободневная проблема. Но наряду с необходимостью получения высшего образования существует другая проблема. Многие студенты в процессе обучения в вузе понимают, что выбранная профессия не соответствует их представлениям о дальнейшей жизни, и, получив диплом, они не работают по специальности. Поэтому сегодня очень важно в процессе учебы формировать стойкую профессиональную позицию для того, чтобы у выпускников не было никаких сомнений в правильности сделанного выбора. Безусловно, воспитание играет в этом большую роль. Главная фигура в формировании правильного профессионального выбора, на наш взгляд, – личность куратора.

Куратор – это субъект новаторской воспитательной работы, основополагающими элементами которой выступают экзистенциальное принятие другого, сотрудничество и сотворчество, эвухомологическая направленность работы.

Деятельность куратора – это конгломерат сотворчества всех субъектов воспитательной системы и актуализация их коллективной активности и рефлексии, и с этой точки зрения мы рассматриваем ее как системно-образующую.

Для совершенствования работы куратора по формированию профессиональной позиции студентов недостаточно использования только традиционных форм и методов. Анализируя опыт воспитательной системы и деятельность кураторов в ряде вузов, мы пришли к выводу, что в работе со студентами используются в основном традиционные формы и методы по формированию профессиональной позиции:

- кураторский час;
- смотр-конкурсы;

- встречи с интересными людьми;
- конкурсы стенных газет;
- беседы, литературно-музыкальные композиции;
- тренинги;
- организации экскурсий.

Мы разработали программу Дискуссионного клуба «Наша новая школа» и реализовали ее на базе Государственного гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево Московской области).

Цель Дискуссионного клуба «Наша Новая школа» заключается в формировании профессионально-творческой компетентности педагога в целом и ее составляющих – педагогической и психологической готовности в частности, а также в стимулировании процесса творческого саморазвития (табл. 1).

Таблица 1. *Содержание программы «Дискуссионного клуба»*

№ п/п	Содержание и тематика занятий
1	Сущность и специфика профессионально-творческой компетенции педагога
2	Творческая готовность педагога
3	Профессиональная готовность педагога к творческой деятельности
4	Педагогическая диагностика профессионально-творческой компетенции педагога (ПТКП)
5	Модель системы формирования ПТКП
6	Факторы, средства, методы формирования ПТКП
7	Педагогические условия обеспечения эффективности формирования ПТКП
8	Педагогические технологии: обогащающие, поддерживающие и развивающие ПТКП
9	Психолого-педагогический тренинг развития творческой готовности педагога
10	Деловая игра
11	Тренинг общения
12	Тренинг творческой направленности

В процессе работы Дискуссионного клуба «Наша Новая школа» использовались разнообразные методы: лекции, дискуссии, беседы, решение проблемных ситуаций; формы обучения: тренинг, деловая игра.

Деловая игра «Педагогическое мастерство учителя» проводилась в рамках Дискуссионного клуба. Основной целью проведения игры стали формирование активной профессиональной позиции студентов и актуализация выбора учительской профессии.

Задачи игры:

- Помочь студентам педагогического вуза выяснить специфику профессии учителя.
- Раскрыть возможности технологии обучения в сотрудничестве на основе малых групп.
- Организовать самоизучение студентами собственных умений социального взаимодействия в процессе учебной деловой игры.

Деловая игра рассчитана на два академических часа. В проведении использовалось следующее оборудование:

- Подготовленные листы с блоками вопросов игры, растиражированные по числу групп студентов.
- Оценочные листы – по одному для каждого члена жюри.
- Плакат с критериями оценивания групповой работы студентов – 1 шт.
- Выполненные на твердом картоне таблички-указатели с номерами игровых групп.
- Таблица фиксирования текущих и итоговых оценок игры (например, выполненная мелом на классной доске).

- Листы плотной альбомной бумаги формата А-3, комплекты фломастеров или цветных карандашей – по числу игровых групп.

- Призы (вымпелы, открытки, грамоты, подарки и т. п.) – по числу групп.

- Зеленые карточки. Их число равно числу членов жюри плюс число игровых групп.

- Красные карточки-предупреждения для каждого члена жюри.

Игра включала три этапа: организационный, игровой и заключительный. Во время организационного этапа студентам была объявлена тема занятия, студенты распределились по группам из восьми человек, было назначено жюри, в которое вошли три человека. В аудитории студенты располагались за большим столом таким образом, чтобы могли свободно общаться, видеть друг друга. На каждом столе была установлена табличка с номером команды. Участникам игры раздали листы с блоками вопросов для краткого ознакомления. Жюри выбрали три критерия оценивания ответов на вопросы и шкалу оценивания (пятибалльную), огласили их игрокам.

Задачи игрового этапа заключались в последовательном обсуждении командами блоков вопросов, организации процедуры оценивания работы групп-команд, соблюдения участниками правил ведения групповой дискуссии.

Игровой этап состоит в последовательно проводимых раундах игры, число которых соответствует запланированному числу блоков вопросов. Рассмотрим ход одного из раундов, например первого.

Группам предложено подготовить выступление, содержащее ответ на вопросы первого блока. При этом внимание студентов обращено на то, что следует готовить ответ на весь блок вопросов, поскольку все вопросы блока взаимосвязаны, взаимно дополняют друг друга. Обозначьте также заранее время. На ответ командам отводилось 5 – 7 минут. Студентам была дана подсказка, что внутригрупповые обязанности можно распределить. Например: выступающий, координатор внутригрупповой работы, писарь, критик, «генератор» нестандартных идей и т. п.

По истечении времени, отведенного на подготовку ответа, организовывалось заслушивание выступлений групп-команд. Очередность выступления определялась жеребьевкой.

Когда команда выступала, члены других команд или жюри могли задать конкретизирующие вопросы, после ответов на которые заслушивалось выступление следующей команды и т. д.

Жюри вправе показать красную карточку той группе-команде, члены которой грубо нарушали правила, а при повторном показе красной карточки той же команде снимаются штрафные баллы.

После того как каждая группа-команда выступит и ответит на вопросы, команды приступали к обсуждению следующего блока вопросов, то есть начинался следующий раунд. В это время жюри выставляло оценки командам за их выступления по предыдущему блоку.

Когда оценки были выставлены, командам предлагалось прервать обсуждение и ознакомиться с оценками за предыдущий блок вопросов.

На заключительном этапе игры определялась команда-победительница, организовывалась процедура награждения команд-участников и проводилось самооценивание студентами собственных умений социального взаимодействия.

После проведения последнего раунда выделялось время для того, чтобы жюри могло оценить работу команд и вычислить простым суммированием итоговую оценку игры для каждой команды. В итоговом выступлении, которое проводил председатель, важно было осветить следующие моменты:

а) выявить команду, набравшую наибольшее число очков;

б) попытаться дать краткую характеристику деятельности команд-участниц, выделяя положительное в их работе, а также обращая внимание на проявленные членами команд умения социального взаимодействия. Это может быть, например, нестандартность предложенных решений; быстрота, слаженность, аккуратность работы; доброжелательность членов одной команды по отношению друг к другу; наличие лидера и т. п.

Игра проводилась в двух группах студентов 5-го курса исторического факультета и факультета иностранных языков. Студенты с большим интересом и радостью восприняли возможность поучаствовать в деловой игре. Студенческая группа была разделена на две команды по восемь человек, три студента заняли места в жюри. Все студенты были ознакомлены с ролями, блоками вопросов, условиями оценивания (табл. 2).

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Таблица 2. Вопросы к обсуждению в процессе семинара  
«Педагогическое мастерство учителя»

Блок	Вопросы и задания блока
1. Процесс подготовки учителя в педагогическом вузе	<p>Нужен ли стандарт подготовки учителя? Если да, то каковы его содержательные линии?</p> <p>Возможно ли построение учебного процесса в педагогическом вузе с учетом личностных качеств студента, его педагогической одаренности и педагогической направленности? Если да, то каковы его содержание, формы, научно-методическое обеспечение?</p> <p>Обоснуйте содержание основных блоков учебных предметов в педагогическом вузе. Какие предметы (или разделы) Вам сейчас кажутся лишними? Что бы Вам хотелось ввести?</p> <p>Обоснуйте ответ на вопрос: «От чего в целом зависит результативность профессиональной подготовки педагога?»</p>
2. Идеальный учитель	<p>Составьте обобщенный перечень наиболее существенных качеств идеального учителя.</p> <p>Какие качества личности педагога можно отнести в группу творчески значимых?</p> <p>Какие качества человека несовместимы с профессией учителя?</p> <p>Зависит ли представление об идеальном учителе от времени, социально-экономических условий? Отличается ли учитель XXI века от учителя XIX и XX веков? В чем?</p> <p>Какие качества учителя оказывают наибольшее влияние на учеников?</p>
3. Требования к педагогу	<p>Согласны ли Вы с такой системой компонентов готовности учителя к профессиональной деятельности: теоретико-методологический; методический; профессионально-практический; морально-ценностный; самообразовательный? Приведите другую систему компонентов или уточните данную так, чтобы вы могли с ней согласиться.</p> <p>Смоделируйте структуру системы формирования профессионально-творческой компетентности педагога.</p> <p>Как развить педагогическое мастерство и творчество?</p>
4. Образ педагогической профессии	<p>Выразите свое представление о профессии учителя через графическую или другую образную символику.</p> <p>Каким мог бы быть девиз идеального учителя?</p> <p>Теми же средствами отразите свой сегодняшний уровень.</p>
5. Проблемы привлечения выпускников педагогического вуза к работе в школе	<p>Важно ли для педагогического вуза, чтобы его выпускники были ориентированы на школу?</p> <p>Должна ли быть обязательной отработка, например, в течение трех лет в школе после окончания педагогического вуза?</p> <p>Предложите, как может государство заинтересовать молодого специалиста работать в школе?</p> <p>Целесообразно ли заранее знакомить будущего учителя с той школой, в которой ему предстоит в дальнейшем работать?</p>

Наблюдая за процессом обсуждения, нами было отмечено, что все участники группы принимали активное участие в обсуждении возможных вариантов ответов на вопросы в блоках. В первой группе выделился явный лидер, который на протяжении всей игры распределял роли внутри группы, назначал ответственных за выступления. Во второй группе обсуждение проходило активно, но освещал ответы на все вопросы в блоках один и тот же студент, остальные стеснялись или боялись неправильно ответить на вопрос.

Во время игры завязалась дискуссия по поводу важности и нужности отдельных предметов. Поскольку все студенты обучаются на факультетах гуманитарного направления, они назвали ненужными для себя математику и информатику, убеждали в том, что углубленное изучение этих предметов лишнее для студентов данных специальностей. Также в числе ненужных были названы естествознание и основы безопасности жизнедеятельности. Студенты считают, что ничего нового они на этих занятиях не получили. Участники игры считают, что дисциплины специализации можно изучать глубже, и желательно, чтобы практики в учебном процессе было больше. Студенты предположили, что профильное обучение можно использовать не только в школе, но и в институте. Желательно активно изучать отдельные предметы внутри специальности. Кроме того, группа историков предложила перед выходом на практику посещать уроки учителей в школе в течение года, знакомиться с нетрадиционными уроками.

На вопрос: «Какие учебные дисциплины Вам хотелось бы внести в учебный процесс?», поступили предложения: риторика, страноведение, практическую психологию (тренинговые занятия).

На вопрос «От чего в целом зависит результативность профессиональной подготовки педагога?» мы получили разные ответы: «Результативность подготовки зависит от личностных качеств студента, его стремления в получении новых знаний, заинтересованности в повышении уровня своей подготовки»; «Результативность зависит от системы контроля в вузе, уровня подготовки педагогических кадров, которые организуют процесс обучения студентов».

Студенты активно высказывались, обсуждая вопросы пятого блока. Мнения разделились по вопросу «Должна ли быть обязательной отработка в школе после окончания педагогического вуза?». Были следующие ответы: «Да, отработка должна быть обязательной, так как мы обучаемся в государственном вузе, и государство выделяет деньги на наше образование. И главная цель вуза – подготовить как можно больше специалистов, которые работали бы в школе»; «Обязательная отработка нежелательна, так как, поступая в институт, некоторые выбрали профессию необдуманно, и у них нет никаких способностей к данному виду деятельности. Так, зачем же портить детей и заставлять без удовольствия работать специалистом».

В ответ на третий вопрос данного блока: «Предложите, как может государство заинтересовать молодого специалиста работать в школе?» все ко-

манды были едины: «Первоначально обеспечить всех желающих заниматься профессиональной педагогической деятельностью, так как молодому специалисту в настоящее время нелегко найти работу в школе, решить проблемы жилья, повысить оплату труда, предоставить возможность для развития и творческой инициативы».

Использование разнообразных форм при проведении работы в дискуссионном клубе привело к изменению мнения ряда студентов о педагогической деятельности. Многие из студентов-выпускников нашли себе работу в школах города и области, некоторые принесли направления из школ, подтверждающие их трудоустройство.

Отзывы студентов:

Михаил С.: «Мне крайне понравилась задумка проведения данного вида работы. Хорошая цель: сделать процесс обучения детей привлекательным и занимательным для будущего учителя. Кроме того, присутствует попытка привлечения и популяризации современных информационных технологий в процессе обучения. Дискуссионный клуб «Наша Новая школа» рассчитан на репродукцию знаний. Мероприятие было профессионально и четко спланировано и также качественно и интересно проведено».

Мария Р.: «Проведенный Дискуссионный клуб «Наша Новая школа» помог сплотиться нашей группе как

коллективу, узнать свой потенциал, заставил поразмыслить над довольно сложными вопросами, касающимися профессиональности, компетентности учителя. Деловая игра позволила лучше понять смысл учительского труда, мотивов педагогической деятельности, разобраться в методах обучения и воспитания, выявить профессиональную подготовленность студентов в нашей группе».

Иван И.: «Участие в Дискуссионном клубе «Наша Новая школа» является прекрасным образцом педагогического творчества преподавателя. В ходе проведения использовались новые педагогические технологии, в том числе ориентированные на развитие творческих способностей студентов. Также следует отметить, что данная работа позволила выразить свое отношение к будущей профессии и выявить свою позицию к содержанию профессии учителя. Деловая игра оказала благоприятное воздействие на студентов, укрепив их желание в будущем работать по специальности».

Таким образом, проведенная работа по формированию профессиональной позиции студенческого коллектива свидетельствует о том, что данного рода деятельность необходима и имеет важное место в образовательно-воспитательном процессе подготовки будущих специалистов в педагогических и гуманитарных вузах.

### Литература

1. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29.
2. Бугаева Т. П. Деятельность куратора в современном вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2010. 26 с.

3. Кролевецкая Е. Н. К проблеме развития субъект-субъектных отношений между куратором и студенческой группой // *Almamater*. 2006. № 7. С. 11 – 13.
4. Горшкова М. А. Модель воспитательной деятельности куратора студенческой группы в педагогическом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 27 с.
5. Зайнулина, Л. Н. Совершенствование воспитательной деятельности куратора студенческой группы на диагностической основе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2009. 21 с.

**M. A. Gorshkova**

**DISCUSSION CLUB "OUR NEW SCHOOL" AS A FORM OF REALIZATION OF THE PROFESSIONAL-CREATIVE COMPETENCE OF THE SUPERVISING ACADEMIC IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

In this article the author analyzes the activity of the Discussion club of "Our New school" as one of the innovative forms of professional-creative competence of the supervising academic. In the article it is argued that the purpose of such communication technologies to organize their own self – study skills of social interaction, to explore the potential of learning technologies in cooperation on the basis of small groups, find out the specifics of the teaching profession.

*Key words:* education, supervisor, educational system, educational work, business game, technology training, self-study.

УДК 378.147

*С. С. Демина*

**РОЛЕВЫЕ ИГРЫ И МЕТОД АНАЛИЗА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИСТОРИИ СО СТУДЕНТАМИ ВУЗА**

История как учебная дисциплина раскрывает глубокий обучающий потенциал ролевых игр и анализа конкретных ситуаций. В статье описываются эти педагогические технологии. Автор предлагает вариант практического занятия, объединяющего оба метода, чтобы повысить эффективность обучения.

*Ключевые слова:* преподавание в высшей школе, преподавание истории, ролевые игры, анализ конкретных ситуаций.

Современное общество ставит перед вузом задачу «не только сообщить студентам какой-то комплекс знаний, но и научить их работать самостоя-

тельно, научить учиться» [1, с. 62], поэтому преподаватель сегодня выступает в учебном процессе преимущественно в качестве «помощника в

самообразовании, становлении и развитии личности студента» [12, с. 213; см. также: 5, с. 111], а от студента, в свою очередь, требуются проявление мотивированной активности, инициативности и креативности в выполнении учебных заданий, саморефлексия, помогающая осознать свои ошибки и продолжать самосовершенствование в деле приобретения профессии, а также «умения планирования и моделирования деятельности, целеполагания, проектирования» [9, с. 16]. Осуществлению данной задачи призваны помочь различные активные и интерактивные методы обучения, к числу которых принадлежат ролевые игры и метод анализа конкретных ситуаций, характеристике которых и посвящена данная статья.

Ролевая игра развивает эмоциональную и словесно-логическую память [4, р. 52], творческие способности студентов, ведет «к более глубокому, осмысленному и быстрому усвоению изучаемой дисциплины» [10, с. 200]. Использование этого метода обучения на практических занятиях по историческим дисциплинам целесообразно еще и потому, что в историческом материале потенциально заложено большое разнообразие ролей, которые помогут студенту понять, что каждая историческая эпоха – это не «сухой» и скучный перечень дат, имен и понятий, а время жизни человека, нескольких поколений людей, иногда время существования целой цивилизации, причем каждый человек из какой бы то ни было эпохи так же любил или ненавидел, радовался или грустил, чем-то интересовался,

а к чему-то был безразличен, как и человек нашего времени, т. е. ролевая игра способна раскрыть перед обучающимся «эмоциональную сторону» истории, «очеловечить» ее, сделать через переживание в ходе исполнения игровой роли ближе и понятнее любую историческую эпоху. Однако преподавателю необходимо предложить для игры такой сюжет, который будет соответствовать изучаемой эпохе без исторических ошибок, и роли, сообразные представляемым в игре социально-экономическим слоям, политическим направлениям, а также следить за тем, чтобы студенты не переносили современные духовные ценности на изучаемую эпоху, а пытались понять специфику ценностной системы, ментальности того времени.

Важное значение в ходе подготовки ролевой игры имеет самостоятельная работа студентов. Если этот метод обучения используется для повторения уже пройденного материала, то она сводится к изучению определенной темы [пример см.: 4, р. 53]. В этом случае ролевая игра позволяет преподавателю осуществить контроль и оценку знаний студентов, но лишает их самостоятельную работу творческого, новаторского начала. Если же этот метод применяется не только для закрепления пройденной темы, но и для изучения новой [пример см.: 4, р. 53 – 54], то самостоятельная работа студентов значительно возрастает, усложняется и приобретает творческие (поисковые, исследовательские) черты, поскольку до заучивания конкретного фактического материала студенту необходимо его отобрать в ис-

торических источниках и научной литературе и сгруппировать по определенным вопросам, список которых разработан преподавателем с учетом ролей, предусмотренных сюжетом игры. Речь идет именно о сюжете, а не о готовом сценарии, ибо наличие сценария снижает развивающее воздействие такого метода обучения, лишает его непринужденности, да и сама игра трансформируется в инсценировку какого-то исторического события. О сюжете ролевой игры целесообразно проинформировать студентов заранее, что позволит им продумать свои выступления в разных ролях, а значит, широко и всесторонне изучить обыгрываемую тему, и затем напомнить сюжет перед началом проведения игры. По окончании игрового этапа занятия необходимо подвести итоги, оценивая не качество исполнения ролей [10, с. 338], а правильность и полноту ответов [4, р. 53].

Большое значение для преподавания истории имеет также метод анализа конкретных ситуаций. Под конкретной ситуацией понимается событие, которое «содержит в себе противоречие, (конфликт) или вступает в противоречие с окружающей действительностью» [12, с. 215]. Исторический материал насыщен подобными ситуациями, отражающими столкновения различных интересов в политической, правовой, военной, социально-экономической, духовной сферах. Их анализ позволит студентам лучше понять причины, суть и последствия изменений, происходивших в обществе и государстве, и отношение к ним разных социальных слоев изучаемого

периода. Подобно ролевой игре, данный метод может применяться на практическом занятии как для повторения уже пройденной темы, так и для изучения новой. Если речь идет о повторении пройденного материала, то студентам необходимо хорошо его выучить. По их ответам преподаватель сможет оценить качество полученных ими знаний. Здесь изучение и повторение осуществляются по принципу «от общего к частному»: «общее» разбиралось на предыдущем занятии, а «частное» – это анализируемая конкретная историческая ситуация, позволяющая студенту понять, как это «общее» проявлялось в отдельном конкретном случае. Например, «общим» может быть какой-то закон, а «частным» – реальная историческая ситуация, демонстрирующая его действие на практике, или «общее» – механизм, процедура принятия решений каким-либо государственным органом, а «частное» – обсуждение им какого-то конкретного вопроса и т. п. В случае использования этого метода для изучения новой темы увеличивается доля самостоятельной работы студентов (готовясь к занятию, они изучают исторические источники и научную литературу, ориентируясь на список вопросов, разработанный преподавателем), а на занятии сам процесс овладения знаниями идет по принципу «от частного к общему», т. е. детально разбирается конкретная ситуация, на основе которой будут сделаны обобщающие выводы. Однако в обоих случаях (и для повторения, и для изучения нового) целесообразно, чтобы анализируемая конкретная си-

туация была бы не экстраординарной, не «исключением из правила», а типичной, отражающей это «правило» в полной мере. Справедливости ради необходимо отметить, что в истории не все и не всегда развивается «по правилу», имеются и экстраординарные ситуации. Их разбор, пожалуй, предпочтительнее проводить в рамках повторения уже пройденного материала. В этом случае студенты, обладая знанием «нормы» («общего»), смогут путем сравнения выявить специфику, уникальность анализируемой ситуации.

Анализ конкретной исторической ситуации включает в себя следующие этапы:

- 1) постановка проблемы;
- 2) описание ситуации;
- 3) ее интерпретация;
- 4) вывод.

Постановка проблемы – важный этап данного метода обучения [10, с. 463; 12, с. 215 – 216]. Проблемный вопрос выполняет целый ряд функций [подробнее см.: 2, с. 7 – 8; 3, с. 50 – 51], нацеливая, упорядочивая процесс анализа, становясь основой для обсуждения ситуации. Отсутствие четко поставленной проблемы вызовет у студентов затруднения в формулировке вывода. Второй этап – описание исторической ситуации. Оно включает в себя ее дату, характеристику причин, которые привели к ее возникновению, выявление ее участников, их мотивов, интересов и взаимоотношений, изложение ее сути, развития и определение ее результатов. Следующий этап – это интерпретация. Она раскрывает понимание студентами описанной ситуа-

ции на основе уже имеющихся у них знаний о той эпохе, к которой данная ситуация относится. Значимость этого этапа заключается в том, что он позволяет формировать у студентов умение устанавливать причинно-следственные связи, высказывать и аргументировать собственную точку зрения, привлекая весь известный им фактический материал и сопоставляя позиции разных участников ситуации. Поскольку понимание «потенциально содержит в себе несколько возможных интерпретаций одних и тех же событий и ситуаций» [8, с. 19], то разные истолкования анализируемой ситуации, представленные в выступлениях нескольких студентов, могут стать основой для последующего обсуждения в группе, которое, в свою очередь, призвано воспитывать у них культуру ведения дискуссии, предполагающую умение выслушать чужую точку зрения, отличную от своей, и умение возразить, не перебивая собеседника и сохраняя к нему уважение. Завершающий этап – это вывод, который основан на интерпретации, логично вытекает из нее и содержит ответ на проблему, поставленную в самом начале анализа ситуации. На этом этапе у студентов формируется умение делать логичные, обоснованные заключения.

Оба рассмотренных метода можно использовать вместе, объединив их с целью повторения пройденной темы или изучения новой. Это не только сделает практическое занятие интересным, разнообразит, но и увеличит его развивающие возможности. В этой связи необходимо затронуть вопрос о

соотношении объединения ролевой игры с методом анализа конкретных ситуаций и деловой игры. Как полагает О. В. Жиронкина, деловая игра представляет собой «синтез метода анализа конкретных ситуаций и ролевых игр», добавляя, что она «является формой воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования отношений, характерных для данной экономической специальности» [7, с. 39]. Можно согласиться лишь со второй частью этого утверждения, не принимая определение деловой игры как синтеза ролевой игры и анализа конкретных ситуаций, поскольку тематика занятия, на котором возможно объединение двух указанных методов, может выходить за рамки обсуждения лишь тех вопросов, которые непосредственно связаны с приобретаемой студентом профессией. На наш взгляд, более точно раскрывает специфику деловой игры определение, данное А. А. Вербицким, который считает, что данный метод обучения – это «форма воссоздания в образовательном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда» [2, с. 17]. Безусловно, ролевая и деловая игры похожи, поскольку относятся к игровым технологиям, представляющим собой «коммуникативное взаимодействие нескольких субъектов посредством заданных правил и установок» [11, с. 191], и по окончании игрового действия предполагают обсуждение его результатов, иначе игра не являлась бы методом обучения,

выполняющим образовательные, развивающие и воспитательные функции, однако эти два вида игр не тождественны, а анализ конкретных ситуаций предполагает более глубокий уровень осмысления, чем вывод по сюжету игры как ее последний этап. Кроме того, как известно, в ходе использования метода анализа конкретных ситуаций преподаются материалы, т. е. описать ситуацию, можно различными способами [см.: 10, с. 462 – 463], поэтому анализ конкретных ситуаций нельзя считать лишь частью деловой игры. Очевидно, что деловая игра, ролевая игра, метод анализа конкретных ситуаций – это отдельные методы обучения, имеющие некоторые точки соприкосновения, но при этом ни один из них не является синтезирующим по отношению к двум другим. Преподаватель может сочетать игровые технологии с анализом конкретных ситуаций, если это целесообразно при изучении какой-то темы, а может использовать указанные методы по отдельности.

Сочетание ролевой игры и анализа конкретной исторической ситуации предполагает определенную последовательность проведения учебного занятия:

- 1) постановка проблемы;
- 2) ролевая игра (как описание ситуации);
- 3) интерпретация сюжета игры и содержания выступлений ее персонажей;
- 4) вывод.

Рассмотрим сочетание ролевой игры и анализа конкретной ситуации на материале темы по истории Древ-

него Рима I века до н. э. «Обсуждение аграрного законопроекта Публия Сервилия Рулла».

Проведение подобного практического занятия требует большой подготовительной работы, организованной преподавателем и самостоятельно выполняемой студентами. Эта самостоятельная работа состоит из трех частей. Прежде всего студентам необходимо овладеть «базовыми» знаниями по социально-экономическому и политическому развитию Древнего Рима в первой половине I века до н. э. Преподаватель направляет подготовку, обратив их внимание на отдельные исторические имена и события. Эти «базовые» знания необходимы для того, чтобы в ходе изучения темы лучше понять причинно-следственные связи, место изучаемого события в социально-экономическом и политическом развитии позднереспубликанского Рима, интересы и мотивы разных сословий и отдельных личностей. Вторая часть подготовки – это самостоятельная исследовательская деятельность студентов, которая призвана не только обучать и развивать их, но и воспитывать, приобщая к социокультурному опыту и культурно-историческим ценностям научных школ и сообществ [5, с. 5; см. также: 6, с. 5, 172; 13, с. 175]. В рамках этой части подготовки к занятию студенты изучают рекомендованные преподавателем исторические источники и научную литературу, содержащие сведения о законопроекте П. Сервилия Рулла. В ходе работы с источниками они отбирают нужные факты, группируют их по

частным вопросам, обдумывая свой ответ на вопрос: «Почему аграрный законопроект П. Сервилия Рулла не был принят?». Изучая научную литературу по данной теме, выявляют мнения специалистов и сравнивают их. Далее следует третья часть подготовки, в ходе которой студенты продумывают позицию каждого сословия римского общества по данному законопроекту и готовятся к ролевой игре по следующему сюжету: в Древнем Риме в 63 году до н. э. на народном собрании выступают два оратора, один из которых поддерживает законодательную инициативу П. Сервилия Рулла и убеждает народное собрание проголосовать за его принятие, а другой призывает его отклонить.

В самом начале практического занятия преподаватель напоминает студентам сюжет ролевой игры и ставит проблему. Два студента выступают в качестве ораторов на народном собрании. Остальные члены студенческой группы исполняют роли представителей различных сословий римского общества, высказывающихся за или против законопроекта. Преподавателю следует ограничить временные рамки всех выступлений, чтобы контролировать ход занятия. По окончании всех выступлений начинается интерпретация сюжета ролевой игры. На этом этапе практического занятия студенты оценивают, были ли объективные причины для предусмотренных законопроектом нововведений, насколько эти новшества были способны решить аграрные проблемы, стоявшие перед римским обществом, каковы были по-

зиции разных сословий и мотивы политических деятелей, заинтересованных в принятии или отклонении данного законопроекта. Затем они высказываются по вопросу о причинах, по которым народное собрание не приняло предложения П. Сервилия Рулла, сопоставляя свои выводы с оценками, которые дали этому событию и личностям, участвовавшим в нем, специалисты по истории позднереспубликанского Рима.

В процессе организации и проведения такого практического занятия перед преподавателем стоят следующие задачи: тщательно продумать тему занятия, выбрать сюжет для ролевой игры, содержащий проблему, с одной стороны, и обеспеченный сведениями в исторических источниках и научной литературе, с другой – подготовить для студентов список литературы и перечень частных вопросов, имен, понятий, дат, необходимых для

самостоятельной подготовки студентов, контролировать время на всех этапах занятия, вовлечь в аудиторную работу максимальное количество студентов, в случае необходимости помогая наводящими вопросами, а также не позволять им перебивать друг друга. Для того чтобы учебное занятие оказалось результативным, от студентов, в свою очередь, требуются качественная подготовка к нему, серьезное отношение к игровому этапу, активность в выступлениях, уважительное отношение к собеседникам. Наконец, как преподаватель, так и студенты должны быть открыты к поиску новых для себя, нестандартных форм их учебного взаимодействия [4, с. 54], которые сделают процесс приобретения новых знаний интересным, усилят мотивацию самостоятельной деятельности студентов и будут развивать их творческие способности.

### Литература

1. Бублик Т. А. Планирование и организация самостоятельной работы студентов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 2 (1). С. 61 – 67.
2. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения : науч.-метод. пособие. Вып. 1. 2-е изд., доп. М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011. 52 с.
3. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография. М. : Логос, 2011. 288 с.
4. Демина С. С. Ролевые игры на практических занятиях по истории Древней Греции и Рима со студентами, обучающимися по направлению «Педагогическое образование» // Innovations and modern pedagogical technologies in the education system: materials of the V international scientific conference on February 20 – 21, 2015. Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2015. P. 52 – 54.

5. Демченко З. А. Концептуальные подходы к формированию ценностно-позитивного отношения студентов к научно-исследовательской деятельности : монография / Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова. Архангельск : ИД САФУ, 2014. 190 с.
6. Демченко З. А. Научно-исследовательская деятельность студентов высших учебных заведений в России (1950 – 2000-е гг.): исторические предпосылки, концепции, подходы : монография / Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова. Архангельск : ИД САФУ, 2014. 256 с.
7. Жиронкина О. В. Интерактивные методы обучения на занятиях иностранного языка будущих экономистов // Вестник Кемеровского государственного университета. 2009. № 1 (37). С. 37 – 45.
8. Знаков В. В. Многомерный мир человека: типы реальности, понимания и социального знания // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2012. № 3. С. 18 – 29.
9. Кагакина Е. А., Слаутина Н. М., Утин Е. В. Формирование профессиональной компетентности студентов в системе вузовского образования : монография. Кемерово : Изд-во КемГУКИ, 2006. 76 с.
10. Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала : монография. М. : ПЕР СЭ, 2006. 688 с.
11. Лобазов Д. В., Кизесова И. В. Методологические основы ролевой игры // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 4 (35). С. 190 – 193.
12. Тарасова С. И. Характеристики процесса преподавания в высшей школе: новая образовательная ситуация // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. 2016. Вып. 29. № 7 (228). С. 213 – 216.
13. Шульга Н. Н., Новосельцева С. Н., Михайлова И. Г. Направления активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. 2016. Вып. 30. № 14 (235). С. 174 – 178.

S. S. Demina

**ROLE-PLAYING GAMES AND METHOD OF ANALYSIS  
OF CONCRETE SITUATIONS AT PRACTICAL LESSONS  
ON HISTORY WITH UNIVERSITY STUDENTS**

History as an educational discipline discloses a profound teaching potential of role-playing games and analysis of concrete situations. The article describes these pedagogical technologies. The author offers a variant of practical lesson that combines both methods in order to increase the efficiency of teaching.

*Key words:* teaching in higher school, teaching of history, role-playing games, analysis of concrete situations.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПИСЬМЕННОГО ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ КАК ВАЖНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

В статье рассматриваются характерные особенности делового письма на английском языке. При анализе опыта письменного делового общения внимание уделяется его когнитивному компоненту и лексическим особенностям языка бизнеса.

*Ключевые слова:* когнитивный компонент, деловое письмо, прецедентная лексика, стилистическое клише, семантическое поле, архисема.

Отправной точкой данного исследования является утверждение о том, что деловое общение – это самый распространенный вид общения людей в социуме. Без него не может обойтись ни одна из сфер человеческой деятельности. Умение вести деловые переговоры, грамотно составить деловую бумагу стало неотъемлемой частью профессиональной культуры человека [1, с. 92]. Российский бизнес все активнее ведет свою деятельность на международном уровне, и в ежедневной работе простого сотрудника появляется все больше задач, связанных с языковыми аспектами. Именно поэтому при обучении иностранному языку особое внимание уделяется выработке умений и навыков делового общения, и делается это с учетом межкультурных знаний. Отсутствие знаний о других культурах – одна из главных причин неэффективности деловой коммуникации. Другой компонент успешных контактов в деловых кругах – уверенное знание английского языка, который по праву признан международным языком

общения не только в бизнесе, но и в таких областях, как наука, техника, культура и др.

Деловой дискурс отражает широкую палитру национально-культурных ценностей. Поэтому одной из компетенций, которые формируются у учащихся, должна стать лингвокультурологическая компетентность. Один из методов достижения обозначенной цели – изучение аутентичных образцов деловой корреспонденции. Это позволяет обеспечить студентов соответствующим понятийно-категориальным аппаратом, дать им понятие о грамматических явлениях, присущих деловому английскому языку, и возможность развивать свои навыки коммуникации [2, с. 5].

Известно, что деловой язык существует не сам по себе; он является составной частью стратегии бизнеса. Язык бизнеса, как и язык любой другой специальной сферы, имеет свою логику, характерную для него терминологию и свою стилистику. Государственный образовательный стандарт высшего образования включает требо-

вание владения деловым иностранным языком как средством общения в профессиональной сфере в качестве одного из компонентов подготовки специалистов любого направления. Знание языка делового общения обеспечивает способность продолжить обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде. Существует мнение, согласно которому деловое общение служит «... способом организации и оптимизации того или иного вида предметной деятельности» [3, с. 18].

Статистика показывает, что около 80 % информационного обмена в сфере науки, техники, современных технологий и бизнеса осуществляется в письменном виде. Почтовое отправление до сих пор – один из популярных видов связи. Многие считают, что по скорости доставки информации письмо проигрывает таким современным видам связи, как телефон, факс, Skype. Но при этом письмо выгодно отличается от них точностью передачи данных и, конечно же, является более представительным. А когда речь идет о первых безличных контактах с иностранными партнёрами, письмо просто незаменимо. Нужно подчеркнуть, что важно не просто получить знания, умения и навыки делового письменного общения на иностранном языке, а приобрести опыт их практического применения. В структуре такого опыта выделяют ряд компонентов: когнитивный, деятельностный, эмоционально-ценностный и рефлексивный. Знание структуры и оформления делового письма на иностранном языке; знание стилистики официально-делового стиля, особенностей организации писем, посылаемых по электронной почте; знание профес-

сионально-направленной лексики и правил грамматики, орфографии, пунктуации – все это относится к когнитивному компоненту. Что касается деятельностного компонента, он подразумевает наличие развитых речевых умений и навыков делового письменного общения на иностранном языке, лексических и грамматических навыков написания деловых писем, факсов и т. д. Эмоционально-ценностный компонент предполагает личную значимость и интерес к деловому письменному общению на иностранном языке. Под рефлексивным компонентом понимают осознанность применения знаний, умений и навыков делового письменного общения студентами и осознание ими способов поведения в реальной ситуации делового письменного общения на иностранном языке.

Говоря о когнитивном компоненте письменного делового общения, который является предметом рассмотрения в данной статье, следует обратить особое внимание на такую специфическую особенность процесса деловой коммуникации, как его подчиненность установленным ограничениям. Эти ограничения определяют национальные и культурные традиции, профессиональные и этические нормы. Изучая особенности делового письма, студент фактически знакомится с официально-деловым стилем речи, который характеризуется наличием сложных грамматических оборотов и книжной лексики, а также четко определенной композиционной структурой текста.

Обязательным компонентом курса обучения должна стать работа над логико-смысловой структурой делового письма. Композиционная структура

стандартного делового письма включает в себя заголовок с наименованием компании и адресом отправителя (Company letter heading; Sender's address), дату письма (Date), адрес получателя (Inside address), обращение (Salutation), указание на содержание письма (Subject line), основной текст письма (Body of the letter), заключительную формулу вежливости (Complimentary close), подпись отправителя (Signature), инициалы автора письма и исполнителя (Identifying initials), указание на приложения (Enclosures), постскриптум (Postscript), уведомление о наличии копий (Notation of copies sent). Следует заметить, что в деловом письме не обязательно наличие всех перечисленных выше составных частей. При написании адресов отправителя и получателя рекомендуется избегать сокращений названий улиц и городов, хотя некоторые сокращения вполне уместны. Среди них: str (street – улица), dr (drive – проезд), av(e) (avenue – авеню), apt (apartment – квартира), USA (United States of America – США) и др. Под адресом отправителя ставится дата отправления. Она в английском языке имеет несколько вариантов: 12<sup>th</sup> May, 2015; 12 May 2015; May 12<sup>th</sup>, 2015; May 12, 2015. Запятая перед годом иногда опускается. Но не следует обозначать дату цифрами (12/5/2015). Что касается самой большой и самой важной части письма, т. е. текста послания, она должна писаться всегда разборчиво, аккуратно и с соблюдением соответствующих абзацев. Подход к организации языкового материала делового письма зависит от коммуникативного намерения автора. Но независимо от цели письма, тон переписки

должен быть спокойным и корректным, а сочетание простоты изложения и правильной лексики обеспечат точное понимание содержания.

Если деловое письмо посылают факсом, то нужно учитывать некоторые особенности этого вида корреспонденции. Факс – это консервативное и солидное средство связи, обеспечивающее подлинность писем. Факсом пользуются, как правило, лишь серьезные компании. Структура факса отличается от структуры письма. Факс обязательно пишется на фирменном бланке, который содержит логотип, данные об отправителе (предприятие, отдел, адрес, телефон, факс, э-почта, сайт); эта информация дается блоком справа. Затем указывается получатель – лицо (предприятие, должность, адрес, телефон, факс, электронная почта), число, тема. После этого следует текст послания: приветствие, причина обращения, суть в абзацах (иногда пронумерованных тезисов). Завершение – это прощание, подпись и, возможно, приложение и послесловие.

Деловая переписка на английском языке во многом отличается от разговорного английского языка и характеризуется, в первую очередь, сдержанным и серьезным официальным стилем. Деловая переписка не допускает фамильярности и использования профессионального сленга, даже если это кажется уместным для решения конкретного вопроса. Следует забыть о модальных глаголах подчинения. В качестве примера можно привести использование *should* вместо *must*, что поможет изменить порицательный тон письма на нейтрально-дружелюбный. Это может стать ключом к успешному

общению в деловой сфере. Потенциально-приказной тон некоторых глаголов, например *ask*, можно смягчить наречием *kindly*. Если в начале письма, содержащего коммерческое предложение, вставить фразу, выражающую благодарность потенциальному партнеру за предоставляемую возможность сотрудничества (*we sincerely thank you for the opportunity to represent our commercial proposal*), это внесет в текст письма дружелюбную тональность. При ведении деловой переписки следует избегать двусмысленности и неточностей. Что касается начала делового письма, оно также подчиняется определенным правилам. Если начать письмо приветствием *“Dear Sir”* или *“Dear Madam”*, тогда в конце письма необходимо указать – *“Yours faithfully”* (*“С уважением”*), *“Best regards”* или вариации типа *“Kind regards”*, *“Regards”*, *“Warm regards”*, *“With kind regards”* (*“С наилучшими пожеланиями”*). В британском варианте выражение *“Yours faithfully”* не употребляется. Если после фразы *Dear Sir/Madam* указывается имя адресата – *Dear Sir Brown*, тогда письмо можно закончить фразой *“Yours Sincerely”* (*Искренне Ваш*) или просто *“Yours”*. Окончание *“Yours truly”* (*Искренне Ваш*) может также использоваться вместо *“Yours Faithfully”* или *“Yours Sincerely”*. Такие официальные формы, как *“Sincerely”*, *“Cordially”*, *“Respectfully yours”*, *“Affectionately”*, *“With deepest sympathy”* выражают особое почтение. Британским вариантом английского приветствия *“Dear Sir”* является *“Gentlemen”*.

Официально-деловая речь отличается предельно обобщенной в семантическом отношении лексикой, где

устранено все своеобразное, а на передний план выдвигается типичное. Деловая речь характеризуется родовыми обозначениями с широкой и бедной семантикой, с ограниченным числом семантических признаков. Следующие примеры подтверждают эту мысль: в письмах на английском языке принято использовать *“premises”* (помещение) вместо *“flat, shop, hall, apartment”*, *“person”* (лицо, персона) вместо *“man, woman, girl, tenant”*, *“arrive”* (прибыть) вместо *“come, sail, appear, ride”* и т. д. В официально-деловом английском языке встречается немало слов латинского, греческого и французского происхождения: *“commence”* вместо *“begin”* в значении «начинать», *“conclude”* – вместо *“end”* в значении «завершать», *“reiterate”* вместо *“repeat”* в значении «повторять» и т. п. Часто используются сокращения, которые могут быть всем известными общепринятыми аббревиатурами, например – *LLC – limited liability company* или бытовыми *ASAP – as soon as possible*, *BR – best regards*.

Одна из лексических особенностей деловых писем – использование прецедентной лексики: *Thank you for your letter of ...; We wish to inform you that...; We are pleased to ...* и др.

Что касается письменной формы делового дискурса, можно утверждать: в ней употребляются частично пересмысленные мотивированные фразеологические единицы, которые возникают при слиянии значений лексических компонентов и являются выражением единого целостного значения. Эти единицы – фразовые штампы, стандартизированные стилистические клише. Интерпретировать смысл устой-

чивых сочетаний невозможно без анализа их семантической структуры, знания их семантических особенностей и признаков. Эти особенности и признаки можно определить с точки зрения теории семантических полей.

Исходным положением современной лингвистики является мысль о том, что в семантическом поле существует общий (интегральный) семантический признак, который объединяет все единицы поля и, как правило, выражается лексемой с обобщённым значением (архилексемой). Еще один постулат – наличие в семантических полях частных (дифференциальных) признаков (от одного и более), по которым единицы поля отличаются друг от друга.

В основе построения любого поля лежат значения языковых единиц, входящих в него. Фразеологические единицы объединяются в фразеосемантические поля (ФСП) на основе общей архисемы, но внутри поля они противопоставляются по дифференциальным семам. В. А. Пономаренко предлагает рассматривать в английском языке делового общения четыре основных ФСП [4, с. 12].

ФСП с архисемой «бизнес и управление»: “keep someone on his/her toes” (заставлять работать активно); “sail close to the wind” (предпринимать рискованные шаги, которые могут привести к опасным проблемам); “climb to the top of the career ladder” (высоко подняться по служебной лестнице); “earn (have) one’s wings” (1) приобрести умение в чем-л. благодаря упорной работе; (2) показать себя ответственным работником; “head-hunting” (поиск квалифицированных специалистов с целью найма на работу); “keep/hold ones

head above water” (быть на грани банкротства, но бороться за существование, не влезая в долги).

ФСП с архисемой «денежные обращения»: “per procuration” (по доверенности); “under separate cover” (в отдельном конверте); “easy (cheap) money” (лёгкий заработок); “money for jam (money for old rope)” (деньги, получаемые за пустяковую работу, легко доставшиеся деньги); “pay through the nose” (заплатить бешеные деньги); “shake the money tree” (сорвать куш, получить огромную прибыль).

ФСП с архисемой «покупки и продажи»: “bargain-basement price” (низкая цена, выгодная покупателю); “battle of the brands” (конкуренция существующих на рынке торговых марок); “buy a pig in a poke/bag” (купить кота в мешке, провести сделку или бартер вслепую); “for a (mere) song” (за бесценок, за очень низкую цену, совершенно не соответствующую реальной стоимости).

ФСП с архисемой «экономические и производственные отношения»: “the question at issue” (спорный вопрос); “to lodge a claim with somebody” (предъявлять претензию кому-либо); “payment clause” (пункт об условиях платежа); “amicable settlement of a claim” (дружественное урегулирование претензии); “iron out” (договориться, достичь соглашения; улаживать, сглаживать).

Неотъемлемую часть официально-делового стиля составляют термины и терминологизированные сочетания: “homeward cargo, payment clause, shipment, prompt delivery”; устойчивые обороты: “Referring to your letter of..., We regret to inform you ...”; клише: “Thanks for your quick reply. Sorry for

the delay with the answer. This is exactly we need. Based on the feedback I received. Thank you and looking forward to hearing from you”; собирательные существительные: “information”; канцелярские штампы: “relatively, rather, within reporting period, it has been issued to submit” [5, с. 58].

Когда мы пишем письмо, мы обращаемся к респонденту. И чтобы правильно отреагировать на послание, адресат должен понять его суть. Самым лучшим для делового человека будет такое письмо, при чтении которого он быстро уяснит его смысл. Для этого необходимо найти подходящие слова и выражения. Но не только выбор лексики имеет значение; одно из важнейших требований к деловому письму – грамотность языка, которым оно написано.

Анализ деловой корреспонденции показывает, что наиболее частые грамматические особенности текстов деловых писем разных коммуникативных намерений – это употребление времени Present Simple Tense, инфинитивных конструкций (Complex Object), модальных глаголов, пассивных конструкций, сложноподчиненных предложений. Герундий и причастие используются не так часто.

Что касается синтаксических особенностей деловой речи, наиболее общими из них, по мнению И. Я. Гальперина, являются длинные предложения с разветвленной системой союзной связи [6, с. 435]. Чаще всего в текстах делового письма встречаются сложноподчиненные предложения, в которых придаточные вводятся такими союзами, как “**which**” (e.g. We regret to inform you that on account of a trade fair **which** is being held here till 22 September, there are

practically no hotel rooms available.), “**that**” (e.g. We ensure you **that** once we are satisfied with a supplier we do not change him except for very good reasons.), “**as**” I am sorry I cannot see you at the end of June **as** I must be present at the tests of our new equipment at our works in Florida.), “**if**” (e.g. It would be appreciated **if** I could visit your office on Thursday at a time convenient to yourself.), “**as soon as**” (Please send us **as soon as** possible a quantity of ... of item No.).

Еще одна особенность – деловых писем с точки зрения грамматики – контраст пассивных и активных конструкций в рамках одного предложения: “We are a trading organization and at present are interested in increasing the range of generators and turbo-generators we can offer our clients. Since we are very satisfied with the quality of your trial shipment, we wish to place the following order”.

Итак, в целом деловые письма строятся строго по правилам грамматики, отклонения от правил чрезвычайно редки. Так как деловое письмо направлено на достижение согласия двух или более сторон [7, с. 7], важно, чтобы по своему оформлению и содержанию этот вид корреспонденции соответствовал общепринятым стандартам и стилистическим требованиям официально-делового стиля. Только в случае употребления правильной лексики и терминологии, корректности оформления, сбалансированности содержания, соответствия общепринятой структуре при составлении делового письма можно избежать непонимания между отправителем и адресатом и добиться поставленной цели.

Важно понимать, что наличия теоретических знаний о компонентах письменного общения недостаточно для ведения такого общения на практике. Необходимо приобретать соответствующие умения и навыки и иметь опыт их практического применения.

Перед преподавателем стоит задача сформировать указанные навыки у студентов и организовать их работу таким образом, чтобы они смогли применить приобретенные умения в своей будущей работе и повседневной жизни.

### Литература

1. Казакова О. А., Серебренникова А. Н., Филиппова Е. М. Деловая коммуникация : учеб. пособие / Том. политехн. ун-т. Томск : Из-во Том. политехн. ун-та, 2013. 132 с.
2. Кузнецова Н. Э., Мякишева Т. В. Педагогические основы преподавания английского языка студентам первого курса экономических специальностей // Интернет-журнал «Науковедение». Вып. 1, янв. – февр. 2014. URL: <http://naukovedenie.ru> 72PVN114 (дата обращения: 05.10.2016).
3. Леонов Н. И. Психология делового общения. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 216 с.
4. Пономаренко В. А. Фразеологические единицы в деловом дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2007. 24 с.
5. Исмагилова Л. Р. Лексические особенности перевода деловой корреспонденции (на материале деловых писем на английском языке экономической направленности) // Вестник Челябинского университета. 2012. № 21 (275). – Вып. 68. – С. 57 – 60.
6. Гальперин И. Я. Очерки по стилистике английского языка. М. : Изд. Литература на английском языке, 1958. 448 с.
7. Рогожин М. Ю. Документы делового общения. М., 1999. 334 с.
8. Ершова С. Деловая переписка на английском языке. URL: <http://fb.ru/article/4387/delovaya-perepiska-na-angliyskom-yazyike> (дата обращения: 05.10.2016).

**T. I. Koykova**

### **FORMING COGNITIVE ELEMENT OF A BUSINESS CORRESPONDENCE AS THE PART OF INTENDING SPECIALISTS PROFESSIONAL TRAINING**

The article deals with the characteristic features of business correspondence. In English. The focus is made on its cognitive component including the structure, style, vocabulary and grammar of a business letter.

**Key words:** *cognitive component, business letter, precedent vocabulary, stylistic cliché, semantic field, archiseme.*

## ФОНЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ НА ПОРОГЕ ШКОЛА-ВУЗ

Данная статья посвящена анализу иноязычной речи современных студентов с целью выявить степень сформированности фонетических навыков на пороге школа-вуз в условиях доступности английского языка посредством масс-медиа и сети Интернет и изменившихся требований к владению иностранным языком, в частности к устно-речевым умениям, после введения устной части в Единый государственный экзамен. Приведены результаты опытно-экспериментальной работы по записи и анализу речи студентов. Выявлены объективные и субъективные трудности овладения фонетикой английского языка для современных студентов.

*Ключевые слова:* фонетика, обучение фонетике, межъязыковая интерференция, артикуляция, преподавание иностранных языков, устная речевая деятельность.

Несмотря на введение устной части Единого государственного экзамена (далее ЕГЭ) в 2014 – 2015 гг. и «доступность» английского языка посредством сети Интернет и масс-медиа, качество «звучащей» иноязычной речи студентов требует отдельного изучения, чтобы выявить степень сформированности фонетических навыков в иноязычной речи современных студентов на пороге школа-вуз для создания адекватной технологии обучения фонетике английского языка в высшей школе.

Фонетисты прошлого столетия не раз обращали внимание на типологию и природу фонетических ошибок в иноязычной речи носителей русского языка [2], тем не менее существует мнение, что студенты «века информации», имея безграничный доступ к аудио- и видеоматериалам на иностранном языке посредством масс-медиа и сети Интернет, сталкиваются с меньшим количеством трудностей при изучении иностранного языка, в

том числе фонетики [7]. Также введение устной части в ЕГЭ, в системе оценивания которой обозначены требования к владению фонетическими навыками<sup>1</sup>, указывает на смещение акцентов в сторону значимости устной речевой деятельности, следовательно, подразумевает подготовку к этой части экзамена, включающую неизбежное изучение основ фонетики иностранного языка как орудия корректного оформления устной речи.

Мы провели анализ устной речи студентов первого курса факультета иностранных языков и регионоведения, обучающихся по специальности «Лингвистика», с последующим разбором типичных фонетических, фонологических и просодических ошибок, чтобы ответить на вопрос: «Кого мы учим сегодня?» и понять, улучшились ли фонетические навыки современных студентов первого курса профильного вуза в современных условиях.

<sup>1</sup> Кодификатор ЕГЭ 2014 г.

Мы предложили студентам ознакомиться с текстом, используя его аудиозапись и любые справочные материалы, и прочитать его. Текст был взят из пособия Е. Б. Яковлевой «Better English. A Remedial Course of English Phonetics» [8] и имеет следующее содержание:

*It is well-known that there are a number of regional and social dialects within the English language. A very important question therefore is that of the norm or the model of pronunciation for us to follow.*

*The concept “Received Pronunciation” suggests that it is in its very nature a social judgement rather than an official statement as to what is “correct” or “incorrect”. This norm of pronunciation has been widely known and accepted through the advent of radio. The BBC formerly recommended this standard of pronunciation for its announcers mainly because RP was most widely understood and excited least prejudice of a regional kind. Indeed, attempts to use announcers who had a mild regional accent provoked*

*protests even from the region whose accent was used. Thus, RP often became identified in the public mind with “BBC English” и т. д.*

Речь студентов записывалась в лингафонном кабинете. Во время прослушивания записи речи студентов фонетические ошибки фиксировались в ответном листе каждого студента, а потом заносились в сводную таблицу, маркированную именем и фамилией каждого студента и включающую перечень всех звуков английского языка, а также отдельные графы для записи примеров некорректно произнесенных слов и комментариев.

В общей сложности с 2012 г. в эксперименте приняли участие 102 студента. Мы отметили все фонетические ошибки в одном тексте и заполнили одну итоговую таблицу, чтобы методом количественного анализа частотности совершения той или иной ошибки определить проблемные звуки для современных студентов. В табл. 1 приведен пример анализа артикуляции нескольких звуков.

Таблица 1. Анализ ошибок в артикуляции звуков

Гласные звуки	Звук	В слове/словах	Комментарий по артикуляции
Монофтонги	N1	i:	regional, received  Произнесение звука с характерным для русского [и] сильным подъемом средней спинки языка к твердому небу и опущенным кончиком языка к нижним зубам. Отсутствие дифференциации напряженности фонем [i:] и [i] в разных позициях в слове.  <b>Проблемный звук для 82 студентов</b>
	N2	ɪ	it, is, within, english, its, official, this, pronunciation, accepted, in, incorrect  Звук переднего ряда высокого подъема (полузакрытый) заменяется русскими звуками [и] или [ы].  <b>Проблемный звук для 82 студентов</b>
	N3	ɛ	correct, incorrect  Замена полуоткрытого полностью переднеязычного [ɛ] открытым и задним [ə] в ударных позициях.  <b>Проблемный звук для 86 студентов</b>

Фонетический анализ речи студентов указал на типичные ошибки в артикуляции:

- 1) несоблюдение позиционной долготы гласных звуков;
- 2) несоблюдение нейтральной позиции губ, чрезмерное округление или вытягивание;
- 3) смягчение согласных звуков перед гласными переднего ряда;
- 4) замена не существующих в русском языке английских звуков звуками родного языка;
- 5) отсутствие аспирации.

В большинстве случаев данные фонетические ошибки могут быть объяснены межъязыковой интерференцией, незнанием особенностей артикуляционного уклада английского языка и транскрипции, несформированностью фонетического навыка чтения вслух. Кроме этого мы можем отметить пренебрежительное отношение к транскрипции английских слов и чрезмерной самоуверенности современного студента. Во время подготовки ответа менее 50 % класса проверяли произношение незнакомых слов, используя словари.

Достаточно распространенным является неверное мнение, что фонетические ошибки в отличие от фонологических якобы не существенны с точки зрения распознавания смысла и поэтому вполне допустимы в речи иноязычных учащихся. Однако именно они составляют иноязычный акцент. Более того, фонетически неправильная речь требует от слушающего определенных усилий при восприятии ее содержания. Обилие грубых ошибок не стимулирует интереса к общению не только со стороны слушающе-

го, но и со стороны самого говорящего, испытывающего дискомфорт от общения в связи с артикуляторными трудностями [1].

Что касается смысловоразличительных ошибок, по результатам симптоматического анализа мы выявили, что более 90 % студентов совершают фонологические ошибки. Очевидно, что, не различая дифференциальных признаков фонем, студенты не всегда произносят то, что намеревались первоначально, и это приводит к искажению передаваемого адресату сообщения. Стоит отметить, что студенты в общей своей массе не придают значения фонологическим ошибкам в силу неосведомленности о фонетической системе английского языка. Интерференция родного языка, бесспорно, накладывает отпечаток на звучание речи студентов на иностранном языке. Безусловно, как фонетические, так и фонологические ошибки в речи на неродном языке, неправильно сформированные в ходе овладения вторичной системой, свидетельствуют о несформированности навыков, при помощи которых осуществляется заданная произносительная программа движения органов речи [5, с. 20].

Следует отметить, что возможность записывать речь студентов в лингафонном кабинете позволила не только составить общее впечатление о звучащей речи, слушая чтение студента в первый раз, но и обращаться к записи неограниченное количество раз для подробного разбора ошибок и нарушений, что впоследствии и составило основу для нашего исследования. Во время прослушивания речи студентов нами заполнялась табл. 2.

Таблица 2. Просодические характеристики иноязычной речи студента

Характеристики речи	Качественная вариативность характеристик речи студента		
<b>Общее впечатление</b>	1. Речь в основном благозвучна и понятна	2. Речь не всегда благозвучна и понятна	3. Речь не благозвучна и не понятна
<b>Мелодика речи (интонация)</b>	1. Интонационные контуры в основном использованы верно	2. Интонационные контуры не всегда использованы верно	3. Интонационные контуры использованы неверно
<b>Темп говорения</b>	1. Слишком медленный	2. Средний	3. Слишком быстрый
<b>Паузальное членение</b>	1. Правила паузального членения предложения в основном соблюдаются	2. Отсутствуют паузы в предложении и тексте	3. Слишком много пауз в предложении и тексте
<b>Распределение ударения в синтагме или во фразе</b>	1. В основном ключевые слова выделены ударением	2. Ключевые слова не всегда выделены ударением	3. В тексте отсутствует выделение ключевых слов ударением

Согласно нашим подсчетам из 102 опрошенных студентов речь более половины была не всегда благозвучна и не всегда понятна (62 человека). Интересно заметить, что чаще всего наблюдались нарушения в мелодике речи (86 случаев). Во-первых, нисходящий тон, характерный для утвердительных предложений, передающих фактическое содержание, заменялся восходящим тоном, например, в следующих предложениях: *It is well-known that there are a number of regional and social dialects within the English language. A very important question therefore is that of the norm or the model of pronunciation for us to follow.* С одной стороны, такая подмена может создать ощущение перечисления фактов и незаконченности мысли, нефинальности, с другой стороны, как справедливо, на наш взгляд, отмечает Е. В. Лаптева, в утвердительных предложениях «восходящий тон придает ...небрежность, создает впечатление неуважительного отношения, отсутствия внимания к сообщаемому факту или собеседнику» [4].

Во-вторых, нисходящий тон появлялся в середине синтагмы, что придавало предложению нелогическую финальность, например, в предложении: *The concept "Received Pronunciation" suggests that it is in its very nature a social judgement rather than an official statement as to what is "correct" or "incorrect"* мысль прерывалась три раза, что осложняло понимание всего предложения.

Следующим нарушением просодического характера стало паузальное членение как на уровне отдельной синтагмы, так и на уровне всего текста (79 студентов совершили ошибки). Несомненно, навыки вертикальной и тем более горизонтальной стратификации речи требуют серьезной практической работы; тем не менее неумение членить речевой поток на синтаксически значимые отрезки затрудняло понимание читаемого текста, когда паузы отсутствовали вовсе. К примеру, в предложении: *Nevertheless, | it must be remarked | that some members of the present younger generation reject RP | because of its association with the Es-*

*tablishment* | *in the same way* | *that they question the validity of other forms of traditional authority* || некоторые из обозначенных нами пауз были опущены: *Nevertheless*, | *it must be remarked that some members of the present younger generation reject RP* | *because of its association with the Establishment in the same way that they question the validity of other forms of traditional authority*. В результате сложное предложение превратилось в невозможный для восприятия набор фраз. С другой стороны, чрезмерное употребление пауз становится причиной как потери первоначального смысла фразы, так и нарушения ритма. В предложении: *The concept "Received Pronunciation" suggests that it is in its very nature a social judgement rather than an official statement as to what is "correct" or "incorrect"* подчеркнутый нами отрезок представляет собой набор служебных частей речи, которые должны произноситься безударно и на одном дыхании; тем не менее в речи русскоговорящих студентов ему соответствовало следующее неправильное паузальное членение: *suggests that | it | is | in | its | very nature* – то есть практически каждое слово было произнесено отдельно. По нашим наблюдениям, для речи русскоговорящих студентов в большинстве случаев характерен неустойчивый, неровный ритм (нарушение изохронии), а расстановка пауз и их длительность нередко носят случайный характер. В этой связи интересными представляются экспериментальные исследования фонетиста Л. Г. Фомиченко [6, с. 45], которые свидетельствуют о том, что паузы хезитации, заполненные и незаполнен-

ные, встречаются очень часто в спонтанной речи российских студентов, говорящих на английском языке, мы же можем утверждать, что неустойчивость фонетических навыков в устной речи – это результат несформированности фонетических навыков на уровне чтения.

Касательно темпа речи стоит заметить, что в 70 случаях из 102 темп был слишком быстрый, что становилось помехой в восприятии текста и причиной множественных нарушений просодического, фонетического и фонологического характеров. Безусловно, качество звучащей речи и возможность ее восприятия на слух напрямую зависят от ее скорости. Как отмечал А. Гимсон, существуют два основных стиля речи «старательный разговорный» (*careful colloquial*), который справедливо, по нашему мнению, рекомендован изучающим язык как иностранный, и «быстрый привычный» (*rapid familiar*), который используется носителями языка [9]. В своем желании подражать беглой речи носителей языка или демонстрировать свободное владение иностранным языком студенты забывают, что при быстром темпе речи сложно соблюдать фонетические нормы языка, теряются звуки, паузы, путаются тоны, хаотично распределяется ударение в синтагме и фразе. Действительно, выделение ключевых слов в тексте также оказалось простым заданием – 68 студентов из 102 обходились либо совсем без ключевых слов, повторяя более монотонную русскую речь, либо выделяли ударением не те слова. Так, в предложении: *Those who wish, for any REASON, to modify their speech are CONSTANTLY*

*exposed to the RP model* слово «*reason*» было выделено ударением, в то время как оно, находясь в составе вводной уточняющей конструкции, произносится с ровным тоном, занимая безударную позицию; слово «*constantly*» было также ошибочно поставлено под ударение.

Суммируя вышесказанное, можно утверждать, что речь не всегда благозвучна и понятна, интонационные контуры не всегда использованы верно, правила паузального членения предложения соблюдаются редко, темп речи часто является либо слишком быстрым, либо слишком медленным, ключевые слова не всегда выделены ударением.

Очевидно, что соблюдение интонационных контуров и паузальное членение предложения – наиболее сложные явления просодического характера для современного студента.

Анализ речи студентов позволяет утверждать, что сформированность фонетических навыков на пороге школа-вуз не изменилась, фонетические, фонологические и просодические ошибки остались прежними. Как мы видим,

доступность «звучащего» английского языка не означает, что современные студенты стали сами «звучать» лучше. Ошибочно полагать, что посредством неосознанной имитации отрывков из аутентичных видео- и аудиофайлов можно улучшить фонетические навыки. Введение устной части в Единый государственный экзамен, к сожалению, не способствовало совершенствованию фонетических навыков на пороге школа-вуз.

Кроме того, можно утверждать, что обучать фонетике английского языка сегодня стало сложнее, так как смешение разных вариантов и акцентов данного языка в речи современных студентов создает проблемы для его академического изучения в языковом вузе [3], где обучению иностранному языку свойственна нормативность. Стремление современного студента говорить и общаться снижает его заинтересованность в изучении теории и фонетического строения языка, бороться в таких условиях с межязыковой интерференцией становится затруднительно.

### Литература

1. Будник Е. А., Логинова И. М. Аспекты исследования звуковой интерференции. М., 2012. С. 27.
2. Виноградов В. А. О филологическом механизме иностранного акцента // Проблемы теоретической и прикладной фонетики и обучение произношению. М., 1973. С. 26.
3. Колесникова А. Н. Средства оптимизации преподавания фонетики в языковом вузе // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 1. С. 29 – 36.
4. Лаптева Е. В. Просодические и интонационные ошибки в английской речи носителей русского языка // Вопросы филологии. М., 1997. С. 45.
5. Любимова Н. А. Фонетическая интерференция : учеб. пособие. Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. 56 с.

6. Фомиченко Л. Г. Просодическая прагматика спонтанной речи в английском языке: Язык и речь: динамические аспекты. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2010. С. 39.
7. Яковлева Е. Б. Фонетика английского языка как наука, учебная дисциплина и искусство // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 2. С. 98.
8. Yakovleva E. Better English. A Remedial Course of English Phonetics. M. : MAAL, 2002. P. 6.
9. Gimson A. C. An Introduction to the Pronunciation of English. London : Allen, 1989. P. 83 – 85.

A. N. Kolesnikova

**PHONETICAL ANALYSIS OF MODERN STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE SPEAKING ON THE THRESHOLD OF SCHOOL-UNIVERSITY**

This article focuses on the analysis of modern students' ability to speak a foreign language (English) to define the level of phonetic skills on the threshold of school-university in the contemporary 'availability' of a foreign language via mass media and the Internet. The article provides with the results of the conducted experiment which included recording and analysis of students' speech. The research reveals some objective and subjective difficulties concerning foreign language phonetics acquisition.

*Key words:* phonetics, teaching phonetics, teaching English as a foreign language, speaking abilities, articulation.

УДК 378.14

*Т. Е. Милехина*

**НЕКОТОРЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ, ПОВЫШАЮЩИХ МОТИВАЦИЮ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ**

В статье в контексте Профессионального стандарта педагога рассмотрены вопросы формирования профессиональных компетенций педагога, стимулирующих развитие внутренней мотивации учащихся и их познавательных интересов.

*Ключевые слова:* мотивация; профессиональные компетенции педагога; познавательный интерес; профессиональный стандарт педагога.

Переход отечественной школы на новые образовательные стандарты происходит непросто. Одной из централь-

ных проблем современной школы остается проблема мотивации учебно-познавательной деятельности школь-

ников. Очевидно, что развитие устойчивой внутренней мотивации учащихся является не только целью, декларируемой в нормативных документах, принятых за последние годы (ФГОС ООО, Профессиональный стандарт педагога и др.), но и средством, без которого невозможно решить большинство задач, поставленных перед нашей школой.

В то же время наше исследование по изучению мотивации современных школьников, проводимое с помощью студентов МПГУ в 2015 году, показало неоправданно низкий уровень развития внутренней мотивации в большинстве исследуемых средних образовательных учреждений Москвы и Московской области. Данное исследование осуществлялось в рамках педагогической практики студентов математического и музыкального факультетов. В нем были задействованы будущие педагоги с третьего по пятый курсы, которым было необходимо провести анкетирование, направленное на выявление мотивов учебной деятельности своих учеников. С помощью разработанной нами анкеты были опрошены ученики разного возраста 21 средней общеобразовательной организации. Поскольку в опросе участвовали дети с первого по десятый класс образовательных организаций, занимающих разные рейтинговые позиции, то выборку учащихся можно считать приближенной к случайной.

Так, в ряде школ доля детей, которые идут в школу с радостью «редко» или «никогда», доходит до 88 %. Выявлено, что чем старше респонденты, тем выше доля детей, у которых наблюдается «внутренний отход от

школы». В отдельных классах доля детей, которые перестали бы ходить в школу, если бы им разрешили это делать, доходит до 60 %.

Оказалось, что не столь благополучна ситуация с мотивацией школьников и в тех случаях, когда сохранено общее положительное отношение к школе. Главными мотивами учения для таких детей являются осознание необходимости получения образования для дальнейшей жизни (чаще всего этот мотив выходит на первое место в образовательных учреждениях с высоким рейтингом, в которых осуществляется отбор детей) и общение с другими учениками. Непосредственно познавательный мотив, связанный с внутренней мотивацией учения, такой, как желание узнавать что-то новое, интересное, в подавляющем большинстве случаев не поднимался выше пятого места. Если учащиеся его и называли, то по значимости они указывали его после двух вышеперечисленных мотивов и мотивов, связанных с желаниями не огорчать родителей и получать хорошие отметки.

Наименее популярной причиной, побуждающей школьников учиться, оказался мотив, обусловленный тем, что им нравятся учителя. По всей видимости, последние два факта взаимосвязаны, и низкий уровень развития познавательного интереса школьников во многом обусловлен неумением педагогов сделать процесс обучения увлекательным.

Не случайно в приложении № 3 к Профессиональному стандарту педагога профессиональные компетенции учителей математики, информатики и русского языка, повышающие моти-

вацию к обучению, расписаны особенно подробно. Учителям вменяется в обязанность многое из того, что хорошо проверено практикой, обосновано педагогической наукой и успешно реализуется многими поколениями учителей. Это и широкое применение наглядности, а также диалога в учебном процессе, соблюдение баланса между репродуктивной и творческой деятельностью, показ практической значимости усваиваемых знаний и многое другое. Данные требования понятны как опытному, так и начинающему педагогу.

В то же время есть ряд требований, выполнение которых невозможно без специальной педагогической подготовки, без знания основных дидактических принципов развития познавательного интереса. Примером тому может служить требование распознавать высокую мотивацию, поддерживать её и развивать способности ученика к занятиям математикой, предлагая ученику подходящие задания. При этом критерии «подходящих заданий» не даются.

Что же необходимо знать будущим учителям, чтобы выполнять эти и другие обязанности, способствующие развитию учебной мотивации школьников?

Во-первых, для развития интереса к знаниям необходима активная интеллектуальная деятельность школьников, соответствующая «зоне ближайшего развития» их познавательных интересов.

Прежде всего, этот принцип требует учета характера и уровня познавательного интереса учащегося для определения стратегии и конкретных

задач его развития. Очевидно, что для учащихся с высоким и низким уровнем развития познавательных интересов они будут существенно отличаться. Если в первом случае основными задачами учителя являются углубление имеющихся знаний, воспитание стержневых интересов и формирование навыков самообразования, то во втором случае стратегия развития познавательных интересов совсем иная. Главной задачей учителя в этом случае становится постепенное смещение преобладающих у подростка внешних мотивов учения на внутренние, приближенные к объективной цели учения.

С другой стороны, вышеупомянутый принцип требует соблюдения баланса между предъявляемыми к ребенку требованиями и его способностями. При нарушении этого баланса ученик испытывает состояние скуки или тревожности, приводящие к снижению внутренней мотивации учения, т. е. учение не должно быть ни слишком легким, ни слишком трудным. Причем условие посильности особенно важно для тех школьников, у которых познавательный интерес еще не сформирован или он нестойкий, ситуативный. Для них успех просто необходим. Ведь в основе формирования любого интереса лежит природная потребность человека, и тем более подростка, в эмоциональном насыщении.

На это сделан акцент и в Профессиональном стандарте педагога, в требовании стремиться к тому, чтобы на любом занятии в классе и при выполнении домашнего задания каждый учащийся получил результат в решении хотя бы одной задачи. При этом

будущим педагогам полезно знать, что для учеников с устойчивым познавательным интересом отрицательные эмоции (неуспех) в некоторых случаях могут выполнять дополнительную стимулирующую функцию, но они должны быть временными и перекрываться положительными эмоциями, которые дает успех.

Требование посильности касается не только содержания, но и организации учебного процесса. Важно, например, не только содержание предъявляемого ученику учебного задания, но и способ его выполнения, форму отчетности, время выполнения, эмоционально-психологический настрой и многое другое оценивать с позиции соответствия критерию посильности. Так, школьникам с неразвитым познавательным интересом сложны задания, требующие их выполнения несколькими способами, поиск наиболее рационального решения, а также творческие задания, в которых на основе обстоятельного анализа условий задачи ученику необходимо создать свою, новую, не имеющуюся в его опыте схему решения. Эти задания находятся вне «зоны ближайшего развития» их познавательных интересов. Такие дети обычно теряют всякий интерес к заданию, как только получают результат, процессуальный же аспект заданий привлекает учеников с достаточно высоким уровнем развития познавательных интересов.

Для учеников с «выученной беспомощностью» наиболее действенными будут занимательные задания репродуктивного характера, создающие ситуацию успеха; для школьников, не обладающих опытом творче-

ской деятельности, полезны задания, содержащие стимулирующие «задачи-подсказки», подводящие учащегося к самостоятельному открытию способа решения проблемы и т. п.

Таким образом, эффективность формирования познавательного интереса в большой мере зависит от правильной оценки педагогом степени сложности обучения, в частности от сложности предлагаемых учителем учебных заданий. При этом следует иметь в виду одну трудноразрешимую проблему. Учитель определяет степень объективной трудности, а она необязательно совпадает с тем, как оценивает это задание ученик. По мнению психологов, субъективная вероятность успеха зависит от множества факторов: доминирующего мотива, личного опыта, предшествующего успеха или неуспеха, их чередования, осознания собственных способностей и интенсивности усилий. В известной мере разрешить это противоречие помогают так называемые «самоиндивидуализирующиеся» (термин И. Унт) учебные задания, а также задания, предусматривающие свободный выбор учебных задач учеником из ряда данных.

Другой принцип развития познавательных интересов учащихся, на который хотелось бы обратить внимание, заключается в ориентации обучения на развитие внутренней мотивации учения. Учебная деятельность должна быть для школьников субъективно значимой, внутренне принятой учениками. Данный принцип требует не только изучения педагогом мотивации познавательной деятельности

учащихся, но и правильной её оценки, играющей огромную роль в становлении внутренней мотивации учения.

К сожалению, в Профессиональном стандарте педагога на это не обращено внимание. Неумелое, неправильное использование различных форм контроля обеспечивает устойчивый регресс интереса к учебе. Неоправданно завышенные или заниженные оценки, чрезмерное внимание и неискренние похвалы, с одной стороны, принижающая критика и игнорирование вниманием, с другой, материальные поощрения или лишение каких-либо удовольствий – все это оказывает негативное влияние на внутреннюю мотивацию учения. Данные средства способствуют формированию искаженной предметной структуры учебной деятельности, в которой расходятся учебная цель и реально действующий мотив учения.

Действительно, учебная деятельность, выполняемая учеником под угрозой получения неудовлетворительной отметки, только укрепит мотивы избегания неприятностей, столь характерные для детей с низким уровнем познавательного интереса и негативным отношением к учебе. Поэтому нецелесообразно использование неудовлетворительных отметок при оценивании учебной деятельности, ориентированной на развитие интере-

са к знаниям. Главным инструментом учителя должен стать качественный анализ выполненной работы. Очень важно, чтобы в оценке деятельности ученика преобладал информационный, а не контролирующий аспект. Для школьника больше пользы принесет выявление причин имеющихся недостатков, а не простая их констатация. Кроме того, умелое использование самоконтроля, взаимоконтроля, а также проверки, осуществляемой совместно с учителем, ставящие подростка в позицию субъекта учебно-познавательной деятельности, оказывает благотворное влияние на внутреннюю мотивацию учения.

Говоря о формировании познавательного интереса школьников, нельзя не напомнить, что успех в этом деле во многом зависит от личных качеств самого педагога, его умения создать на уроке обстановку доброжелательности, сотрудничества, взаимопомощи. Но не все зависит только от педагога. Очень часто причины неразвитости познавательных интересов ребенка, его негативного отношения к учебной деятельности кроются в семейном воспитании, ориентированном на жесткий внешний контроль, с преобладанием материальных форм поощрения. В этих случаях необходима координация усилий педагогов и родителей.

### Литература

1. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. Книга для учителя. М. : Просвещение, 1990. 192 с.
2. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М. : Педагогика , 1988. 208 с.

T. E. Milekhina

**SOME DIDACTIC ASPECTS OF THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCIES THAT ENHANCE THE MOTIVATION OF STUDENTS TO LEARN**

In the article the questions of forming of professional competence of the teacher, stimulating the development of intrinsic motivation of students and their cognitive interests are analyzed.

*Key words:* motivation, professional competence of the teacher, cognitive interest, professional standard of the teacher.

УДК 378.4

*Е. П. Михеева, Н. А. Варламова*

**ПРИНЦИПЫ УЧЕБНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБЪЕКТОВ ДИЗАЙНА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ**

В статье рассматриваются специфические принципы и методические приемы повышения творческого потенциала студентов-дизайнеров в процессе образовательной деятельности – проектирования потребительской упаковки.

*Ключевые слова:* проектное мышление, принципы проектирования; формирование концепции, многомерные проектные задачи, профессиональные компетенции.

Современная образовательная деятельность вуза, направленная на совершенствование качества подготовки будущих специалистов, обуславливает необходимость уточнения содержания профессиональных компетенций, исходящих из логики будущей профессиональной деятельности. В связи с этим возникает необходимость адаптации профессиональных методов и принципов проектирования к процессу современной подготовки будущих дизайнеров, позволяющих обеспечить формирование у них инновационно-ориентированного мышления для активного участия в развитии отечественного производства.

Отметим: средством выполнения данного условия является организация профессионально-направленного учебного проектирования, раскрывающего наиболее перспективные этапы проектной деятельности, основанные на применении специфических принципов, в рамках которых рассматривается значение эргономических требований, социальных, экологических и других факторов.

Необходимо подчеркнуть, что в процессе профессионально-направленного учебного проектирования происходит становление профессиональных компетенций, эффективное освоение методов решения творческих задач.

Обучение студентов-дизайнеров наиболее перспективным этапам профессиональной деятельности формирует глубокие знания в процессе исследования проектно-творческих задач и обеспечивает развитие практических способностей к проектированию и конструированию. В то же время формируется система умственных действий, необходимых в проектной профессиональной деятельности.

Следует отметить, что предлагаемый подход стимулирует творческий поиск студентов-дизайнеров в процессе разработки объектов дизайна, одним из которых является проектирование упаковки.

Подчеркнём, что данный процесс требует соблюдения последовательности основных этапов, общих для создания любых промышленных изделий. Рассмотрим этот процесс подробнее.

Первый этап заключается в определении понятия и функций упаковки, выявлении разновидностей и классификаций, характерных для названного вида изделий.

Рассмотрим понятие упаковки в соответствии с ГОСТ 17527-78 «Упаковка. Термины и определения»: «упаковка – Ндп. тара: Средство или комплекс средств, обеспечивающих защиту продукции от повреждения и потерь, окружающей среды от загрязнений, а также обеспечивающих процесс обращения продукции» [ГОСТ].

Отметим, что в процессе обучения студентам предлагается рассмотреть классификацию упаковки по следующим выбранным признакам: назначению, виду материала, технологии производства, способу эксплуатации,

типу упаковываемого продукта, виду конструкции. Рассмотрим указанную классификацию подробнее.

По назначению различают следующие виды упаковки:

– производственная – применяется для внутривозовских/цеховых промежуточных производственных этапов, обусловленных индивидуальным технологическим процессом конкретной продукции;

– транспортная – применяется для транспортировки и складирования продукции;

– потребительская – применяется для готового товара, предназначенного для непосредственного взаимодействия с потребителем при продаже (на данный вид упаковки часто накладываются ограничения по габаритам: не больше 0,6 м по периметру);

– специальная (консервирующая).

Классификация упаковки по виду материала включает: стеклянную, деревянную, металлическую, полимерную, бумажную, картонную упаковки, а также упаковку из комбинированных материалов.

Признак – по технологии производства – предполагает такие виды упаковки, как выдувная, литевая, прессованная, термоформованная, сварная полимерная.

По способу эксплуатации упаковки обычно выделяют одноразовую, многоразовую и упаковку-контейнер.

По типу упаковываемого продукта различают пищевую, парфюмерно-косметическую упаковки и другие, а также упаковку для жидких, сыпучих, твёрдых продуктов.

По виду конструкции различают открытую, закрытую, герметичную,

трансформируемую, монолитную, составную упаковки.

Второй этап включает выявление наиболее значимых структурных компонентов рассматриваемого (единичного) объекта – упаковки, имеющих ключевое значение в процессе проектирования.

На этом этапе возникает необходимость перечислить и раскрыть содержание каждого компонента, входящего в основу процесса проектирования упаковки:

Концептуальная идея (концепция) – *ведущий замысел, определяющий способ взаимодействия товара и потребителя посредством упаковки, её основной конструктивный принцип* – зависит от предполагаемого потребителя, законов успешной рекламы и маркетинга и ограничена творческой фантазией студента, дизайнера.

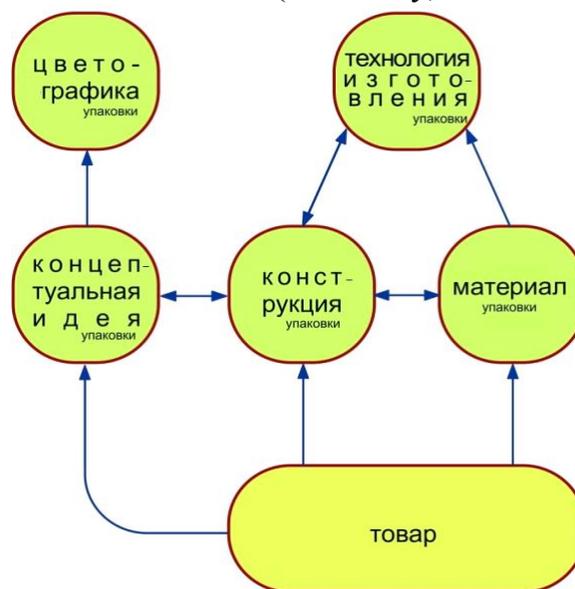
Конструкция – *объём, образованный взаимным расположением элементов и способом их связи (взаимодействия) между собой* [2] – создается исходя из вида и свойств упаковываемого продукта, с учётом выявленных характеристик и требований к его хранению.

Материал – *вещество или комбинация веществ, используемых для изготовления конструкции (корпуса) упаковки* [3] – определяется в соответствии с выявленными требованиями к хранению и транспортировке товара.

Технология изготовления – *совокупность конкретных приемов и способов обработки сырья или материалов, позволяющих придать им желаемые свойства и конфигурацию* [2] – тесно взаимосвязана с материалом и возможностями его обработки.

Цветографика – *конфигурация и композиционная взаимосвязь информационных и графических элементов упаковки* – разрабатывается исходя из созданной концепции либо на основе ассоциативных связей с продуктом, зависит от требований к размещению определённой информации для выбранного продукта.

Следует отметить, что в процессе учебного проектирования данные базовые понятия рассматриваются в качестве компонентов единого процесса, в котором можно выделить следующие взаимосвязи (см. схему):



Взаимосвязь структурных компонентов проектируемой упаковки

Третий этап состоит в анализе аналогов проектируемых изделий с целью выявления наиболее привлекательных для покупателя свойств упаковки, прогнозирования нежелательных эффектов в процессе производства, транспортировки, хранения, эксплуатации, утилизации; выявления общих тенденций и направлений в конструировании и технологиях производства потребительской упаковки.

Четвертый этап содержит процесс создания концептуальной идеи. Актуальным для рассмотрения является применяемый для формирования профессиональных компетенций широкий спектр общеизвестных методов решения многомерных творческих задач: метод мозгового штурма, синектики, морфологического анализа, проб и ошибок.

На рассматриваемом этапе применяется метод мозгового штурма, позволяющий сформулировать множество идей. Последовательный перебор вариантов найденных идей (метод проб и ошибок) позволяет выявить наиболее удачные из них, которые могут служить основой для формирования концепции и вести к нахождению оптимального решения.

Подчеркнём, цель рассматриваемого этапа – создать ключевую идею, которая послужит отправной точкой для дальнейшего процесса разработки проекта. Результатом поиска концепции может стать новый, оригинальный образ упаковывания определённого вида товаров, идея нестандартного применения конструкций и материалов, ранее не использовавшихся в подобном контексте, новые конструктивные приёмы формообразования упаковки, а также способы её комплектации.

При исследовании возможности создания целостного и гибкого процесса формирования концептуальной идеи были выявлены специфические принципы проектирования упаковки, позволяющие стимулировать творческий потенциал студентов-дизайнеров и являющиеся базой для формирования оригинальных многовариантных решений в процессе создания концепции.

Принцип усиления – упаковка, разработанная на основе данного принципа, акцентирует внимание потребителя на характерных свойствах и предназначении товара, обозначает сферу его применения. Оформление упаковки подчеркивает назначение товара. Образ складывается в результате обнаружения ассоциативных связей между товаром и способом либо сферой его применения.

*Например, упаковка для наушников, которые крепятся на плоскости с изображением нотного стана, образуя символы в виде нот. Упаковка для спортивной обуви, на внутреннюю поверхность которой нанесено изображение стадиона с футбольным полем.*

Применение данного принципа помогает покупателю понять назначение товара, подсказывает способ его применения, выделяет наиболее привлекательные качества товара посредством упаковки.

Принцип дополнения – упаковка дополняет образ товара, придавая его облику новый, неожиданный смысл или образ, не связанный с его предназначением. Образ складывается в результате случайных ассоциаций, связанных с формой, структурой, материалом или способом использования товара, и акцентирует внимание на этом качестве.

*Например, работа канадского дизайнера Симона Лалиберте: серия упаковок для линейки малярных кистей «Poilu», изображающая портреты мужчин с пышными усами, в роли которых выступает щетина кисти, тем самым подчёркивая качество щетины – густая, жёсткая, пышная. Дизайн-студия Goodmorning*

*Technology создала упаковку для деревянных кухонных приборов Scanwood, которые оформлены в виде стволов дерева, а графика на упаковке изображает крону и корни – образ подчёркивает натуральность и качество материала, из которого изготовлен продукт.*

Такой принцип применяют в процессе проектирования для привлечения внимания покупателя, выявления наиболее значимых характеристик товара.

Принцип изменения традиционной формы продукта – в этом случае продукт сам является частью образа, часто приобретая нестандартную, не характерную для него форму, которая способствует облегчению его использования или упаковывания.

*Например, упаковка спагетти «New York City» – где за счёт разницы длины продукт принимает форму небоскрёба Крайслер-бильдинг (англ. Chrysler Building) – одного из символов Нью-Йорка – в сочетании с минималистическим дизайном коробки. Сыр «Пармезан» в герметичной упаковке имеет форму карандаша, которую диктует новый способ использования, сформированный дизайнерами немецкого креативного агентства "Kolle Rebbe" – твёрдый сыр точится специальной точилкой, как карандаш.*

Основная цель данного принципа – создание новых или совершенствование существующих подходов к употреблению продукта, что обуславливает появление новых форм и решений в конструкции упаковки.

Принцип смыслового контраста – упаковка, нацеленная «эпатировать» покупателя, вызывая резкий эмоцио-

нальный эффект, иногда негативного плана, создавая намеренный диссонанс между назначением товара и образом упаковки (упаковка для сигарет, предупреждающая о вреде курения), строится на неформальных, неожиданных ассоциациях либо на смысловой идее, требующей дополнительной расшифровки, которая может содержаться в названии продукта, способе его использования.

Упаковка для энергетического напитка в виде медицинского контейнера для донорской крови – компания Narcos – разработчик проекта – позиционирует данный продукт как узконаправленный на конкретную категорию потребителей: геймеров. Неоднозначный эффект, базирующийся на ассоциации крови с источником энергии, обоснован тем, что состав напитка содержит железо, протеины и электролиты и является синтетическим аналогом настоящей крови, обеспечивающим организм энергией. Упаковка для сигарет с изображением пораженного организма курильщика, упаковка для сигарет в форме гроба.

Отметим, что данный подход чаще всего основывается на специфических идеях и целях производителя, которые, как правило, носят социальный или рекламный характер, привлекая внимание к конкретной теме или проблеме, либо к бренду-производителю продукции (флаконы для духов известных компаний), реже – на самовыражении автора, когда упаковка выступает в качестве носителя его социально-политических, духовных или культурных убеждений.

Рассматриваемые принципы могут использоваться формально – формируя образ упаковки за счёт визуально-ассоциативного восприятия характера линий, пятен, сочетания цветов, фактур, и фигуративно – содержать конкретные узнаваемые иллюстративные или знаковые изображения объектов, персонажей и т. д.

Каждый принцип может осуществляться посредством формообразования упаковки (форма конструктивных элементов, фактура, материал), цвето-графического наполнения поверхности (цвета, линии), сочетания этих приёмов. При этом необходимо определить, на чём поставлен основной акцент.

Основная задача рассматриваемого этапа – выработать несколько концепций для дальнейшего анализа, который поможет выявить самую жизнеспособную идею, достойную более подробной разработки.

Пятый этап заключается в анализе найденных концептуальных направлений. Содержит два цикла: первый позволяет определить целесообразность идеи, второй – выявить возможности её улучшения.

Первый цикл заключается в проведении анализа концептуальной идеи, который может быть наиболее эффективно осуществлён за счёт применения метода контрольных вопросов. Суть метода заключается в составлении списка наводящих вопросов, которые позволяют целенаправленно осмыслить и упорядочить отобранные варианты. Рассмотрим примерный перечень вопросов, предлагаемый студентам:

– потребительская группа товара: насколько образ товара соответствует группе его потребителей (возрастной, социальной, профессиональной), в чём проявляется это соответствие?

– используемые материалы и способы производства: насколько характеристики упаковки соответствуют санитарно-гигиеническим, экономическим, эргономическим и эстетическим требованиям? Какая характеристика обеспечивает реализацию каждого требования?

– соответствие себестоимости упаковки ценовой категории товара: оправдано ли использование предлагаемых материалов, технологии конструкции для данного вида товара? Как упростить конструкцию упаковки, сохранив отображение исходной идеи?

– конкурентоспособность – какие характеристики способны выгодно выделить упаковку на фоне подобных товаров и привлечь покупателей?

Второй цикл – экспертиза, на этапе выполнения которой необходимо оценить следующие возможности:

– расширение (сужение) потребительской группы товаров за счёт различных параметров (простота или сложность использования, визуальные характеристики и др.); условия, при которых эти параметры помогут привлечь больше потребителей;

– наиболее выгодный для использования материал (какой наиболее эстетичен, какой наиболее экономичен в обработке и т. д.). Что можно изменить в конструкции упаковки, для того чтобы расширить спектр материалов, из которых её можно изготовить;

– показатели, способные удорожить или удешевить упаковку (с точки зрения сложности производства, применяемого материала, способа упаковывания);

– применение приёмов, выгодно отличающих упаковку от аналогов.

Примеры возможных манипуляций, способных улучшить перечисленные качества упаковки: упростить, усложнить конструкцию, добавить, убрать составные элементы, повернуть, поменять части конструкции друг относительно друга.

Подчеркнём: рассмотренный подход позволяет стимулировать процесс творческого мышления студентов-дизайнеров, формировать их профессиональные компетенции. Названные компетенции, представленные совокупностью специальных знаний и умений, и программы соответствующих действий

по проектированию объектов дизайна следующие: умение научно обосновывать варианты возможных решений задачи или подходов к выполнению проекта объекта дизайна; умение разрабатывать проектную идею, основанную на концептуальном творческом подходе к решению дизайнерской задачи, и определять возможные приёмы гармонизации форм и структур; умение применять приёмы разработки комплекса функциональных и композиционных решений.

Отметим, что предлагаемая методика обеспечивает возможность значительно расширить качественное освоение профессиональных этапов проектирования объектов дизайна, усвоить специфические принципы проектной деятельности и получить опыт в решении многокомпонентных проектно-творческих задач.

### Литература

1. Валлентин Л. Продающая упаковка. Первая в мире книга об упаковке как средстве коммуникации. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2012. 80 с.
2. Ефремов Н. Ф., Лемешко Т. В., Чуркин А. В. Конструирование и дизайн тары и упаковки : учеб. для вузов. М. : МГУП, 2004. 424 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.studmed.ru/efremov-nf-lemeshko-tv-churkin-av-konstruirovanie-i-dizayn-tary-i-upakovki\\_d86db8f9685.html](http://www.studmed.ru/efremov-nf-lemeshko-tv-churkin-av-konstruirovanie-i-dizayn-tary-i-upakovki_d86db8f9685.html) (дата обращения: 16.06.2016).
3. Сокольников Ю. Упаковка. Всё об упаковке. М. : ТИГРА, 2001. 39 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/5557807/> (дата обращения: 22.06.2016).

**E. P. Mikheeva, N. A. Varlamova**

### **PRINCIPLES OF INSTRUCTIONAL OBJECT DESIGNING DURING PROFESSIONAL PREPARATION OF STUDENTS**

This article discusses the practical ways to promote innovative thinking of students during the process of education activity in problem solving educational activity on packaging design.

**Key words:** *project thinking, creation of the concept, multicomponent problems, professional competencies.*

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена подготовке будущих учителей технологии к реализации проектного обучения в основной школе, приведены практические рекомендации для учителей, детально описан пример методики проектного обучения учащихся восьмых классов.

**Ключевые слова:** учитель технологии, проектное обучение, учебный предмет «Технология».

Современное динамичное развитие общества, рост объёма информации, необходимость человеку XXI столетия принимать решения в неопределённых ситуациях требуют формирования специальных личностных качеств. Качества, обеспечивающие способность ориентироваться и действовать в ситуациях неопределённости, относятся к компетентностям личности.

Переход от предметно-знаниевой модели в обучении к компетентностной был заложен ещё в Концепции модернизации российского образования, где подчеркивалось, что «важно формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личностной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования».

Новые государственные образовательные стандарты коренным образом отличаются от предыдущих образовательных стандартов, строившихся на основе знаниевой парадигмы и четко определявших объём знаний и умений, которые должны были усвоить учащиеся.

В основу новых стандартов образования положен системно-деятельностный подход, который обеспечивает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся [1].

Стандарт устанавливает требования к результатам усвоения обучающимися основной образовательной программы: личностным, метапредметным и предметным.

Технология как учебный предмет с точки зрения формирования метапредметных результатов образования имеет особенности: практическая (преобразовательная и созидательная, в том числе и творческая) деятельность учащихся как основа образовательного процесса; широкая вариативность содержания в рамках требований образовательного стандарта и его конкретизация на уровне педагогической действительности и лично-

сти ученика; опора на знания, полученные при изучении других школьных предметов и их использование в практической деятельности [2; 13].

Следовательно, новые стандарты образования требуют от учителя технологии принципиальной смены педагогического участия в учебном процессе: акцент переносится на самостоятельную активную учебную деятельность учащихся.

Наш анализ многолетней работы и обобщение опыта учителей технологии показал, что системное применение проектного обучения на уроках и внеурочной деятельности обеспечивает формирование разнообразных метапредметных знаний и умений у учащихся, способности действовать в конкретных практических ситуациях, решать жизненные проблемы, а именно на это ориентирован стандарт второго поколения.

Для успешной реализации одной из современных технологий обучения от учителя требуется проявление профессиональных психологических, педагогических, предметных знаний и умений, личностных качеств.

Он должен уметь выбирать проблемы, пригодные для проектной деятельности обучающихся; обосновывать практическую значимость результатов исследования; формулировать цели и задачи, направленные на поэтапное её достижение; определять объём учебно-познавательной деятельности обучающихся, средств и методов достижения цели; устанавливать сроки и этапы реализации проекта; предусматривать возможные трудности, возникающие у учащихся в процессе выполнения заданий учебного проекта; прогнозировать способы

мотивации обучающихся к проектной деятельности; формулировать гипотезы, идеи реализации; прогнозировать возможных исполнителей и планировать содержание и способы выполнения ими заданий [3].

Учителю следует помнить, что учебный проект основывается на развитии познавательных, творческих навыков учащихся, умений самостоятельно искать информацию; развитию критического мышления, самостоятельной деятельности (индивидуальной, групповой, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени); решении какой-то значимой для учащихся проблемы, моделирующей деятельность по той или иной профессии; представлении итогов выполненных проектов (в виде отчета, доклада, презентации и т. д.); сотрудничестве между собой и учителем [4].

Применение проектного обучения обеспечивает достижение положительных результатов, если методическая подготовка учителя включает: знание принципов и требований к подбору объектов и тематики проектной деятельности учащихся; владение методикой и организацией учебного проектирования; умение планировать деятельность школьников в ходе работы над проектом; организацию систематического контроля в ходе выполнения творческих проектов; подготовку необходимых методических и дидактических материалов [5].

Осуществление проектного обучения учителем технологии требует соответствующего материально-технического обеспечения, использование которого должно учитывать экономические возможности с применением

образовательных ресурсов дополнительного образования, социума, производственных структур.

В процессе методической подготовки студентов-бакалавров к реализации проектного обучения используется учебно-методический комплекс по технологии (5 – 8 классы), который включает: программу, учебник, методическое пособие для учителя и тетрадь для проектов. Особое внимание студентов обращаем на дидактическое и методическое обеспечение раздела программы по технологии «Проектные работы» [6 – 11].

Экспериментальное моделирование позволило нам разработать многоуровневую систему подготовки студентов-бакалавров к реализации проектного обучения.

1-й уровень – информационный, предусматривает теоретическую подготовку в курсе лекций и практических занятий по учебной дисциплине «Методика обучения технологии». Студенты изучают концепции технологического образования, содержание разделов программы по технологии, истории и теории проектного обучения, основам педагогического проектирования.

2-й уровень – практический, предусматривает апробацию теоретических знаний на лабораторно-практических занятиях и в период педагогической практики (4-й курс, 5-й курс).

В результате подготовки на втором уровне студенты должны развить умение организации проектной деятельности школьников, овладеть методами активизации творческого мышления, диагностики знаний, умений и развития личности школьника,

освоить приемы педагогического проектирования.

3-й уровень – рефлексивный. Он предполагает самостоятельную работу по осмыслению и творческому анализу содержания и результатов учебно-исследовательской деятельности. Итогом усвоения технологии проектного обучения являются творческие проекты обучающихся, доклады на студенческой конференции, публикации в электронных сборниках кафедры и университета.

Как показывает наше исследование, произошли следующие изменения в учебной деятельности студентов: изменилась роль учителя на уроке (организатор, консультант, наставник), совершенствовалось умение проектировать на примере раздела «Проектные работы», умение переструктурировать урок в зависимости от поставленных образовательных задач.

Ниже представлены данные эксперимента, проведенного с учащимися 8-х классов школы-интерната № 1 г. Владимира по предмету «Технология» (направление «технический труд»). Нашей задачей явилась попытка анализа и систематизации методологических основ обучения, связанных с учебным проектированием.

Рассмотрим вариант решения этой задачи на примере выполнения учебного проекта в разделе «Технология обработки древесины» по теме: «Изготовление тонкостенных изделий на токарном станке».

Структура учебного проекта.

I. Этап – *опорный*. На реализацию этого этапа отводится 20 – 25 % учебного времени. Техническое задание на проектную работу: разработать и вы-

полнить индивидуальный или групповой проект с применением технологии изготовления тонкостенных изделий из древесины.

В течение этих занятий: 1) проанализировать с учащимися базовую конструкцию изделия; 2) продемонстрировать учителю процесс изготовления опорного варианта изделия; 3) проана-

лизировать по технологической карте все этапы изготовления опорного изделия; 4) изучить с учащимися методы поиска конструкторского решения:

а) морфологический анализ – анализ формы предмета (Ф. Цвикки).

По конструкционным признакам объекта построить таблицу альтернативных вариантов:

Признаки объекта	Альтернативные варианты				
	Бытовое	Специальное	Учебное	Воспитание художественного вкуса	Игровое
Назначение	Металл	Камень	Дерево	Кость	Пластмасса
Материал	Круглая	Треугольная	Квадратная	Симметричная	Кривая, удлиненная
Форма	В эксплуатации	В хранении	В изготовлении		
Безопасность	Окраска	Насечка	Роспись, выжигание	Резьба, фасонное точение	Мозаика
Художественное оформление, украшение					

б) метод фокальных объектов (Ч. Вайтинг).

Суть метода в том, что признаки нескольких случайно выбранных объектов переносят на совершенствуемый объект, в результате чего получают необычные сочетания, позволяющие преодолеть психологическую инерцию.

Необходимо выбрать те свойства предмета, которые могут быть присоединены к фокальному объекту;

в) алгоритм решения изобретательских задач (Г. С. Альтшуллер).

Творческий процесс делится на три стадии:

1) аналитическая, которая включа-

ет в себя постановку задачи, формулировку идеального конечного результата и выявление технических противоречий;

2) оперативная, которая дает рецепты устранения технических противоречий путем применения типовых принципов решения или использования физических эффектов;

3) синтетическая, которая предполагает внесение дополнительных изменений в объект после получения технического решения.

II. Этап – *практическая реализация проекта*. На этом этапе учителем технологии применяется практиче-

ский метод обучения и отводится на него 75 – 80 % запланированного времени. Во-первых, данный метод используется для активного включения школьников в процесс конструирования, разработку технологии изготовления изделия, выполнения эскизов и чертежей, экономического обоснования. Во-вторых, для решения проблемных ситуаций надо стремиться к такому соотношению теории и практики, при котором в процессе технологического обучения школьники учились не говорить о работе, а добросовестно, творчески и со знанием дела трудиться. Наша задача заключалась в следующем: 1) создать такие условия, чтобы учащийся любого уровня развития чувствовал себя свободной личностью, зная, что он сам выбирает уровень сложности учебного проекта; 2) поддержать оригинальное решение

идеи, подсказать возможные пути развития, оказать помощь в стилизации формы, отметить ошибки в графических изображениях, в описании и выполнении технологического процесса.

Поэтому в процессе проектного обучения осуществлялся дифференцированный подход к учащимся. Рассмотрим это на том же примере с опорным изделием учебного проекта (матрешкой).

Учащиеся выбирают уровень сложности изделия из перечня знаний и умений, освоенных ими на предыдущих занятиях и во время первого этапа проектной деятельности. Им предлагаются карточки трех уровней.

При выборе первого уровня сложности объектами труда могут быть: солонка, игольница, бокал, яйцо пасхальное неразборное с подставкой, подсвечник и т. д.

1 уровень

Знания	Умения и навыки
1. Устройство СТД – 120 2. Способы точения цилиндрических поверхностей на СТД 3. Понятие о геометрической резьбе по дереву 4. Способы безопасного труда 5. Метод морфологического анализа 6. Способы расчета себестоимости изделия	1. Владение основными приемами ручной обработки древесины 2. Чтение чертежей цилиндрических деталей 3. Владение приемами работы с технологической документацией 4. Владение техникой выполнения эскиза с натуры

2 уровень

Знания	Умения и навыки
1. Способы точения поверхностей на СТД 2. Способы соединения изделий (разъемные, неразъемные) 3. Принципы гармоничного членения формы будущего изделия 4. Метод фокальных объектов 5. Принципы составления композиции	1. Владение приемами точения фасонных поверхностей 2. Выполнение наружных и внутренних посадок 3. Владение приемами контроля внутренних размеров детали 4. Владение приемами составления технологической карты 5. Экономическое обоснование проекта

3 уровень

Знания	Умения и навыки
1. Способы точения фасонных поверхностей по шаблону 2. Понятие о плоско-рельефной резьбе 3. Принципы заточки режущего инструмента 4. Метод АРИЗ	1. Выполнение композиционных задач 2. Владение приемами гармоничного членения формы 3. Владение приемами обработки различных материалов 4. Самостоятельность при выполнении работы 5. Владение приемами контроля и самоконтроля

При выборе второго уровня сложности объектами труда могут быть: разборное пасхальное яйцо, склеенное из разных пород древесины; пенал; матрешка; кружка и т. д.

При выборе третьего уровня сложности объектами труда могут быть: кувшин и тарелка; подсвечник электрический; набор матрешек; набор для кухни и т. д.

Проанализировав карточки, учащиеся осознанно выбирают уровень сложности будущего проекта. При наличии заданной уровневости поощряли и приветствовали уровневое продвижение каждого школьника, не допуская заниженной самооценки учеником своих возможностей на начальном этапе выполнения проекта. Руководствуясь принципом доступности обучения, планирование учебно-проектной деятельности нами осуществлялось с учетом индивидуальных умственных, физических возможностей учащихся. Вместе с тем доступность не тождественна легкости в обучении, изучаемый материал требует от школьников определенных усилий для его усвоения.

Хотелось бы отметить, что при разработке объекта проектирования с высоким уровнем сложности некоторые учащиеся испытывают нехватку учебного времени на реализацию замысла.

Поэтому они выполняли часть работы не на уроках технологии, а на кружковых занятиях. Этот факт позволил существенно повысить интерес к познанию, ускорить процесс практической реализации проекта, и самое главное, позволил школьникам самореализовать свои творческие замыслы.

При проведении эксперимента наблюдалось интересное явление: в начале работы школьник задумывал какой-либо объект (пасхальное яйцо), а в итоге создавал нечто отличное от задуманного (набор чашек), т. е. образ конструкции изделия менялся «в ходе взаимодействия перцептивных, интеллектуальных и практических компонентов» (Э. А. Фарапонова). Это означает, что учащийся на первом этапе не овладел общими принципами построения технологического процесса, а изготавливал изделие по готовым образцам. Образцы в данном случае служили излишней наглядной опорой. В целом это явление не носило массового характера, поэтому послужило хорошим дидактическим примером для остальных учащихся.

В процессе выполнения проекта использовали и групповую форму работы учащихся. Например, некоторые школьники, спроектировавшие трудоемкие изделия со схожими признаками, были с их согласия объединены в пары и реали-

зовали коллективный, а не индивидуальный проект. Это способствовало (в процессе совместного труда школьников по разработке единого изделия) формированию таких важных общетрудовых качеств личности, как взаимопонимание, взаимовыручка, доверие и ответственность, необходимых при работе в трудовом коллективе.

Таким образом, второй этап проектной деятельности учащихся основан:

- на свободном выборе школьниками технологии изготовления изделия;
- творческом подходе в выборе признаков проектируемого изделия;
- самостоятельном установлении учащимися уровня сложности объекта труда, исходя из своего «хочу» и «могу».

Наша задача на этом этапе состояла в том, чтобы с помощью индивидуального инструктажа, беседы и консультации создать благоприятные условия для усвоения школьниками основ технического творчества.

III. Этап – *защита творческого проекта*. В целом этот этап можно разбить на 2 части.

Теоретическая часть, в которой учащиеся письменно отвечают на разноуровневые карточки-задания, причем уровень этих заданий каждый устанавливает для себя сам. Различают вопросы трех уровней сложности: 1-й уровень – низкий; 2-й уровень – средний; 3-й уровень – высокий. Учащийся выбирает карточку любого из перечисленных уровней и заносит результат решения в специальную карточку ответов. Для оценки творческих проектов нами разработана специальная методика (дифференцированный метод оценки), в которой учащиеся сами дают

оценку своему труду. Во время выполнения проекта из числа особо отличившихся учащихся выбиралась экспертная группа, которая оценивала уровень выполнения проекта по специальным оценочным листам и заносила в них количество баллов, набранных каждым учащимся. В наш оценочный лист мы включили несколько новых (ранее в практике не встречавшихся) критериев оценки проектной работы учащихся:

1. Новизна конструкции или элемента изделия.
2. Наличие разнообразных форм и видов деятельности. Например, сочетание с электромонтажными работами.
3. Эстетическое оформление изделия: резьба, роспись, выжигание, инкрустация, мозаика.
4. Экологическая безопасность изделия.
5. Экономическая целесообразность изделия.

Для увеличения эффективности работы разработаны:

- а) опорные вопросы в помощь экспертной группе;
- б) план ответа учащихся.

Одним из критериев оценки являлось количество баллов, набранных школьником при решении карточек-заданий, что позволяло достаточно быстро и объективно оценить не только практическую часть проекта, но и степень овладения теоретическими знаниями [12].

Анализ и обобщение всех данных, полученных в ходе нашего исследования, подтверждает дидактическую целесообразность разработанной системы подготовки будущего учителя к реализации проектного обучения.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного образования. М. : Просвещение, 2011.
2. Пичугина Г. В. О путях и средствах достижения метапредметных результатов технологического образования // Школа и производство. 2013. № 2. С. 14 – 18.
3. Сергеев П. С. Как организовать деятельность учащихся : практ. пособие для работников общеобразовательных учреждений. М. : АРКТИ, 2008. 80 с.
4. Шилова О. Н., Лебедева М. Б. Как разработать эффективный учебно-методический пакет средствами информационных технологий: методическая лаборатория программы Intel «Обучение для будущего» / под ред. Е. Н. Ястребцева. М. : Интуит.ру, 2006. 144 с.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2009. 272 с.
6. Казакевич В. М., Молева Г. А. Методическое пособие к учебникам «Технология. Технический труд». 5 – 8 кл. М. : Дрофа, 2013. 64 с.
7. Казакевич В. М., Молева Г. А. Программа основного общего образования «Технология. Технический труд» ; Рабочая программа. Технология. 5 – 8 кл. : учеб.-метод. пособие / сост. Е. Ю. Зеленецкая. 4-е изд., стер. М. : Дрофа, 2015. С. 102 – 149.
8. Казакевич В. М., Молева Г. А., Пасынков И. А. Технология. Технический труд. Тетрадь для выполнения проекта. 5 класс. 2-е изд., стер. М. : Дрофа, 2013. 46 с.
9. Казакевич В. М., Молева Г. А., Пасынков И. А. Технология. Технический труд. Тетрадь для выполнения проекта. 6 класс / под ред. В. М. Казакевича, Г. А. Молевой. 2-е изд., стер. М. : Дрофа, 2013. 46 с.
10. Казакевич В. М., Молева Г. А., Пасынков. И. А. Технология. Технический труд. 7 класс. Тетрадь для выполнения проекта к учебнику / под ред. В. М. Казакевича, Г. А. Молевой. М. : Дрофа, 2015. 44 с.
11. Казакевич В. М., Молева Г. А., Пасынков. И. А. Технология. Технический труд. 8 класс. Тетрадь для выполнения проекта к учебнику / под ред. В. М. Казакевича, Г. А. Молевой. М. : Дрофа, 2015. 50 с.
12. Молева Г. А. Развитие учащихся в процессе проектного обучения на уроках технологии // Образование в постиндустриальном обществе: аксиологические, историко-педагогические, теоретические и прикладные аспекты : материалы Седьмых Всерос. заоч. пед. чтений, посвященных памяти И. Я. Лернера. Владимир : ВлГУ, 2012. С. 234 – 242.
13. Молева Г. А. Учебно-методический комплекс по предмету «Технология» как потребность современной школы // Вестник ВлГУ. Серия «Педагогические и психологические науки». Вып. 20(39). 2015. С. 42 – 48.

G. A. Moleva

### TECHNOLOGY TEACHER TRAINING FOR PROJECT TEACHING

The article is devoted to the preparation of future teachers of technology to implement project-based learning in the primary school. It provides practical advice for teachers. The detailed example of project-based learning of 8 class school students is described.

*Key words:* project-based learning, curriculum subject "Technology".

УДК 378

*М. Б. Хрипунова, А. С. Балджы*

### ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЭТАПАХ ШКОЛА – ВУЗ, ВУЗ – РАБОТОДАТЕЛЬ

Статья посвящена изучению путей реализации принципа преемственности математического образования на различных этапах. На этапе школа – вуз были проанализированы содержательные аспекты математического образования, в ходе изучения которых выпускники школ сталкиваются с существенными затруднениями в процессе обучения в вузе. На этапе вуз – работодатель особое внимание было уделено методам совершенствования качества подготовки выпускников вуза с учетом современных требований, предъявляемых работодателями.

*Ключевые слова:* преемственность математического образования, профессиональная ориентация.

В современное время все большее значение придается увеличению прикладной практико-ориентированной составляющей высшего образования в целом и проблемам содержательного характера курсов математических дисциплин в частности. В «Концепции развития математического образования в РФ» отмечено, что выбор содержания математического образования на всех уровнях продолжает устаревать и остается формальным и оторванным от современной жизни, нарушена его преемственность на этапах школа – вуз и вуз – работодатель. Потребности будущих специалистов в математических

знаниях и методах учитываются недостаточно [2]. В настоящей работе проанализируем обозначенные проблемы и укажем с точки зрения автора пути их решения.

Нарушение преемственности между уровнями образования особо ощущается в высшей школе, где знания первокурсников зачастую либо недостаточны, либо носят несистемный характер, с одной стороны, и не всегда имеют прикладной характер, с другой. Ряд отечественных и иностранных исследований в области педагогики [12] и методики преподавания математики в высшей школе показывают, что ис-

точник проблем интеграции школьников в образовательную среду вуза стоит искать на этапе профессиональной ориентации. Так английский исследователь П. Доусон [8] отмечает, что студенты первого курса экономического бакалавриата зачастую испытывают серьезные затруднения на начальном этапе изучения высшей математики в вузе, некоторые из них имеют низкую мотивацию. Проблемы, непосредственно связанные с нарушением преемственности математического образования на этапе школа – вуз, носят интернациональный характер. В связи с этим интересно проанализировать проблемные области, в которых наши студенты испытывают наибольшие затруднения.

Практика преподавания высшей математики студентам экономического бакалавриата показывает, что уровень математической подготовки абитуриентов различен. С целью выявления основных тем школьной математики, в которых студенты испытывают затруднения, проведено исследование в виде анкетирования студентов первого курса экономического бакалавриата нескольких вузов. Результаты анкетирования показали, что к таким проблемным областям могут быть отнесены: исследование функции, вычисление производных и интегралов, пределы, элементы теории вероятностей и математической статистики, арифметические действия, свойства степеней. Все перечисленные области в той или иной степени входят в программу средней школы, однако не все из них представлены в качестве задач единого государственного экзамена по математике, с чем, может быть, и связаны возникающие проблемы.

Разрыв в начальной математической подготовке первокурсников, на наш взгляд, можно уменьшить так. В первом семестре провести контрольное тестирование, например в виде адаптивного теста [3], которое выявит реальный уровень подготовки первокурсников. Тем, у кого знания ниже порогового значения, рекомендовать пройти дополнительный курс элементарной математики с контрольным мероприятием. Это позволит привести знания студентов к «одному модулю».

Кроме того, как уже отмечалось, студенты 1-го и 2-го курсов зачастую имеют низкую или внешнюю мотивацию к изучению математики. Учебно-методические комплексы по дисциплинам математического цикла составлены таким образом, что основные компетенции, полученные студентами на этом этапе, и в дальнейшем интегрируются в более специальные модули и дисциплины в качестве практических навыков и владений. Студентам начальных курсов это еще неизвестно, поэтому преподаватель математики должен рассказать студентам об этом и показать практическую значимость на конкретных примерах из экономической практики, провести выездные занятия в реальной организации, тем самым повысив мотивацию к изучению математики.

Какими же знаниями, умениями и владениями, практико-ориентированными компетенциями должен обладать выпускник данного направления, в каких сферах социально-экономической деятельности соответственно диплому бакалавра экономики он может работать? Согласно разд. IV [1] бакалавр готовится к расчетно-экономической,

аналитической, научно-исследовательской, организационно-управленческой и педагогической деятельности. В стандарте отмечено, что конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится бакалавр, определяются высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей. Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, включает: экономические, финансовые, маркетинговые, производственно-экономические и аналитические службы организаций различных отраслей, сфер и форм собственности; финансовые, кредитные и страховые учреждения; органы государственной и муниципальной власти; академические и ведомственные научно-исследовательские организации; учреждения системы высшего и среднего профессионального образования, среднего общего образования, системы дополнительного образования. Объектами профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, являются поведение хозяйствующих агентов, их затраты и результаты, функционирующие рынки, финансовые и информационные потоки, производственные процессы. В подпункте 4.4 [1] описаны конкретные профессиональные задачи в соответствии с видами профессиональной деятельности. Важно выделить те из задач, которые напрямую связаны с компетенциями, получаемыми студентами при изучении блока математических дисциплин. Оказывается, что для решения практически всех описанных в

стандарте задач требуются навыки той или иной дисциплины математического блока. В качестве примера можно рассмотреть профессиональные задачи расчетно-экономической деятельности, такие как подготовка исходных данных для проведения расчетов экономических и социально-экономических показателей, характеризующих деятельность хозяйствующих субъектов; проведение расчетов экономических и социально-экономических показателей на основе типовых методик с учетом действующей нормативно-правовой базы; разработка экономических разделов планов предприятий различных форм собственности, организаций, ведомств.

В рамках кружковой работы со студентами мы посетили бюджетные и коммерческие учреждения и организации, которые являются возможными местами работы наших студентов после получения ими диплома о высшем образовании: ИФНС России по Октябрьскому и Ленинскому районам г. Владимира, Управление Федерального казначейства по Владимирской области, Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Владимирской области, Владимирскую таможню, отделения банков и ряд других организаций. В ходе этих визитов нами были проинтервьюированы руководители структурных подразделений, менеджеры различных уровней на предмет того, какие математические и статистические методы применяются на практике в данных организациях и какие требования руководители предъявляют к подготовке выпускников по данным модулям. Все опрошенные руководи-

тели отметили большую роль математики в профессиональной деятельности, показали заинтересованность в молодых специалистах, владеющих математическим аппаратом в тандеме с компьютером, математическими методами обработки данных, имеющих аналитический склад ума, умеющих выстраивать логические цепочки, приводящие к решению задачи. Руководитель отделения налоговой службы, например, отметила, что при поступлении на службу в налоговую инспекцию требуется наряду с дипломом выписка из зачетной книжки с оценками по математике не ниже оценки «хорошо». Студенты младших курсов, в свою очередь, расширили свое понимание их будущей профессии и повысили мотивацию к изучению математики.

Теперь проанализируем вузовскую программу по математике. В течение первого, второго и третьего семестров студенты изучают линейную алгебру, математический анализ и теорию вероятностей и математическую статистику. Подробнее все темы курсов пред-

ставлены, например, в учебнике [4]. В статьях [6] и [7] указаны направления развития современной математической науки. В рамках Концепции развития математического образования [2] в обществе ученых-математиков, преподавателей математики высшей школы, педагогов и методистов идет постоянная работа над пересмотром и модернизацией наполнения курсов по математике. Несмотря на это, их содержание зачастую носит недостаточно прикладной характер.

Чтобы усилить прикладную составляющую процесса изучения математики, на наш взгляд, нужно увеличить количество задач в курсе математики, приближенных к практике, с реализацией решения на компьютере. Целесообразно проводить выездные занятия-практикумы. Это, несомненно, позволит увеличить привлекательность выпускников экономического бакалавриата перед работодателями, тем самым повысит имидж вуза и в конечном итоге приведет к экономическому росту.

### Литература

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 нояб. 2015 г. № 1327 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 Экономика (уровень бакалавриата)».
2. Концепция развития математического образования в РФ. Распоряжение Правительства РФ от 24.12.2013 № 2506.
3. Хрипунова М. Б. Математическая часть теста gmat. Возможность применения отечественных технических разработок в образовательном процессе // Динамика сложных систем – XXI век. 2013. Т. 7. № 1. С. 54 – 56.
4. Высшая математика для экономистов : учебник и практикум для прикладного бакалавриата / под общ. ред. М. Б. Хрипуновой, И. И. Цыганок. М. : Юрайт, 2015. 472 с. (Сер. «Бакалавр. Прикладной курс»).

5. Хрипунова М. Б., Никифорова С. В. Интеграция математической науки в систему высшего экономического образования // Гармонизация образовательной и научной деятельности как направление стратегического развития вузов : сб. науч. ст. участников ежегод. междунар. науч.-метод. конф. / под ред. И. Е. Денежкиной, Е. Н. Орла. 2015. С. 59 – 63.
6. Хрипунова М. Б. Вопросы модернизации преподавания математических дисциплин в экономическом вузе // Стратегия развития высшего и среднего профессионального образования в России : материалы ежегод. междунар. науч.-метод. конф. : в 3 ч. / под ред. Л. И. Гончаренко, Н. Л. Гунявиной. М., 2014. С. 75 – 79.
7. Балджи А. С., Хрипунова М. Б. О первом заведующем кафедрой алгебры и теории чисел педагогического института Владимирского государственного университета // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2014. № 17 (36). С. 9 – 12.
8. Dawson P. Skills in Mathematics and Statistics in Economics and tackling transition. The Higher Education Academy STEM project series. ISBN 978-1-907207-96-9.
9. Arnold I. J. M., Straten J. T. Motivation and Math Skills as Determinants of First-Year Performance in Economics. Journal of Economic Education. 2012. № 43. P. 33 – 47.
10. Hernandez-Martinez P. Mathematics Learning, Identity and Educational Practice: The Transition into Post-compulsory, 2010.
11. Naylor R., Smith J. Degree performance of economics students in UK universities: absolute and relative performance in prior qualifications. Scottish Journal of Political Economy. 2014. №. 51. P. 250 – 265.
12. Рогачева Е. Ю. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии // Историко-педагогическое знание. Вып. 89. М. : Академия социального управления, 2015.

**M. B. Khripunova, A. S. Balci**

**CONTINUITY OF MATHEMATICS EDUCATION AT SCHOOL – UNIVERSITY,  
UNIVERSITY – EMPLOYER STAGES**

The article is devoted to studying the ways of implementing the principle of continuity of mathematical education at various stages. The substantive aspects of mathematics education that may cause significant difficulties for school graduates at the university are analyzed. At university-employer stage a special attention is given to the methods for improving the quality of training of graduates to meet modern requirements of employers.

**Key words:** *continuity of mathematical education, career guidance.*

---

---

# СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9+371

*Н. И. Евсюкова*

## РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕПРИВАЦИИ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена рассмотрению явления депривации развития младших школьников в образовательном процессе, представлены и описаны депривирующие факторы в процессе образования, подчеркнута роль учителя по профилактике депривации младшего школьника.

*Ключевые слова:* депривация, образовательный процесс, депривация в образовательном процессе, роль учителя, младший школьник.

Стремительно изменяющиеся социально-экономические условия предъявляют новые требования к социально-психологическому развитию личности. Интенсивные изменения в обществе инициируют депривирующие факторы, ограничивающие саморазвитие и самореализацию человека. Дети с раннего возраста получают большое количество недифференцированной информации, изменяются взаимоотношения взрослых и детей, коммуникативные связи становятся слабее, а потребность в получении нового стимула сильнее, следовательно, возрастает необходимость в иных действиях педагогов.

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н от 18 октября 2013 г.) изложены общие сведения об оказании услуг по

основным общеобразовательным программам в области начального общего образования. В настоящее время на учителя начальной школы возлагаются функции не только по реализации основных образовательных программ, формирования учебных универсальных действий, навыков, мотивации к учению, но и оценка результатов на основе возможностей учащихся. Функции, определяющие роль учителя как субъекта учебно-воспитательного процесса в профилактике депривации младших школьников в образовательном процессе, заключаются в создании комфортной образовательной среды для развития младших школьников в образовательном процессе.

Понятие «депривация» используется в самом широком спектре значений в психологии, биологических и социальных науках.

Й. Лангмейер и З. Матейчик в монографии «Психологическая депривация в детском возрасте» определяют

это понятие как состояние психики индивида. Это психическое состояние индивида, возникающее в результате длительного времени лишения или неудовлетворения его психических потребностей в чем-либо [4].

Проблемы психологической депривации в обучении обсуждались в работах таких отечественных психологов, как М. Ю. Кистякова, Н. М. Щелованова, Л. И. Божович и В. М. Бехтерев. Из зарубежных ученых данной проблемой занимались Р. Спитцели, А. Фрейд, М. Монтессори, Й. Лангмейер, З. Матейчик.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что нет единого определения понятия «депривация в образовательном процессе».

Большинство ученых (Л. Н. Бережнова, М. В. Беседина, С. В. Васильева, С. В. Ваторопина, М. А. Егорова) рассматривают «депривацию в образовательном процессе» как условия, в которых субъекту учебной деятельности не предоставляется возможность удовлетворять значимые потребности в самоактуализации.

Депривация развития учащегося в образовательном процессе трактуется Л. Н. Бережновой как объективно-субъективное явление, возникающее в обстоятельствах жизнедеятельности обучающегося, когда ограничение или лишение возможностей удовлетворения ведущих потребностей существенно влияет на его образование [1, с. 12].

Мы согласны с утверждением ученого, так как депривация развития

младшего школьника в образовательном процессе – это последствия в конкретных случаях депривации его потребностей, приводящие к эмоциональному дискомфорту, длительные воздействия которого могут быть необратимы. Одним из проявлений депривации развития является нарушение познавательной потребности, коммуникативных связей, неудовлетворение двухстороннего эмоционального контакта, личностной и творческой самореализации, неуважение окружающих, нивелирование чувства безопасности, фрустрация, блокирование двигательной активности, дисгармоничность действий.

А. М. Прихожан, П. В. Симонов, Н. Н. Толстых в исследованиях указывают на то, что вследствие депривации в образовательном процессе обучающийся испытывает психологический дискомфорт, тревожность, недоверие, изоляцию. Т. А. Араканцева, С. Боулс, Л. А. Кумарина и другие в своих исследованиях говорят о том, что депривация в обучении вызывает нарушения в действиях, и вследствие этого проявляется деструктивное поведение.

В образовательном процессе индивид вступает в новые отношения, приобретает целый комплекс новообразований: развивает познавательную сферу, грамотно воспринимает информацию, контролирует и оценивает свои действия и действия других, приобретает систему смыслов. Главную роль в обучении младшего школьника и в его образовательном процессе играет учитель.

Наши исследования показали, что депривация в образовательном процессе – результат педагогической деятельности учителя. Эта ситуация может быть вызвана ограничением в учебно-воспитательном процессе возможности полноценного саморазвития личности ученика, особенностями его развития, нарушениями коммуникативных связей между субъектами образовательного процесса (учитель – ученик и ученик – ученик), которые приводят к отставанию в обучении, потере мотивации обучения, депривации развития познавательной сферы ученика, нарушению его социализации.

В своих исследованиях С. В. Ваторопина приходит к выводу, что при возникновении трудностей в обучении ребёнок не получает поддержки со стороны педагога. Вследствие этого у него проявляется депривационный феномен, заключающийся в снижении самооценки, отстранённости от образовательного процесса, изоляции от коллектива, страхе, повышенной тревожности [2].

Рассматривая депривацию младшего школьника в образовательном процессе, необходимо обратить внимание на факторы, вызывающие этот процесс.

К первым мы относим социальный фактор, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания. Он раскрывает неудовлетворение потребности во взаимодействии индивида со своим ближайшим окружением (в семье, на улице, в коллективе), характе-

ризующееся активно-избирательным отношением индивида к предпочитаемой среде общения, нормам и ценностям своего окружения. Сюда же можно отнести неблагоприятные психолого-педагогические воздействия семьи, школы, общественности. Это и негативная оценка учителем личностных и индивидуальных особенностей младшего школьника, приводящая к проявлению у него аффекта неадекватности, который отрицательно влияет на развитие способности к саморегулированию своего поведения. Длительное воздействие этого фактора приводит к нарушению межличностных отношений, повышению личностной и ситуативной тревожности, формируется агрессивность, конфликтность, отчуждение от окружающих, заниженная самооценка, чувство неполноценности, низкая мотивация участвовать в учебном процессе.

Ко вторым факторам можно отнести психолого-педагогический, в результате которого появляется депривация познавательной сферы. На развитие депривации познавательной сферы влияют: личностные особенности ребенка; его неготовность к обучению; недоразвитие психических функций; ослабление волевого усилия; нереализованность собственного потенциала в познавательной деятельности; частые смены классного руководства; отношение учителя к процессу обучения. Вследствие этого происходит снижение познавательной ак-

тивности, недостаточное усвоение универсальных учебных действий.

С. В. Васильева раскрывает проблему предупреждения депривации во взаимодействии педагога и учащегося. С точки зрения ученого, депривация во взаимодействии педагога и учащегося возникает, когда процесс педагогической деятельности нарушает субъект-субъектные отношения, и учащийся длительное время не имеет возможности удовлетворять актуальные возрастные потребности [3].

Роль учителя заключается в профилактике воздействия социального фактора в организации комфортного личностного пространства ученика. Педагог должен обеспечить условия для успешного функционирования социально-психологической системы учитель – ученик. Результат такого взаимодействия зависит от отношений друг к другу участников процесса, выражающихся в эмоциональных, оценочных, волевых и когнитивных компонентах диалогового общения.

К профилактическим действиям можно отнести:

осуществление диагностики, позволяющей дифференцировать факторы нарушения удовлетворения потребности в образовательном процессе, изучение личностного пространства младшего школьника;

вовлечение в воспитательные мероприятия: формирование социально одобряемых норм поведения, ценностей и притязаний ученика; социальной установки; повышения уровня самоуважения;

снижение тревожности и агрессивности: проявление к ученику позитивных эмоций, эмпатии, интереса к его окружению, доминирование в эмоциональной регуляции позитивных эмоций и др.

Роль учителя в профилактике депривации познавательной сферы включает в себя такие действия, которые направлены на развитие в обучении познавательного мотива ученика. Управление и стимулирование познавательной активности младших школьников – это постоянно текущий процесс побуждения учащихся к энергичной умственной работе. Учитель ориентируется на целенаправленное обучение, стремление ученика к самостоятельности, преодоление спада и застоя, пассивной и стереотипичной деятельности.

Процесс предупреждения депривации в учебной деятельности во взаимодействии учитель – ученик характеризуется использованием в учебном процессе активных и интерактивных форм и методов обучения для приобретения опыта, обогащением знаний ребенка, расширением его кругозора с учетом возможностей и способностей ученика.

Одно из средств повышения познавательной активности – показ значимости и ценности содержания учебного материала для жизнедеятельности индивида. Для выделения значимости материала хорошо использовать в обучении универсальный способ – переключение с одного вида учебной деятельности на другой: наблюдение, экспериментирование, конструирование и др.

Создание на занятиях организационно-педагогических условий стимулирования активности в образовательном процессе: комфортной обстановки; обеспечение школьникам выбора средств самовыражения; снижение негативных переживаний в ситуации неуспеха.

Роль учителя заключается в поощрении когнитивной активности с опорой на проявление фантазии и инициативы ученика, увлечения компьютерными играми между мальчиками и девочками, которые могут существенно влиять на усвоение материала. Включение учащихся в активную деятельность по созданию информационных продуктов (с учетом познавательных интересов) помогает им осваивать компьютерный инструментарий, формировать у младших школьников информационную грамотность. Это позитивно влияет на развитие психических функций когнитивной сферы (восприятие, мышление, память, внимание) младшего школьника, способствует повышению интереса к учению.

Система отношений учителя к педагогической деятельности определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее ценностных ориентаций, отношения к ученикам, к самому себе.

Нарушение субъект-субъектных отношений в образовательном процессе приводит к рассогласованию взаимонаправленных действий и нарушению взаимодействия.

Анализ наших наблюдений показал, что большинство учителей считают основной своей задачей дать

ученику как можно больше знаний, строят учебный процесс по заданному алгоритму. Особенности младшего школьного возраста, сензитивного к воздействию учителя в учебной деятельности, сопровождающейся при этом формализмом со стороны учителя, приводят к снижению заинтересованности школьников, отрицательному восприятию учеником школы. Действия педагога не стимулируют ответную активность, переходят на уровень угнетающего воздействия на ученика, и процесс обучения фактически не реализуется.

На основе анализа наших исследований некомпетентное отношение учителя к реализации образовательного процесса в педагогической деятельности мы относим к третьему депривирующему фактору. Его результатом являются длительные проявления неудовлетворения познавательной потребности учащихся в учебной деятельности и депривации развития младшего школьника.

Роль учителя в профилактике депривации развития младших школьников в образовательном процессе заключается в умении настроить ученика на позитивную деятельность, дать ему возможность проявлять уверенность в достижении результата, осуществлять сотрудничество учителя с родителями, так как противоречия между учителем и родителями учащихся могут помешать установлению педагогически целесообразных контактов.

Действия учителя в образовательном процессе должны быть:

направлены на удовлетворение возникшей познавательной потребности ученика в поддержке его ощущения своей значимости в процессе обучения;

лично ориентированы на развитие рефлексивных умений, обеспечивающих познание себя как субъекта деятельности, навыков самопознания, принятия обратной связи субъект-субъектных отношений.

Важными задачами учителя в развитии младшего школьника в образовательном процессе являются: учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся; отход от стереотипов, адекватное восприятие и оценка ученика; ориентир его на интересную

информацию. Учитель должен поставить для себя цель – обучить ученика учиться и воспитать человека, способного к творческой самореализации, совместному диалогу, воспринимающего мир в гармонии с самим собой.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что роль учителя в достижении результативности профилактики депривации младших школьников в образовательном процессе заключается в отсутствии равнодушия со стороны педагога, активном взаимодействии педагога с учащимися, в удовлетворении потребностей ученика в реализации собственных познавательных возможностей, снижении негативных переживаний (тревожности, неуверенности, незащищенности, закрытости).

### Литература

1. Бережнова Л. Н. Теоретические основы предупреждения депривации в образовательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2000. 435 с.
2. Ваторопина С. В. Педагогические условия предупреждения депривации младшего школьника в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2010. 254 с.
3. Васильева С. В. Предупреждение депривации во взаимодействии педагога и учащихся : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб, 2005. 175 с.
4. Лангмейер Й., Матейчик З. Психологическая депривация в детском возрасте. Прага : Авеццеум, 1984. 334 с.

**N. I. Evsyukova**

### **THE TEACHER'S ROLE IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN DEPRIVATION PREVENTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

The article is devoted to the determination of deprivation development of younger schoolboys in educational process. Deprivation factors in educational process are presented. The teacher's role in the younger schoolchild deprivation prevention is stressed.

**Key words:** *deprivation, educational process, deprivation in the educational process, the role of the teacher, junior schoolchild.*

## ПЕРЕЖИВАНИЯ СТЫДА УЧАСТНИКАМИ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА

В статье обращается внимание на «фактор стыда» в детерминации школьного буллинга. Представлены результаты исследования, доказывающие наличие стыда у всех участников школьной травли: буллеров, их жертв и свидетелей. Выдвигается предположение о специфичности переживания стыда подростками, вовлеченными в орбиту школьного насилия.

*Ключевые слова:* подростки, школьный буллинг, агрессия, стыд, детерминация, профилактика.

Понятие «буллинг» (от англ. *bully* – задира, запугивать) рассматривается от узкого – видеосъемка драки до масштабного – насилия вообще. В этой статье под буллингом понимается длительное психофизическое, эмоциональное или сексуальное насилие со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в фактической ситуации, с осознанным желанием причинить боль, напугать или подвергнуть человека длительному напряжению. Психологический смысл буллинга – самоутверждение за счет систематического унижения другого.

Школьный буллинг мы склонны трактовать как вид деструктивного конфликтного взаимодействия учащихся, в котором доминирующий субъект («буллер», «обидчик», «притеснитель») неоднократно демонстрирует такое поведение, которое позволяет ему сохранять или повышать свой статус в группе, увеличивать свои энергетические ресурсы за счет причинения намеренного вреда здоро-

вью (телесному, душевному, духовному, социальному) жертве («притесняемому»), снижению её энергетического потенциала, адаптационных возможностей.

Специалисты выделяют следующие типичные черты учащихся, склонных становиться буллером (агрессором): они испытывают сильную потребность господствовать и подчинять себе других учеников, добиваясь таким путем своих целей. Они импульсивны и легко приходят в ярость. Они часто вызывающе и агрессивно ведут себя по отношению к взрослым, включая родителей и учителей. Они не испытывают сочувствия к своим жертвам. Если это мальчики, они обычно физически сильнее других мальчиков [3, с. 4].

Буллинг во всех возрастах значительно чаще распространен среди мальчиков, это «нормальный» аспект мальчишеской культуры. Мальчики в два-три раза чаще девочек травят других, и они же – главные жертвы буллинга. Травля мальчиками девочек,

девочками мальчиков и девочками девочек встречается значительно реже. Очень часто буллинг – парное отношение, за которым стоит не только и не столько неравенство физических сил, сколько дисбаланс власти, позволяющий одному ребенку подчинить себе другого. Большинство булли – высокостатусные в референтной группе мальчики, обладающие хорошими социальными навыками, способностью вести за собой и манипулировать другими, но высокий статус у сверстников действует на них подобно наркотику, и они часто им злоупотребляют.

Наиболее подвержены запугиванию неуверенные, застенчивые, боязливые дети, имеющие недостатки внешности, низкое самоуважение. Они склонны к депрессии и чаще своих ровесников думают о самоубийстве. Они часто не имеют ни одного близкого друга и успешнее общаются со взрослыми, нежели со сверстниками.

Школьный буллинг, полагаем, можно разделить на три вида:

1. Физический школьный буллинг – умышленные толчки, удары, пинки, побои, нанесение иных телесных повреждений и др.;

2. Психологический школьный буллинг – насилие, связанное с действием на психику, наносящее психологическую травму путём словесных оскорблений или угроз, преследование, запугивание, вызывающие эмоциональную неуверенность.

– вербальный буллинг, где орудием служит голос (обидное имя, с которым постоянно обращаются к жертве, обзывания, дразнение, распространение обидных слухов и т. д.);

– обидные жесты или действия (например, плевок в жертву либо в её направлении и др.);

– запугивание (использование агрессивного языка тела и интонаций голоса для того, чтобы заставить жертву совершать или не совершать что-либо);

– изоляция (жертва умышленно изолируется, выгоняется или игнорируется частью учеников или всем классом);

– вымогательство (денег, еды, иных вещей, принуждение что-либо украсть);

– повреждение и иные действия с имуществом (воровство, грабёж, прятанье личных вещей жертвы);

– школьный кибербуллинг – унижение с помощью мобильных телефонов, Интернета, иных электронных устройств (пересылка неоднозначных изображений и фотографий, обзывание, распространение слухов и др.).

3. Сексуальный школьный буллинг – контактные (касание интимных частей тела, принуждение к мастурбации и др.) и неконтактные (притеснение сексуально оскорбляющими жестами, высказываниями и др.) формы.

В случае возникновения буллинга в школьном классе, в него прямо или косвенно вовлекаются все обучающиеся – кроме булли и их жертв, есть те, кто предпочитает не вмешиваться (свидетели), другие явно или скрытно поддерживают обидчика или обиженного.

Буллинг как острая, напряженная, часто стрессовая ситуация вызывает у всех названных участников различную палитру эмоций. Большая часть из них подробно описана в зарубежной и

отечественной психологической литературе.

Однако среди переживаний, возникающих у вовлеченных в школьный буллинг, по нашему мнению, недостаточно внимания уделяется такой эмоции, как стыд. Обычно его упоминают только в числе травматических переживаний, которые испытывает жертва буллинга. К примеру, один из ведущих зарубежных исследователей этого социально-психологического и психолого-педагогического феномена Д. Олвеус отмечает, что жертвы буллинга весьма осторожные, чувствительные и тихие, они обладают низким уровнем самооценки и воспринимают себя и условия, в которых они находятся, отрицательно. Большинство жертв полагают, что они неудачливы, они испытывают чувство стыда и считают себя непривлекательными [5, р. 80].

В отечественной психологической науке стыд трактуется как негативные переживания индивидуума, возникающие в связи с отрицательной оценкой окружающими совершаемого или совершенного поступка. В результате накопления опыта подобных ситуаций индивидуум становится способен сам оценивать свои действия и испытывать соответствующие (неприятные) переживания. Последние обращаются на самого себя как на их источник вследствие отрицательно оцениваемых действий окружающими в конкретной ситуации. Чувство стыда может охватить человека не только в контексте отрицательно оцениваемых другими поступков, но и при воспоминании о них. Все это в целом, на взгляд С. К. Бондаревой и Д. В. Колесова, делает стыд могущественным

механизмом нравственного развития [1, с.147 – 150].

В зарубежных психологических исследованиях подчеркивается, что стыд – это разновидность страдания, связанная с осознанием собственной неумелости, непригодности или неадекватности в некой значимой для индивидуума ситуации. Человек ощущает себя объектом презрения и насмешки, чувствует себя беспомощным, глупым, униженным, одиноким, потерявшим самоконтроль, его личностные границы становятся прозрачными. Пристыженный ощущает себя будто нагим, потерявшим достоинство, отвергнутым, потерпевшим полное фиаско. Комплекс стыда объединяет в себе такие чувства, как смущение, робость, стеснение, досаду, унижение, позор. Стыд индуцирует апатию, бессилие, гнев, печаль, презрение к себе. Чрезмерная стыдливость мешает развитию личностной автономии и идентичности [4, с. 342 – 361].

И отечественные, и зарубежные исследователи единодушно отмечают, что растущей личности особенно трудно справиться со стыдом в пубертате, когда подростку кажется, что из-за своего лиминального статуса все смотрят на него с презрением. Как правило, подросток переживает приступ стыда не только в случаях критической оценки его личностных особенностей, но даже в ситуациях повышенного внимания к себе. Представление о каком-то отдельном недостатке, причем часто надуманном, у подростка с легкостью генерализуется до убеждения о непристойности и неконгруэнтности всей его личности.

Позитивная сторона стыда в пубертате заключается в том, что он позволяет сдерживать растущий эгоизм подростка, его фантазии о собственной уникальности, грандиозности. Однако ввиду недостаточной эмоционально-нравственной зрелости, рассогласованности Я-реального и Я-идеального, отсутствия разумной поддержки окружающих, умений извлекать пользу из неприятных переживаний подростку бывает предельно сложно совладать со стыдом. Поэтому средствами защиты от нестерпимого ощущения своей «порочной Самости» подросток выбирает непродуктивные стратегии: подавление, проекцию, регрессию, самоутверждение через гетеро- или аутоагрессию.

Опираясь на результаты собственных исследований, предполагаем, что пубертат является стартовой площадкой для возникновения хронического (невротического) стыда, который стимулирует различные аддикции, компульсии, моральный релятивизм, бесстыдство и столкновения с Законом.

Невротический стыд, по нашему мнению, может проявляться в двух внешне отличающихся, но сущностно родственных формах: пассивной и активной.

При пассивной форме индивид пытается избавиться от невыносимого чувства стыда через различные способы самонаказания за ущербное, ничемное, жалкое во всех отношениях «Я». При этом социальная активность минимизируется. Личность инкапсулируется. Внутреннее равновесие поддер-

живается за счет компенсаторной фантазийной деятельности, виртуализации.

Активная форма предполагает спасение от стыда в экстравертированности, нацеленной на обладание властью; в могуществе для поддержания позитивного самовосприятия; в реальном насилии для удовлетворения потребности в инфляции, превосходстве, чтобы не замечать собственные неудачи.

Обе формы невротического стыда объединяет то, что склонный к нему индивид по каким-то причинам не научился рационально перерабатывать эту эмоцию, прогнозировать и по возможности избегать ситуаций, её вызывающих, использовать повышенное самосознание, сопутствующее переживанию стыда, как инструмент согласования Я-идеального и Я-реального, как способ, детерминирующий здоровую самокритику, как эффективное средство нравственной коррекции.

Целью нашего эмпирического исследования было изучение стыда как значимой эмоциональной составляющей деструктивного межличностного взаимодействия учащихся (буллинга) в учебной группе. В качестве рабочей гипотезы выступило предположение, что стыд в той или иной степени выраженности проявляется у всех участников буллинга.

В исследовании были задействованы 25 школьников (14 мальчиков и 11 девочек; средний возраст – 13, 1 лет), обучающихся в 7 классе средней общеобразовательной школы № 2 г. Шахты Московской области.

Основными методами исследования выступали: опросник риска буллинга [2, с. 155 – 157]; экспертные оценки учителей; авторские анкеты для выявления детей, подвергающихся систематическому насилию со стороны одноклассников; субъективная оценка своей роли в ситуации буллинга; методика незаконченного предложения «Стыд – это...»; опросник по определению уровня выраженности стыда в момент деструктивного конфликтного взаимодействия в классе.

На первом этапе исследования был обнаружен высокий уровень тревожности, агрессивности и социальной изоляции у 36 % школьников, что квалифицировалось как индикатор наличия в учебной группе иерархических отношений, которые, в свою очередь, увеличивают риск буллинга. 22 подростка (88 %) отметили, что в классе

есть те, кого все боятся, и те, над кем все смеются. Пять (20 %) школьников сообщили, что испытывают регулярные издевательства со стороны одноклассников. В основном жертвы подвергаются психологическому (оскорблениям словами, публичному высмеиванию, остракизму), реже – физическому (умышленные удары, толчки, пинки) насилию. Трое из опрошенных (12 %) не побоялись признаться, что систематически издеваются над некоторыми одноклассниками.

Отвечая на вопрос: «Какую обычно роль вы занимаете в ситуации, когда видите, что один одноклассник начинает обижать другого?», – 48 % подростков заявили, что предпочитают не вмешиваться, просто наблюдая за происходящим, 12 % поддерживают обидчика и 8 % – жертву. Обобщенные данные представлены в табл. 1.

Таблица 1. Субъективная оценка учащимися роли, которую они занимают в ситуации буллинга (N = 25)

Занимаемая роль	Число учащихся, %
Булли	12
Жертва	20
Наблюдатель	48
Поддерживающий булли	12
Поддерживающий жертву	8

Как видно из табл. 1, почти половина из опрошенных подростков в ситуации регулярного притеснения, как правило, занимает позицию наблюдателя и лишь 8 % готовы встать на сторону обиженного, что утяжеляет по-

ложение жертвы и, наоборот, облегчает действия обидчика.

На втором этапе исследования сначала уточнялись имеющиеся у подростков представления о стыде. Они систематизированы в табл. 2

Таблица 2. Представления подростков о стыде (N = 25)

Ощущения	Число учащихся, %
Смушение	28
Неудача	20
Стеснение	16
Унижение	16
Вина	8
Отвержение	4
Робость	4
Печаль	4

Из табл. 2 следует, что большинство опрошенных (80 %) ассоциируют стыд с такими чувствами как смущение, неудача, стеснение и унижение. Два подростка не различают понятия «стыд» и «вина». Связывают стыд с робостью, печалью и отвержением по одному респонденту. В целом учащиеся продемонстрировали адекватные своему возрасту представления об эмоции стыда.

В завершение эмпирического исследования определялся уровень выраженности стыда участников школьного буллинга. Мы попросили учащихся оценить этот уровень у себя в типичной ситуации притеснения по трем позициям: стыд отсутствует, слабый стыд и сильный стыд. Результаты анкетирования отражены в табл. 3.

Таблица 3. Уровень выраженности стыда участников школьного буллинга (N = 25)

Уровень выраженности стыда	Число учащихся, %
Отсутствует	0
Слабый стыд	76
Сильный стыд	24

Как видно из таблицы 3, все участники школьного буллинга переживают стыд. В эмоциональной палитре жертвы, можно гипостазировать, стыд выполняет функцию парализации, минимизирующую возможность какого-либо сопротивления издевательствам. У подростков-жертв стыд выступает как весомое подтверждение их личностной уязвимости.

Полученные данные показывают, что это чувство свойственно и подросткам-буллерам, которые в условиях анонимности признались, что, ско-

рее всего, его испытывают. Поэтому в структуре их агрессивности, вероятно, лежит и потребность в избавлении от чрезмерного чувства стыда, связанного с реальной или воображаемой неполноценностью.

Подросткам-свидетелям школьного буллинга, видимо, стыдно за то, что столкнувшись с насилием по отношению к однокласснику они из-за страха не в состоянии оказать ему реальную поддержку. Они могут также переживать стыд за жертву, за те унижения, которые он испытывает. Здесь стыд

выступает средством развития эмпатии, сострадания к притесняемому, альтруизма.

Высказанные предположения и сделанные выводы, разумеется, требуют обстоятельной эмпирической

проверки, тем не менее они, полагаем, имеют важное значение для переоценки «фактора стыда» в детерминации школьного буллинга и оптимизации его психолого-педагогической профилактики.

### Литература

1. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Нравственность. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. 336 с.
2. Опросник риска буллинга / А. А. Бочавер [и др.] // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 146 – 157.
3. Журлова И. В. Работа социального педагога с агрессивными детьми // Социально-педагогическая работа. 2008. № 7. С. 3 – 9.
4. Изард К. Психология эмоций. СПб. : Питер, 2003. 464 с.
5. Olweus D. Bullying at school. What we know and what we can do. Oxford : Blackwell Publishers, 1994. 135 p.

**S. A. Zavrazhin**

### THE EXPERIENCE OF SHAME OF SCHOOL BULLYING PARTICIPANTS

The article draws attention to the "shame factor" in the determination of school bullying. The results of studying prove that shame exists among all the participants of school bullying: bullies, their victims and witnesses. The author outlines the specific feeling of the shame of the teenagers involved in the orbit of school violence.

**Key words:** *adolescents, school bullying, aggression, shame, determination, prevention.*

---

---

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9.016

С. В. Духновский

## ПЕРЕЖИВАНИЕ КРИЗИСА: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Статья посвящена описанию экзистенциально-феноменологического подхода к описанию переживания кризиса личностью. Переживание рассматривается в рамках четырех методологических уровней: философской, общенаучной, конкретно-научной методологии, а также на уровне решения специальных, конкретных задач (представлена авторская психодиагностическая методика). В статье раскрыты основные понятия экзистенциально-феноменологического подхода: кризис и его переживание, кризисный профиль личности.

*Ключевые слова:* методология, экзистенциализм, феноменология, переживание, кризис, кризисный профиль, психодиагностика.

Наличие кризисов в жизни человека, на наш взгляд, явление необходимое, неизбежное. *Неизбежность кризисов* обусловлена индивидуально-психологическими особенностями субъекта. *Необходимость кризиса(ов)* мы объясняем тем, что в процессе его переживания происходит познание субъектом самого себя, своего места в окружающем мире, качественное изменение межличностных отношений, а также переосмысление жизни в целом. Придерживаясь позиции В. А. Ананьева [3], считаем, что свою «конструктивную необходимость» кризис приобретает, когда в процессе его переживания субъект воспринимает его как некое испытание, некую «ступень», позволяющую ему по-новому взглянуть на свою жизнь, кардинально пересмотреть, а порой и изменить её,

увидев новые горизонты и перспективы существования.

В контексте отмеченного выше считаем, что одним из перспективных (как в теоретическом, так и практическом плане) направлений в описании и понимании переживания кризиса личностью является использование предложенного нами **экзистенциально-феноменологического подхода**. В рамках данной статьи обратимся к его рассмотрению с позиции четырех методологических уровней [15]: философской методологии, общенаучной методологии, конкретно-научной и на уровне решения специальных, конкретных задач.

**Уровень философской методологии.** «Выбор той или иной философской системы. Он всегда субъективен. Его нельзя доказать. Этот вы-

бор неизбежен, т. к. задает точку отсчета, позволяющую смотреть на мир... Любая серьезная концепция содержит в себе важное логическое или психологическое оправдание своего существования» [1].

Общим теоретическим обоснованием концепции являются философия экзистенциализма и феноменология. С позиции *экзистенциализма* переживание кризиса (в силу их неизбежности, а порой и необходимости) с одной стороны есть сущность мира (онтологический аспект), с другой – способ познания мира (гносеологический аспект). Метафорично говоря: «Я переживаю – значит, я существую. Я существую – значит, я переживаю». Полнота жизни – полнота ее переживания. Соответственно характер переживания определяет характер жизни. В *феноменологическом* понимании переживания кризиса ведущее значение приобретает опыт, представляющий собой восприятие и описание. Объектом переживания может быть все то, что входит в его «жизненный мир», – та реальность, которая окружает и включает самого человека; она является бытийной почвой и горизонтом для всякой практики, бытовой и теоретической (Э. Гуссерль). Таким образом, кризис, его переживание может проявляться в различных сферах жизненного мира человека. Например, если оно затрагивает профессиональную сферу, то речь может идти о кризисах профессионализации; в рамках семьи – это могут быть нормативные и ненормативные кризисы семейных, детско-родительских отношений и т. д.

Кроме того, переживание в феноменологическом подходе тесным образом связано со смысловой сферой человека. В процессе переживания происходит изменение, трансформация, порождение смысла либо смыслоутратность, порождающая у человека новую задачу – «задачу» переживания. В частности, рассматривая смысл жизни как детерминанту кризиса в развитии личности, К. В. Карпинским было установлено, что «кризисогенный характер нереалистичного смысла определяется объективно существующими и болезненно переживаемыми затруднениями, возникающими при попытках его реализации в повседневной жизни. Зачастую они непреодолимы для личности и резко снижают ее шансы на продуктивную самореализацию. Это разрушает психологический механизм, поддерживающий достаточный для бескризисного развития личности уровень осмысленности жизни» [8].

На основе отмеченного выше авторскую позицию переживания кризиса мы обозначили как экзистенциально-феноменологическую.

Далее перейдем к её рассмотрению на уровне **общенаучной методологии**. В качестве универсальных методологических средств обоснования заявленного подхода выступают: принцип неопределенности, детерминизма, синергии и холизма.

*Переживание кризиса с позиций синергии*. В данном контексте будем использовать представление о человеке, имеющееся в «кризисной теории» личности [3]. Суть в том, что человек, переживающий кризис, есть «открытая, нелинейная, сложная, самоорга-

низирующаяся система, которая представляет собой блуждающий по многовариантным путям жизненного поля процесс» [3]. Таким образом, переживая кризис, человек всегда имеет множество путей его преодоления (конструктивного или деструктивного его разрешения). Проблема лишь в том, какой и в каких условиях он будет использовать. Этот выбор может быть как осознанным, так и неосознанным. Переживание кризиса предполагает использование субъектом (порой неосознанно) собственных ресурсов (соматических, психологических, социально-психологических).

*Холономный подход в понимании переживания кризиса.* Суть в том, что человек, переживающий кризис, представляет собой целостную организацию с «развитыми» и «недоразвитыми» системами (биологической, психологической, глубинно-психологической и социально-психологической), которая вовлечена в бесконечный процесс изменений. Последние, в свою очередь, реализуются в системе отношений «человек – окружающий мир». В нашем контексте в качестве такой «целостности» выступает интегральная индивидуальность субъекта (в терминологии В. С. Мерлина). Таким образом, в переживании кризиса «участвуют» все составляющие индивидуальности субъекта.

*Переживание кризиса с позиции методологического принципа детерминизма* предполагает ответы на следующие вопросы: «Какие факторы, условия являются детерминантами переживания кризиса?» и «Как переживание субъектом переломного момента своей жизни (нормативного и ненормативного) отражается на её ка-

чественных характеристиках?». В частности, А. Г. Амбрумовой [2] описаны два пути критической динамики: ситуационный и личностный. *Личностный путь критической динамики* предполагает, что «формирующийся внутренний конфликт обоснован характерологическими особенностями личности и появляется первым, независимо от благополучной еще в это время внешней ситуации, и только затем внутренняя конфликтная напряженность психики начинает видоизменять формы поведения и общения человека, создавая поводы и причины для ухудшения внешней ситуации, перестройки её в конфликтную, вплоть до стрессовой» [2]. Тогда как *ситуационный путь* представляет целый ряд неблагоприятных внешних воздействий, психотравмирующих стимулов, падающих на почву неотчетливо работающих защитных механизмов психики, и низкую толерантность по отношению к эмоциональным нагрузкам.

К отмеченному выше, на наш взгляд, правомерно добавить третий путь – *социально-психологический*. Суть его в том, что межличностные отношения субъекта с другими людьми могут, с одной стороны, стать источником (пусковым фактором) переживания кризиса, а с другой – кризис может наблюдаться и в самих отношениях (например, нормативные кризисы в семейных или детско-родительских отношениях).

Таким образом, мы приходим к заключению о том, что, с одной стороны, переживание кризиса детерминирует всю систему отношений «человек – мир». С другой – характер этой системы, её возможности отра-

жаются на особенностях протекания кризиса. Кроме того, переживание кризиса влияет на человека (его индивидуально-биологическую, психологическую, глубинно-психологическую и социально-психологическую системы индивидуальности).

*Переживание кризиса с позиции методологического принципа неопределенности.* Исходя из этого, результат переживания никогда не может быть просчитан и предопределен. Переживание кризиса представляет собой ситуацию «неустойчивости» психики субъекта. Как указывал В. А. Ананьев, «система становится неустойчивой всякий раз, когда человек делает выбор дальнейшего пути развития. Любая психологическая трудность на пути движения человека запускает механизм неустойчивости» [3]. М. К. Мамардашвили [10] указывал на то, что переживание мы испытываем всегда как граничное, посредством которого оказываемся перед невозможностью возможного или перед возможной невозможностью. При использовании методологии неопределенности [15] переживание любого, даже нормативного кризиса, приобретает ненормативный характер.

Далее обратимся к рассмотрению переживания кризиса в рамках экзистенциально-феноменологического подхода на уровне **конкретно-научной методологии**. В частности, рассматривая понятие «кризис», использовали положения кризисной теории развития личности (В. А. Ананьев); описывая переживание кризиса, использовали представление об эмоционально-информационной природе субъективной реальности (Б. С. Шалютин);

при описании кризисного профиля личности придерживались представления об интегральной индивидуальности человека (В. С. Мерлин и др.), её глубинно-психологических свойствах (Л. Зонди, А. В. Смирнов и др.); описывая ситуационные реакции личности в ситуациях психологического кризиса, проходящих на непатологическом уровне, придерживались позиции А. Г. Амбрумовой, а при рассмотрении психологической устойчивости личности обращались к работам Л. В. Куликова; при описании прогноза переживания кризиса использовали положения теории онтогенетической психосоматики (В. А. Ананьев), а также судьбоанализа (Л. Зонди, А. В. Смирнов).

В рамках конкретно-научной методологии операционализируем основные понятия экзистенциально-феноменологического подхода переживания кризиса. **Ключевыми понятиями** в рамках заявленной позиции выступают: кризис, переживание кризиса, кризисный профиль.

**Кризис** – личностно-ситуативное явление в жизни человека, экзистенциальное и феноменологичное по своей природе. Момент, событие жизни приобретает «кризисную нагрузку» только благодаря переживанию, и что самое важное – только в переживании.

**Переживание кризиса** – его субъективное проживание (когнитивное, эмотивное, поведенческое), представляющее собой сознательную или бессознательную активность субъекта, отражающуюся на отношениях с миром природным (предметным), социальным (в том числе и со значимыми людьми), своим внутренним миром (отношение к себе). *Переживание*

*кризиса* носит процессуальный характер, связано с ориентационными процессами субъекта, подразумевающими поиск определенного направления из бесконечного и безграничного континуума возможностей. С позиции эмоционально-информационной природы субъективной реальности [16] *переживание* – процесс поиска решения той или иной проблемной ситуации (имеющей личностную или ситуативную обусловленность) при отсутствии готового ответа на некоторые ее воздействия.

Рассматривая переживание кризиса, будем придерживаться позиции В. А. Ананьева, согласно которой «не имеет значения само событие с точки зрения внешней характеристики, его эмоционального накала, а имеет значение способ переработки, преодоления и влияние его на дальнейшую жизнь человека» [3]. Соответственно, для возникновения кризиса важное значение имеет его «прочувствование, возможно даже интуитивное», осознание некой предельной точки, «пограничной черты». Это возможно только благодаря его переживанию человеком (субъектом). Отражением переживания кризиса, его глубины и характера является «кризисный профиль» личности субъекта.

**Кризисный профиль личности** объективируется в содержательных характеристиках «интегральной индивидуальности» (в терминологии В. С. Мерлина) субъекта как «системы свойств человека (со стороны ее индивидуального своеобразия), начиная от биохимических особенностей организма и кончая социальным статусом личности в обществе» [11]. Кризисный профиль личности включает в себя:

– *свойства организма* (общесоматические, нейродинамические);

– *психические свойства*: психодинамические (эмоциональность, энергичность, темп, импульсивность, пластичность), психические свойства личности (особенности психического состояния и настроения, зрелость личности и её благополучие);

– *глубинно-психологические особенности*: побуждения, задающие направление всей деятельности человека (побуждение контакта, побуждение «Я», сексуальное и пароксизмальное побуждение);

– *социально-психологические особенности*: характер отношений с другими людьми (гармоничность – дисгармоничность межличностных отношений).

Далее, от конкретно-научной методологии перейдем к **уровню решения специальных, конкретных задач**, в рамках которого нами была разработана психодиагностическая методика «Переживание кризиса личностью» (ППК). *Основное назначение методики* – выявление степени (глубины) переживания кризиса, кризисного профиля личности и его характеристик, определение прогноза дальнейшего развития обследованного.

Основные психометрические характеристики методики «Переживание кризиса личностью» (ППК) отражены в следующих публикациях автора [4; 5; 6; 7 и др.]. Методика «ППК» отвечает основным психометрическим требованиям, предъявляемым к разработке профессиональных психодиагностических инструментов [12]. Методика «ППК» пригодна для использования в целях выявления группы риска для профилактики и помощи в

преодоления кризиса; диагностики риска совершения суицидальных действий; работы с людьми с ограниченными возможностями; выявления компенсаторных возможностей для реабилитации больных; профилактики и коррекции возможных профессиональных деформаций и деструкций; разработки программ, направленных на развитие и поддержание здоровья, а также в научно-исследовательских целях.

Компьютерная версия психодиагностической методики «Тест-ППК» прошла государственную регистрацию электронного ресурса, подтверждающую авторское право в аспекте новизны и приоритетности электронной разработки (свидетельство № 21313). Регистрация осуществлялась Объединенным фондом электронных ресурсов «Наука и образование» при ФГБНУ «Институт управления образованием» Российской академии образования.

**Вместо заключения** приведем слова В. М. Аллахвердова: «*Путь научного познания* – это путь нестандартного решения головоломок и парадоксов. Ни одно решение на этом пути не является единственным и весьма маловероятно, что некоторое найденное решение является лучшим. Принятие ошибочных решений – зачастую необходимый шаг в поиске истины» [1].

Таким образом, представленную позицию правомерно использовать для описания и объяснения резких, крутых переломов, происходящих в жизни человека. Полагаем, что не существует «много кризисов». Он либо есть, т. е. переживается субъектом, либо его нет (однако мы не исключаем при этом возможности переживания предкризисных состояний). Переживание кризиса может затрагивать разные сферы существования субъекта, на основании чего правомерно говорить о кризисах профессионального развития (становления), семейных кризисах, возрастных и т. п.

### Литература

1. Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательно-го к таинственному острову сознания. СПб. : Речь, 2003. 368 с.
2. Амбрумова А. Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Психологический журнал. 1985. № 6. С. 107 – 115.
3. Ананьев В. А. Введение в потрясающую психотерапию // Журнал практического психолога. 1999. № 7 – 8. С. 15 – 31.
4. Духновский С. В. Кризис и его переживание личностью: результаты эмпирического исследования // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2015. Т. 21. № 2. С. 30 – 35.
5. Духновский С. В., Рахманский В. Л., Речкалова О. Л. Особенности интегральной индивидуальности субъектов с разным уровнем психологической устойчивости личности // Успехи современной науки. 2015. № 2. С. 96 – 102.

6. Духновский С. В., Рахманский В. Л., Речкалова О. Л. Особенности социально-психологической системы интегральной индивидуальности педагога, переживающего кризис // Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки». 2015. № 6 (101). С. 80 – 86.
7. Духновский С. В., Журавлева Ю. А. Соотношение «кризисного профиля» личности с типом психосоматической патологии // Бюллетень науки и практики. Нижневартовск, 2016. Вып. 1. С. 43 – 49.
8. Карпинский К. В. Нереалистический смысл жизни как детерминанта кризиса в развитии личности // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2011. Вып. 4. С. 69 – 75.
9. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2004. 464 с.
10. Мамардашвили М. К. Философские чтения. СПб. : Азбука-классика, 2002. 832 с.
11. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986. 256 с.
12. Психометрика: Введение / Р. Майкл Фер, Верн Р. Бакарак ; под ред. Н. А. Батурина, Е. В. Эйдмана. Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2010. 445 с.
13. Смирнов А. В. Екатеринбургские лекции по экспериментальной диагностике побуждений Леопольда Зонди : учеб. пособие. Екатеринбург : Университет, 2005. 256 с.
14. Сонди Л. Судьбоанализ. М. : Три квадрата, 2007. 480 с.
15. Чиркова Т. И. Методологические основы психологии : учеб. пособие к практ. и семинар. занятиям для студентов психолог. фак. М. : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2013. 416 с.
16. Шалютин Б. С. Душа и тело. Курган : Изд-во Курган. ун-та, 1997. 230 с.

**S. V. Dukhnovsky**

### **CRISIS EXPERIENCE: EXISTENTIAL AND PHENOMENOLOGICAL APPROACH**

Article is devoted to the description of existential and phenomenological approach to the description of personal crisis experience. Experience is considered within four methodological levels: philosophical, general scientific concrete and scientific methodology, and also at the level of the solution of special, specific objectives (the author's psychodiagnostic technique is presented). In the article the basic concepts of existential and phenomenological approach are described: crisis and its experience, crisis profile of the personality.

**Key words:** *methodology, existentialism, phenomenology, experience, crisis, crisis profile, psychodiagnostics.*

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О СОСТАВЛЯЮЩИХ ТЕЛЕСНОГО «Я»

В статье уточняются представления старших подростков о составляющих своего телесного «Я». Принятие своего тела и отдельных его элементов рассматривается как важный фактор социализации в ранней юности. Выявлено, что для старшеклассников во внешнем облике особо значимыми являются волосы, глаза, губы, грудь, таз, бедра. На основе данных эмпирического исследования обосновываются возрастные и гендерные различия старшеклассников в восприятии своего телесного «Я».

*Ключевые слова:* телесное «Я», внешность, внешний облик, возрастные и гендерные различия, маскулинность, фемининность, элементы тела.

Проблема телесного «Я» старших подростков сегодня активно разрабатывается отечественной психологической наукой. Исследователи рассматривают параметры внешнего облика сквозь призму речевых дискурсов, невербальных паттернов поведения, самооценки физического образа «Я», самоотношения к телу, телесного сознания и т. д. [2; 3; 6; 9; 13 и др.]. Подчеркивается, что самооценка внешности в ранней юности тесно связана с осознанием себя, с принятием/непринятием своего телесного облика. Понимание себя в сочетании с принятием своего тела и отдельных его элементов способствует успешной адаптации и социализации подростков в обществе.

Между тем проблема восприятия старшими подростками различных аспектов своей телесности пока остаётся слабо изученной. Очевидно, что становление телесного образа «Я», его возрастная динамика, психологические факторы возникновения деформаций в телесном сознании и связанные с ними негативные эмоциональ-

ные состояния играют существенную роль в формировании Я-концепции старшеклассника.

В структуре социальных суждений о человеке и его месте в обществе важная роль принадлежит представлениям о внешности. Исследователи давно установили наличие значимой взаимосвязи между формой тела и представлением человека о собственном «Я». Как отмечает Н. Л. Белопольская, формирование физического «Я» происходит в результате двойственной процедуры. С одной стороны, на представление о собственной внешности оказывает влияние социальное окружение, с другой, это самостоятельное осмысление параметров тела на основе собственных критериев о телесной привлекательности [1].

Негативное отношение к собственному телу и отдельным его элементам может травмировать личность, снижая самооценку, вызывая тревожность и депрессивные состояния, а порой и самоповреждающее поведение. Особо остро эти процессы проте-

кают в подростковом и юношеском возрасте, когда изменения, происходящие с телом, могут вызвать отрицательные эмоциональные переживания [4].

Критика со стороны сверстников часто затрагивает не внешность в целом, а отдельные её проявления, что может повлиять на адекватность телесного образа «Я». Многие школьники достаточно тяжело переживают пубертат, считая, что некоторые элементы их тела являются некрасивыми или даже уродливыми. Такая неудовлетворённость своим физическим обликом при определённых субъективных и объективных факторах может стать причиной дисморфофобии, т. е. навязчивого страха, связанного с якобы имеющимся тем или иным телесным недостатком [5].

### **Экспериментальное исследование**

Цель нашего исследования – выявить возрастные и гендерные отличия старшеклассников в восприятии своего телесного «Я». В качестве гипотезы выступило предположение о возможной связи между психологическим полом, возрастом и восприятием доминантных элементов своей внешности.

Выборка состояла из учащихся 9 – 11-х классов средних общеобразовательных школ № 35 и 65 г. Рязани. Всего в исследовании приняли участие 186 человек, из них – 96 девушек и 90 юношей от 15 до 18 лет.

Предложенный учащимся авторский опросник дает возможность определить роль отдельных элементов тела в образе физического «Я» старшеклассника. Преимущество данной методики состоит в её относительной краткости, а также в простоте обработки данных.

Методика применения данного опросника стандартизирована. Испытуемым выдаётся бланк с предложенной инструкцией для самостоятельного заполнения. Текст инструкции вполне понятен и доступен учащимся: «У каждого есть представление о собственной внешности. Некоторые люди довольны, как они выглядят, другие – нет. В методике представлены возможные варианты влияния отдельных частей тела на вашу внешность. В каждом пункте определите, в какой степени различные части тела влияют на ваш внешний облик. Перед тем как сделать выбор, подумайте, какой вариант ответа наиболее точно отражает ваше обычное ощущение».

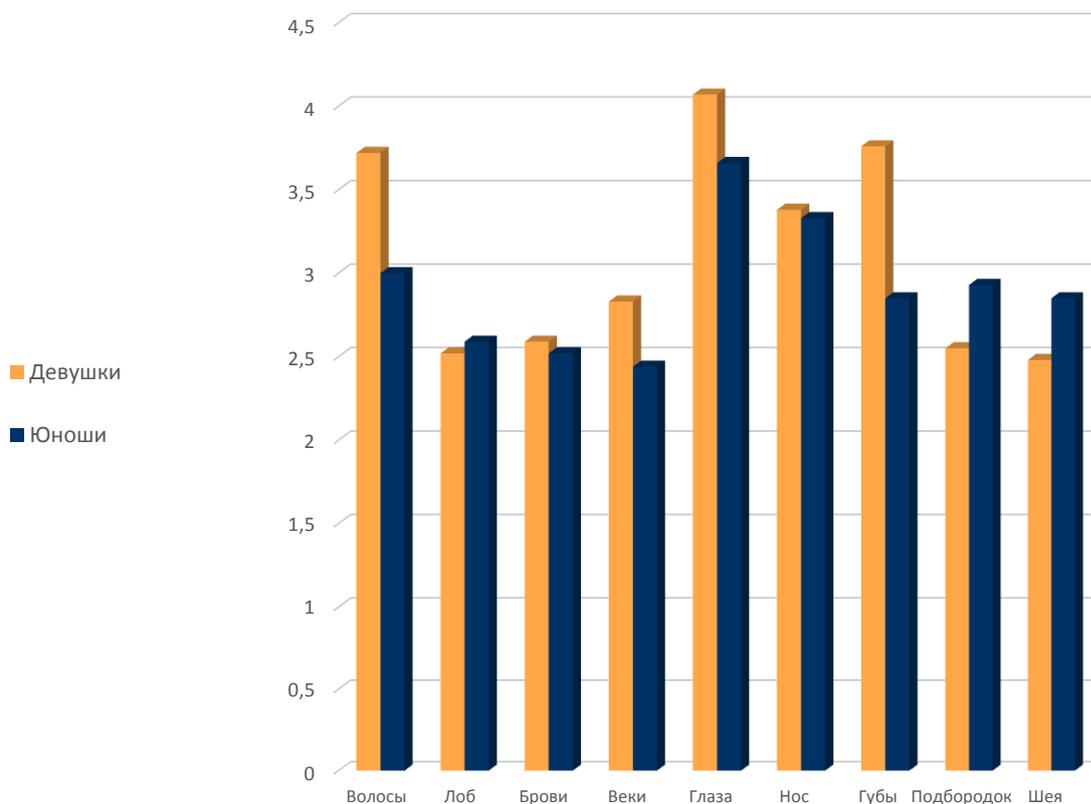
Ответы по интервальной шкале из семи пунктов варьируют от 1 (крайне незначимое влияние) до 7 (очень значимое влияние). Полученные баллы складываются, и выясняется среднее арифметическое, которое преобразуется в производные показатели.

При анализе результатов опросника были использованы следующие статистические методы: расчет средних значений, дисперсий и стандартных отклонений полученных показателей; ранжирование тестовых баллов в порядке их возрастания; критерий Манна – Уитни для оценки достоверности различий между группами; метод ранговой корреляции Спирмена.

### **Результаты исследования**

Обработка результатов показала, что, по мнению старшеклассников, на их самооценку внешнего облика самое большое влияние оказывает лицо. А наиболее важными элементами лица являются волосы, глаза и губы (диагр. 1).

Диаграмма 1. Сравнительная диаграмма значимых для самооценки внешности элементов лица у девушек и юношей



Как видно из диагр. 1, школьники продемонстрировали некоторые гендерные различия. Так, для девушек в большинстве случаев важнейшими элементами лица являются волосы, глаза и губы, тогда как для юношей – глаза и нос. Данный выбор у старшеклассниц, видимо, связан с тем, что в пубертате они начинают активно использовать макияж с целью выглядеть более выразительно. Волосы, глаза и губы – именно те элементы лица, которые, на взгляд девушек, являются привлекательными для представителей противоположного пола [12]. Ритуал макияжа у некоторых школьниц превращается в некое подобие священнодействия, требующее больших временных затрат. Отсутствие сформированных эстетических вкусов при-

водит часто к тому, что мерой эффективности косметических процедур становится их продолжительность и тщательность. По нашему мнению, мальчики особое значение придают таким элементам лица как нос и глаза, поскольку считают, что они «отвечают» за маскулинность. Схожие данные получены К. С. Лисецким, который предлагал испытуемым оценить в долларовом эквиваленте стоимость каждой части тела. Среди элементов лица наиболее «дорогостоящими» для респондентов оказались глаза [7].

В результате статистической обработки данных (использовался непараметрический критерий U-Манна – Уитни) были выявлены значимые различия между двумя гендерными группами по показателям: глаза ( $r = 0,004$ ), губы

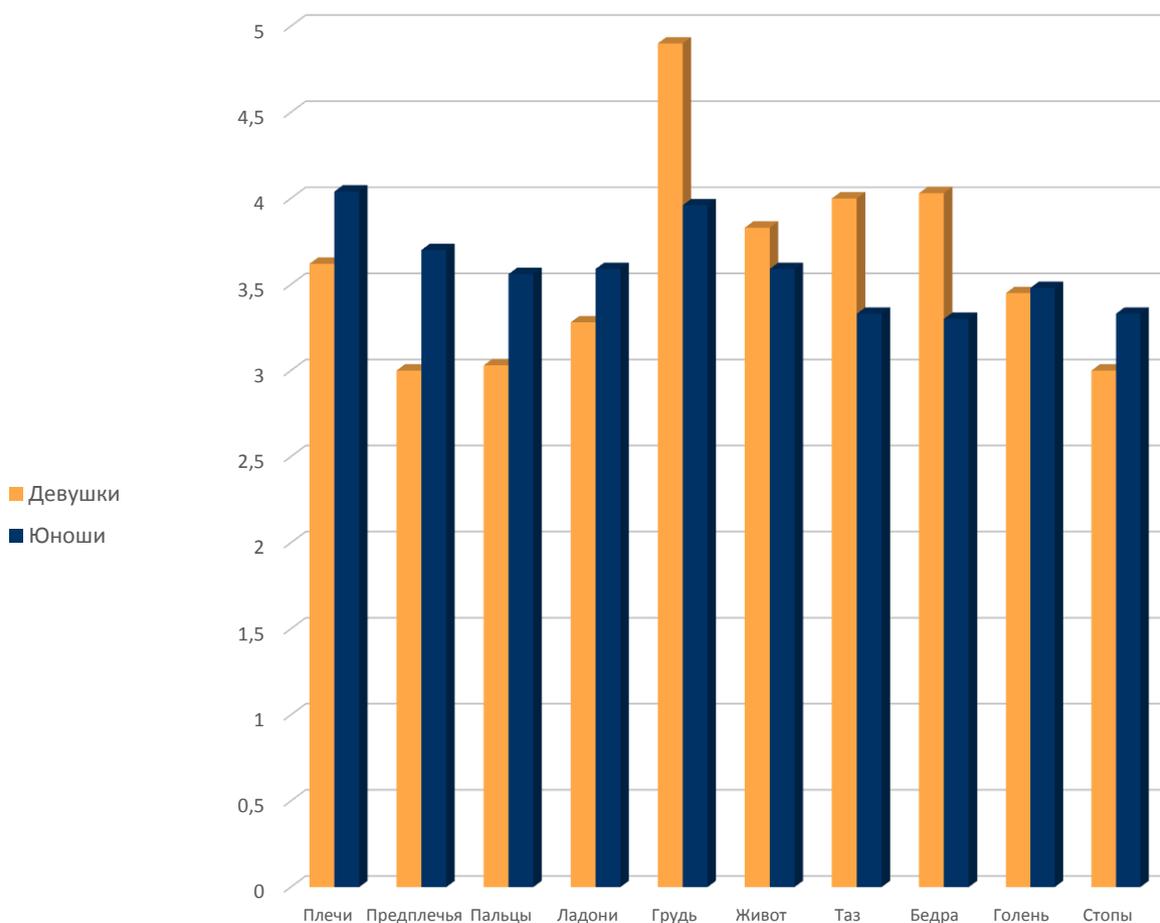
( $r = 0,011$ ), волосы ( $r = 0,023$ ). Таким образом, значение данных элементов лица для самооценки внешности выше у девушек, чем у сверстников-юношей.

В логике проведенного исследования важно было выяснить представления школьников и о других составляющих телесного облика. Установлено, что юноши в своем внешнем облике уделяют значимое внимание верхнему плечевому поясу и рукам (диагр. 2). Для многих старшеклассников верхняя часть руки, от локтя до плеча, выражает стремление к силе и власти. Поэтому юноши стараются нарастить мышцы в этой области, но не для того, чтобы использовать их в реальном противоборстве, а скорее для того,

чтобы произвести внешний эффект на сверстников. По мнению В. Г. Сахаровой, слишком тонкие, вялые руки и плечи у представителей мужского пола указывают не только на физическое бессилие, но и бессилие эмоциональное, жизненное, безволие и безответственность [11].

Известно, что у девочек высокие показатели значимости груди, таза и бёдер во внешнем облике сопряжены с влиянием культурной среды. Если девушка не обладает стройной фигурой, то вероятней всего, юноши не захотят обращать на неё внимание. Старшеклассницы тяжело переживают такую социальную отверженность.

Диаграмма 2. Сравнительная диаграмма значимых для внешности элементов тела у девушек и юношей



В результате статистической обработки данных (использовался непараметрический критерий U-Манна – Уитни) были выявлены значимые различия между двумя гендерными группами по показателям: плечи ( $r = 0,04$ ), предплечья ( $r = 0,011$ ), грудь ( $r = 0,004$ ), таз ( $r = 0,007$ ), бёдра ( $r = 0,008$ ).

Для определения возрастных различий в восприятии старшими подростками своего телесного облика применялся срезовой метод. Допустимость использования этого метода при изучении физического образа «Я» подтверждена многочисленными работами по данной проблематике [8, 10 и др.].

Значимых различий в оценке элементов своего тела у школьниц 9-х и 11-х классов не выявлено. Видимо, это связано с тем, что формы и размеры тела у большинства девушек в этот период уже мало изменяются, заканчивается период полового созревания, а отношение к составляющим телесного образа, которые влияют на представление о женской фигуре, уже сложились.

Иные результаты получены при сравнении представлений юношей 9-х и 11-х классов о своем внешнем облике. Нами не обнаружено отличий в отношении мальчиков к отдельным элементам лица. Однако установлено, что с увеличением возраста школьники больше внимания в своей внешности уделяют плечам ( $N = 59$ ,  $r = 0,048$ ) и предплечьям ( $N = 59$ ,  $r = 0,028$ ). Становясь старше, юноши желают, чтобы их тело больше соответствовало мужскому эталону и отличалось от женского. Крепкие мускулистые руки в наибольшей степени подчёркивают

данное отличие. Предположительно этим фактором и обусловлены статистические различия.

С помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена было установлено, что для старшеклассников наиболее значимыми являются следующие элементы тела: волосы ( $0,250$ ,  $p < 0,05$ ), глаза ( $0,380$ ,  $p < 0,01$ ), губы ( $0,360$ ,  $p < 0,01$ ), грудь ( $0,318$ ,  $p < 0,05$ ), таз ( $0,278$ ,  $p < 0,05$ ), бёдра ( $0,292$ ,  $p < 0,05$ ).

### Выводы

Полученные данные подтверждают существующую точку зрения о том, что представления подростков о своем телесном «Я» вплетены в систему их ценностей, идеалов, регулируют их переживания, систему отношений с миром и самим собой.

Анализ полученных результатов показал, что существуют гендерные различия в представлениях школьников о составляющих своего физического «Я». Эти отличия проявляются в том, что учащиеся разного пола по-разному оценивают значимость рук, груди, живота и бёдер в телесном образе «Я». Юноши считают, что их внешность будет более социально выигрышной, т. е. маскулинной, если у них будут крепкие плечи и руки. Кроме того, юноши уверены, что красивые и сильные руки – не природная данность, а личное достижение, результат труда, дисциплины и целенаправленных усилий. Поэтому руки свидетельствуют не только о физическом, но и социальном здоровье своего обладателя. Девушки в отличие от юношей больше внимания в телесном облике уделяют лицу, груди и животу.

Такие различия, скорее всего, связаны с универсальными культурными детерминантами, эталонами феминности. Девушки, обладающие «правильными» чертами лица и стройной фигурой, получают больше внимания со стороны мужского пола, т. е. более социально востребованы.

Таким образом, принятие старшеклассниками своего тела и отдельных его элементов связано с гендерно-возрастными стереотипами, которые интроецируются, проходя сквозь призму особенностей психологического пола, статусно-ролевых характеристик личности, её смысложизненных ценностей и установок.

### Литература

1. Белопольская Н. Л., Литовченко И. С. Исследование представлений современных подростков о своём психологическом и телесном возрасте // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 2. С. 59 – 67.
2. Белугина Е. В. Внешний облик как культурно-исторический феномен // Российский психологический журнал. 2008. № 3. С. 58 – 65.
3. Горячев В. В. О методологических проблемах исследования телесного сознания школьников // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 4. С. 64 – 66.
4. Кон И. Психология старшеклассника. М. : Просвещение, 1982. 207 с.
5. Коркина М. В. Дисморфомания в подростковом и юношеском возрасте. М. : Медицина, 1984. 224 с.
6. Лабунская В. А. Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. Ростов н/Д. : Феникс, 2009. 344 с.
7. Лисецкий К. С. Психокосметология: теория и практика. Самара : Унивесгрпп, 2008. 136 с.
8. Никитин В. Н. Онтология телесности: смыслы, парадоксы, абсурд. М. : Когито-Центр, 2006. 320 с.
9. Погонцева Д. В. К проблеме оценке Другого по внешнему облику // Education and Psychology. 2011. № 1. С. 3 – 8.
10. Рамси Н. Психология внешности. СПб. : Питер, 2009. 256 с.
11. Сахарова В. Г. Психология тела. Диагностика отношения к телу. СПб. : Речь, 2011. 112 с.
12. Хрипкова А. Г., Колесов Д. В. Девочка – подросток – девушка : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1981. 128 с.
13. Шабанова И. А. Развитие ключевых и предметных компетенций на основе описания внешности человека // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 7. С. 174 – 182.

V. V. Goryachev

### SENIOR PUPILS NOTIONS ABOUT COMPONENTS OF BODILY "I"

The article clarifies the senior teenagers notions about components of their bodily "I". The acceptance of one's own body and its individual components is viewed as an important factor of socialization in early adolescence. It was found that hair, eyes, lips, breasts, hips, thighs are the most significant parts in the appearance for high school students. On the basis of the empirical research, age and gender differences of high school students in the perception of their bodily "I" are substantiated.

**Key words:** *bodily "I", appearance, looks, age and gender differences, masculinity, femininity, elements of the body.*

УДК 159.923

*Т. В. Казакова*

### ФАКТОРНЫЕ МОДЕЛИ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУВЕРЕННОСТИ

В статье представлены результаты экспериментального исследования психологических особенностей педагогов с разным уровнем суверенности, позволившие выявить их факторные модели. Эмпирически доказано, что выделенные системные характеристики имеют разное содержание в зависимости от уровня суверенности педагогов.

**Ключевые слова:** *педагоги, психологическая суверенность, уровни суверенности, факторные модели.*

Динамически развивающаяся социальная действительность не только задает новые цели и технологии обучения и воспитания, но и определяет новые стандарты, в том числе и для участников образовательного процесса. Становится очевидным, что теперь педагогу уже недостаточно обладать лишь прочным запасом профессиональных знаний и уметь успешно применять их в практической деятельности, необходимо быть по-настоящему свободной, конкурентоспособной личностью.

В научной литературе исследуются различные аспекты профессиональ-

ной деятельности педагогов и в том числе проблемы саморазвития и самореализации педагогов (Т. Ю. Коровина, Л. А. Коростылева, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. В. Сенько, Р. Х. Шакуров, А. Р. Фонарев и др.). Но основное внимание в них уделено таким аспектам профессионального совершенствования и развития, как содержательный и организационно-педагогический. А вот специфические особенности педагогов, переживающих разный уровень суверенности, практически не изучены.

Задачей настоящего исследования явилось выявление факторных моде-

лей личностных особенностей педагогов, обладающих разным уровнем суверенности. Для реализации цели данного исследования были использованы: опросник суверенности психологического пространства личности (СППЛ) С. К. Нартовой-Бочавер, самоактуализационный тест (САТ) Л. Я. Гозмана, М. В. Кроза, М. В. Латинской, томский опросник ригидности (ТОРЗ) Г. В. Залевского, «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) В. Ф. Сопова, Л. В. Карпушиной, а также методы математической статистики (корреляционный анализ, факторный анализ). Все показатели по данным методикам были обработаны с помощью пакета Statistica, 6.0.

В экспериментальном исследовании приняли участие 279 педагогов в возрасте от 23 лет до 61 года. Выборку составили педагоги, имеющие средне-специальное и высшее педагогическое образование и работающие в образовательных учреждениях гг. Зеленогорска, Лесосибирска, Енисейска и Енисейского района.

Эмпирические данные, полученные по методике СППЛ, позволили нам выделить 3 группы педагогов с разным уровнем психологической суверенности, однако, поскольку общий показатель равен сумме показателей шести шкал, можно говорить о специфике переживания суверенности в каждой группе.

В первую группу педагогов с низким уровнем суверенности вошло 58 респондентов, что составило 20,79 % от общей выборки. Они обладают ярко выраженной депривацией суверенности физического тела (телесности) и

ценностей; переживают зависимость от среды и ее изменений, испытывают затруднения в конструктивной организации деятельности. Педагоги демонстрируют отсутствие четкой жизненной позиции, низкую удовлетворенность реализацией своей общественной жизни.

Вторая группа состоит из 42 педагогов (15,05 %), обладающих высоким уровнем суверенности, т. е. ригидно закрепленными границами психологического пространства. Педагоги данной группы характеризуются не только дискретным восприятием времени, но и стремлением к обнаружению смысловой составляющей своей деятельности. Им свойственны фиксированные формы поведения, шаблонность, стереотипность мышления. Кроме того, данные испытуемые сдержанны в проявлении своих эмоций, что осложняет установление социальных отношений.

Представители третьей, самой многочисленной группы, куда вошли 179 педагогов (64,16 %), обладают средним уровнем суверенности. Данным респондентам свойственно слияние временных пластов, когда «настоящее превращается в будущее»; они достаточно сензитивны к внешнему воздействию, что проявляется в меньшей ригидности по сравнению с представителями других групп. Для данных испытуемых характерно стремление к духовному удовлетворению, мотивация достижения успеха, жизненная удовлетворенность.

Далее путем подсчета коэффициента корреляции оценивалась возможность наличия взаимосвязи между психологическими особенностями педагогов, обладающих разным уровнем

суверенности. Полученные результаты позволяют говорить о наличии системы связей между исследуемыми параметрами. Так, для педагогов первой группы характерно следующее: значимая положительная взаимосвязь показателей суверенности с характеристиками самоактуализации. Испытуемых, ориентированных на реализацию потребности в познании, в большей степени характеризуют положительные взаимосвязи с жизненными ценностями. Выявлены обратно пропорциональные взаимосвязи системы ценностей с составляющими самоактуализации и свойствами ригидности. Респондентов второй группы в большей степени характеризуют тесные взаимосвязи преимущественно положительной направленности. Данной группе присущи более дифференцированные взаимосвязи между показателями СППЛ и САТа. Педагоги третьей группы характеризуются положительными взаимосвязями показателей самоактуализации и жизненных ценностей, тогда как жизненные сферы обнаруживают тенденции к отрицательным связям [1].

Учитывая характер описанных выше взаимосвязей, мы подвергли полученную нами корреляционную матрицу с имеющимися многообразными и сложными связями между показателями факторизации, в результате чего методом главных компонент при повороте Varimax Raw (Варимакс исходных) были выявлены факторные модели личностных особенностей педагогов трех групп.

Рассмотрим факторы, специфичные для группы педагогов с низким уровнем суверенности (табл. 1).

В ходе проведения факторного анализа в данной группе выделено 3 наиболее значимых фактора, суммарная информативность которых составляет 52,52 % дисперсии.

Фактор 1, объясняющий 27,13 % дисперсии, включает в себя показатели морфологического теста жизненных ценностей: духовное удовлетворение (0,89), креативность (0,84), собственный престиж (0,87), достижения (0,91), материальное положение (0,75), сохранение собственной индивидуальности (0,91), сфера профессиональной жизни (0,76), сфера обучения и образования (0,92), сфера семейной жизни (0,79), сфера общественной жизни (0,89). Исходя из содержательного анализа входящих в него переменных, он нами определен как «Жизненные ценности».

Наибольшее значение в данном факторе имеет переменная достижения с положительной значимой нагрузкой в союзе с переменной сохранения собственной индивидуальности. Респондентам данной группы свойственно стремление к достижению конкретных и ощутимых результатов, что часто сопровождается недоверием к авторитетам, конфликтностью. Кроме того, преобладающим значением для них обладают сферы обучения и образования и общественной жизни, что, на наш взгляд, свидетельствует о значимости внешних, социальных составляющих жизни.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Таблица 1. Результаты факторного анализа исследуемых личностных особенностей педагогов с низким уровнем суверенности

Показатели	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Сензитивность	-0,01	<b>0,90</b>	0,12
Спонтанность	-0,09	<b>0,75</b>	0,02
СПП	0,01	-0,02	<b>0,89</b>
СФТ	0,07	-0,04	<b>0,91</b>
Духовное удовлетворение	<b>0,89</b>	0,05	-0,03
Креативность	<b>0,84</b>	-0,05	0,08
Собственный престиж	<b>0,87</b>	-0,02	0,02
Достижения	<b>0,91</b>	-0,05	-0,05
Материальное положение	<b>0,75</b>	-0,19	-0,08
Сохранение собственной индивидуальности	<b>0,91</b>	-0,10	-0,05
Сфера профессиональной жизни	<b>0,76</b>	0,08	0,03
Сфера обучения и образования	<b>0,92</b>	-0,03	0,02
Сфера семейной жизни	<b>0,79</b>	0,06	-0,17
Сфера общественной жизни	<b>0,89</b>	-0,01	-0,11
Симптомокомплекс ригидности	-0,01	-0,05	<b>0,92</b>
Преморбидная ригидность	-0,35	<b>0,76</b>	-0,05
Дисперсия, %	27,13	14,19	11,20
Дисперсия, всего %	52,52		

Фактор 2, объясняющий 14,19 % дисперсии, представлен переменными сензитивность (0,90), спонтанность (0,75) и преморбидная ригидность (0,76) и обозначен нами как «Сензитивность». Наибольшее значение в данном факторе имеет переменная сензитивность, что отражает способность отдавать себе отчет в своих потребностях и чувствах, а также открытости к переживанию. Однако наличие переменной спонтанность означает, по мнению М. В. Кроза и других, возможность не рассчитанного заранее способа поведения, то, что Ф. Перлз назвал «схватыванием интересных и питательных элементов окружающей среды» [2]. Следовательно, можно го-

ворить о чувствительности, восприимчивости воздействий внешней среды, по Ф. Перлзу – «творческое безразличие... интерпретируется как потеря самости» [там же]. Кроме того, в структуре данного фактора присутствует переменная преморбидная ригидность, что указывает на имеющиеся трудности в ситуациях, требующих нового, нестандартного подхода.

Фактор 3, объясняющий 11,20 % дисперсии и именуемый нами «Ригидность», состоит из переменной симптомокомплекс ригидности (0,92) и составляющих опросника СПП, таких как суверенность физического тела (0,91) и суверенность психологического пространства (0,89). Симптомоком-

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

плекс ригидности отражает склонность к фиксированным формам поведения, а суверенность физического тела, являющаяся первым измерением психологического пространства личности, возникает в онтогенезе и выступает основой самоидентификации субъекта.

Сочетание данных переменных в одном факторе свидетельствует о следующем: нарушенное ощущение телесности приводит к отчуждению, что не только мешает создавать целостный образ события, но и, как отмечает Н. Н. Егорова, проявляется в равнодушии к профессиональным обязан-

ностям и нормам, закрытости в отношениях с коллегами и учениками, социальном лицемерии [3].

Итак, психологические особенности личности педагогов с низким уровнем суверенности включают в себя: стремление к достижениям преимущественно в сфере обучения и образования, выраженную сензитивность, а также ригидное поведение.

Факторный анализ данных, полученных в ходе исследования педагогов с высоким уровнем суверенности (табл. 2), позволил констатировать следующее.

Таблица 2. Результаты факторного анализа исследуемых личностных особенностей педагогов с высоким уровнем суверенности

Показатели	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
МДУ	0,06	-0,27	0,34	<b>-0,78</b>
Сензитивность	0,36	<b>0,75</b>	-0,29	-0,35
СЦ	0,22	0,25	<b>0,72</b>	0,13
Развитие себя	-0,26	-0,38	<b>0,74</b>	-0,12
Активные социальные контакты	<b>0,83</b>	-0,26	0,20	0,08
Собственный престиж	0,04	-0,09	-0,06	<b>0,95</b>
Достижения	-0,01	-0,36	0,05	<b>0,77</b>
Материальное положение	<b>0,77</b>	0,02	-0,22	0,07
Сохранение собственной индивидуальности	<b>0,83</b>	-0,16	-0,08	0,20
Сфера обучения и образования	<b>0,89</b>	-0,25	-0,05	-0,09
Сфера увлечений	<b>0,83</b>	-0,07	-0,07	0,06
Сфера общественной жизни	<b>0,85</b>	-0,38	-0,07	-0,11
Сфера физической активности	<b>-0,08</b>	-0,33	-0,02	0,04
Установочная ригидность	<b>0,76</b>	-0,09	-0,44	0,54
Дисперсия, %	29,58	16,98	12,84	11,24
Дисперсия, всего %	70,64			

Ведущим фактором в данной группе является фактор «Социальная значимость», объясняющий 29,58 % дисперсии. В него вошли сфера обу-

чения и образования (0,89), сфера общественной жизни (0,85), сохранение собственной индивидуальности (0,83), активные социальные контакты (0,83),

сфера увлечений (0,83), материальное положение (0,77), а также установочная ригидность (0,76). Наибольшее значение в данном факторе имеет показатель сфера обучения и образования, что характеризуется стремлением к расширению кругозора, повышению уровня своей образованности. Значимыми составляющими данного фактора являются сфера общественной жизни и активные социальные контакты, свидетельствующие о важности для испытуемых жизни общества, в которую они вовлекаются, считая социальное взаимодействие ценным. Наличие в данном факторе переменной установочная ригидность указывает на высокую избирательность, что приводит, по мнению С. К. Нартовой-Бочавер, к социальной ригидности, консерватизму [4].

Фактор 2, имеющий дисперсию 16,98 %, представлен показателем сензитивность (0,75) и означает чувствительность к своим переживаниям, способность к реактивной ситуативной чувствительности. Респонденты данной группы чрезвычайно восприимчивы к любой, как им кажется, попытке нарушения границ пространства и, как отмечает К. Обуховский, самоосуществление происходит через интенциональное вовлечение в проблемы мира, которые становятся сферой их активных действий [5].

Фактор 3, имеющий дисперсию 12,84 %, объединяет переменные развитие себя (0,74) и суверенность ценностей (0,72). Данный фактор, обозначенный нами как «Самоценность», показал, что у испытуемых педагогов высокий уровень стремления к самосовершенствованию и получению объек-

тивных сведений об особенностях своей личности. Вместе с тем они претендуют на «авторское» видение мира, что предполагает свободу вкусов и ценностей.

Фактор 4 имеет дисперсию 11,24 % и включает в себя такие переменные Морфологического теста жизненных ценностей, как собственный престиж (0,95), достижения (0,77), а также переменную мотивация достижения успеха (-0,78), поэтому данный фактор был нами обозначен как «Достижения». Анализ составляющих данного фактора позволяет предположить, что испытуемые нуждаются в социальном одобрении, особенно со стороны значимых лиц, при этом бывают достаточно категоричными с людьми, от них зависимыми. Основной сферой для своих достижений они видят социальные отношения, которые являются пространством для реализации конкретных, четко сформулированных целей, часто служащих основой высокой самооценки.

Таким образом, психологическими характеристиками испытуемых с высоким уровнем суверенности являются стремление к расширению знаниявого пространства, чувствительное отражение мира, ценность развития себя и повышение собственного престижа.

Рассмотрим факторы, специфичные для 3 группы, куда вошли педагоги со средним уровнем суверенности (табл. 3). В ходе проведения факторного анализа в данной группе выделено 3 наиболее значимых фактора, суммарная информативность которых составляет 57,83 % дисперсии.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Фактор 1 с дисперсией 24,79 %, именуемый нами как «Жизненные ценности», включает в себя переменные собственный престиж (0,90), активные социальные контакты (0,90), обучение и образование (0,89), духовное удовлетворение (0,89), сохранение собственной индивидуальности (0,88), креативность (0,85), семейная жизнь (0,82), профессиональная жизнь (0,76), материальное положение (0,76). Это свидетельствует о следующих особенностях представителей данной группы: ценность человеческих взаимоотношений, реализация своих творческих возможностей, избегание стереотипов, идеалистичность во взглядах, стремление к уважению и признанию, независимость.

Фактор 2, названный нами «Жизненная удовлетворенность» и имеющий дисперсию 17,18 %, содержит показатели индекс жизненной удовлетворенности (0,92), симптомокомплекс ригидности (0,89), суверенность ценностей (0,88), физическая активность (0,78). Высокий уровень индекса жизненной удовлетворенности указывает на увлеченное отношение к жизни, энтузиазм, решительность и убежденность в достижении целей, высокую самооценку и положительное восприятие своих качеств, оптимизм. Однако наличие симптомокомплекса ригидности отражает склонность к стереотипиям, упрямству, педантизму и собственно ригидности.

Таблица 3. Результаты факторного анализа исследуемых личностных особенностей педагогов со средним (умеренным) уровнем суверенности

Показатели	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Индекс жизненной удовлетворенности	-0,01	<b>0,92</b>	0,04
СПП	-0,05	-0,01	<b>0,96</b>
СЦ	0,05	<b>0,88</b>	0,27
Духовное удовлетворение	<b>0,89</b>	-0,01	0,05
Креативность	<b>0,85</b>	-0,01	0,01
Активные социальные контакты	<b>0,90</b>	-0,07	0,01
Собственный престиж	<b>0,90</b>	0,01	-0,03
Достижения	<b>0,91</b>	-0,04	-0,04
Материальное положение	<b>0,76</b>	-0,03	-0,09
Сохранение собственной индивидуальности	<b>0,88</b>	-0,03	-0,03
Сфера профессиональной жизни	<b>0,76</b>	-0,02	-0,01
Сфера обучения и образования	<b>0,89</b>	0,01	0,01
Сфера семейной жизни	<b>0,82</b>	0,02	-0,04
Сфера физической активности	0,09	<b>0,78</b>	0,02
Симптомокомплекс ригидности	-0,07	<b>0,89</b>	0,02
Дисперсия, %	24,79	17,18	15,86
Дисперсия, всего %	57,83		

Фактор 3, имеющий дисперсию 15,86 % и обозначенный как «Суверенность», состоит из общего показателя суверенности психологического пространства (0,96), что проявляется в использовании эффективных способов защиты границ собственного пространства, высокой продуктивности и успешности в различных сферах жизнедеятельности, осмысленности жизни. Основной характеристикой данного фактора является способность устанавливать собственное авторство по отношению к жизненному пути в целом [4].

В целом, можно отметить следующее: группа педагогов с низкой суверенностью обладает жизненными ценностями, реализуемыми преимущественно в сфере обучения и образования; высокой социальной уязвимостью, приводящей к спонтанным, неосознанным действиям; высоким уровнем ригидности, связанной с переживанием собственной телесности.

Педагогам с высокой суверенностью свойственно достижение социально значимых и одобряемых ценностей, которые формируют определенные ригидные установки. Данные испытуемые менее сензитивны (0,75) по сравнению с педагогами первой группы (0,90), стремятся к саморазвитию и достижению успеха.

Группа педагогов со средней суверенностью обладает стремлением к достижениям, активными социальными контактами, высоким уровнем жизненной удовлетворенности и личностной суверенностью.

Таким образом, анализ факторных моделей личностных особенностей педагогов с разным уровнем суверенности позволил констатировать, что выделенные системные характеристики имеют разное содержание, в зависимости от переживания прочности границ психологического пространства.

### Литература

1. Басалаева Н. В., Казакова Т. В. Ценностная составляющая процесса жизненного самоосуществления педагогов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2012. № 2. С. 32 – 36.
2. Перлз Ф. Теория гештальттерапии. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2004. 384 с.
3. Егорова Н. Н. Психологические особенности профессионального отчуждения педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2007. 23 с.
4. Нартова-Бочавер С. К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. СПб. : Питер, 2008. 400 с.
5. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. СПб. : Речь, 2003. 296 с.

T. V. Kazakova

### FACTORIAL MODELS OF PERSONAL FEATURES OF TEACHERS WITH THE DIFFERENT LEVEL OF THE SOVEREIGNTY

The article presents the results of an experimental study of the psychological characteristics of teachers with different levels of sovereignty, which allowed them to identify the factor models. Empirically it is proved that the selected system characteristics have a different content depending on the level of teachers sovereignty.

**Key words:** *teachers, psychological sovereignty, sovereign level, factor models.*

---

---

# СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 159.9

*М. В. Граур*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ»

В статье рассматривается проблема школьной адаптации. Предлагается общий теоретический анализ данной проблемы. Автор указывает на то, что школьная адаптация – непрерывный процесс, связанный с кардинальными переменами в жизни индивида. Кроме того, в статье содержится информация об основных сферах школьной адаптации. Автор делает вывод о том, что многие школьные психологи в своих работах отмечают зависимость успешной адаптации от комплекса индивидуальных и социальных факторов.

*Ключевые слова:* адаптация, школьная адаптация, обучение.

Как известно, термин «адаптация» в его биологическом аспекте – это процесс приспособления организма к окружающей среде. Психологическая адаптация включает в себя приспособление человека к существующим в обществе требованиям и критериям оценки за счет присвоения норм и ценностей общества [8]. Этот процесс осуществляется путём интеграции всего арсенала психических свойств и средств, которыми человек располагает в настоящий момент [2]. Поскольку данный термин употребляется довольно широко, то каждая из наук, изучающая названную проблематику, в зависимости от предмета ее исследования по-разному рассматривает указанный феномен. В психологической науке этот термин является одним из центральных.

Вследствие тех глобальных изменений, которые происходят в об-

ществе и сказываются на всех сферах деятельности человека, исследование проблемы адаптации/дезадаптации обучающихся к школе приобретает особую актуальность для психологии, ведь образовательная среда меняется вместе с обществом в целом. Несмотря на то, что исследование данной проблемы получает все большее распространение, по мнению многих ученых (В. Е. Каган и другие [10]), число дезадаптированных учащихся продолжает оставаться достаточно высоким, поэтому рассматриваемый круг вопросов продолжает интересовать психологов и не теряет актуальности.

Более того, к разработке проблем, связанных с адаптацией к школе, отечественные исследователи начали обращаться с 70-х годов прошлого века. Первым исследователем была Т. В. Снегирева, которая выделила факторы,

влияющие на успешную адаптацию [11]. В 70 – 80-е годы XX века психологами стали изучаться особенности адаптации у студентов, начинающих обучаться в вузе (С. Б. Данияров, В. В. Соложенкин, И. Г. Краснов [6]). Целенаправленное изучение процесса адаптации учащихся к общеобразовательной школе началось в 90-е годы прошлого столетия и связано с организацией в школах психологической службы [5].

Отметим тот факт, что приспособление учащихся к школе – это непрерывный процесс, который связывают с периодами кардинальной смены деятельности индивида и его социального окружения. В детстве такими периодами являются начало школьного обучения, переход в пятый класс, т. е. среднее звено, переход к профильному обучению, 9 – 10 классы, и период завершения обучения и выбора будущей профессии. Адаптация учащегося к школе рассматривается не только как процесс приспособления его к успешному функционированию в данной среде, но и как активное освоение личностью окружающего пространства, связанное с ее способностью к психологическому, личностному, социальному саморазвитию [7].

В последние годы значительное внимание уделяется анализу проблем, возникающих у детей в связи с началом школьного обучения. Говоря об адаптации первоклассников, добавим, что многие исследователи немалое значение придают вопросам школьной готовности, а также адаптации первоклассника к новым условиям систематического обучения в коллективе сверстни-

ков (М. М. Безруких, Л. И. Божович, А. Л. Венгер, Л. А. Венгер, И. В. Дубровина, С. П. Ефимова, И. А. Коробейников, Н. Г. Лусканова, Р. В. Овчарова, Д. Б. Эльконин [3]). Переход от условий воспитания в семье и дошкольных учреждениях к качественно иной атмосфере школьного обучения, складывающейся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет новые, более сложные требования к личности ребенка и его интеллектуальным возможностям [1]. Систематическое обучение в школе имеет свои особенности: с поступлением в школу ребенок начинает осуществлять общественно значимую и общественно оцениваемую деятельность – учебную деятельность; особенностью систематического школьного обучения является то, что оно требует обязательного выполнения ряда для всех одинаковых правил, которым подчинено всё поведение ученика во время его пребывания в школе.

Учитывая все сказанное выше, отметим то, что школьная адаптация включает не только адаптацию первоклассников и даже не только приспособление к школе пятиклассников и старшеклассников, но и состояние ответственности выполняемой учебной деятельности на протяжении всего обучения, при этом проблема адаптации является наиболее актуальной именно в переходные периоды. К тому же стоит принять во внимание то обстоятельство, что успешность ребенка в его дальнейшей учебной деятельности напрямую зависит от того, насколько он сможет приспособиться к школь-

ному обучению. Если ребенок не сумеет успешно адаптироваться в новой для себя образовательной среде, то это может оказать негативное влияние на процесс его дальнейшего обучения в школе и вузе [12].

По мнению М. Р. Битяновой, адаптация ребенка к школе означает приспособление его к функционированию в рамках учебной деятельности: выполнению учебных и социальных требований, принятию на себя определенных ролевых обязательств. Естественно, что такое приспособление происходит не только на внешнем, поведенческом уровне, но и на внутреннем, личностном: формируются определенные установки, личностные свойства, делающие ребенка хорошим учеником – послушным и старательным [3]. Следовательно, адаптированный ребенок – это ребенок, приспособленный к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов в данной ему новой педагогической среде [3]. Благополучное сочетание внешних и внутренних факторов ведет к адаптированности, неблагополучное – к дезадаптированности.

Говоря о соотношении адаптации и дезадаптации, хотелось бы сослаться на позицию, занимаемую Т. В. Дорожевец. Автор говорит о том, что адекватная психологическая адаптация характеризуется хорошей приспособляемостью к неблагоприятным социальным условиям, а неадекватная, в свою очередь, невротическими конфликтами, плохой социальной приспособляемостью, повышенной эмоциональной уязвимостью [7].

Кроме того, Т. В. Дорожевец считает, что школьная адаптация осуществляется в трёх сферах: 1. Академическая адаптация характеризует степень соответствия поведения ребёнка нормам школьной жизни: принятие требований учителя и ритма учебной деятельности, овладение правилами поведения в классе, отношение к школе, достаточная познавательная активность на уроках и т. д.; 2. Социальная адаптация отражает успешность вхождения ребёнка в новую социальную группу в виде принятия ребёнка одноклассниками, достаточного количества коммуникативных связей, умения решать межличностные проблемы и т. д.; 3. Личностная адаптация характеризует уровень принятия ребёнком самого себя как представителя новой социальной общности («Я – школьник») и выражается в виде соответствующих самооценки и уровня притязаний в школьной сфере, стремления к самоизменению и др. [7].

Изучая различные подходы к составляющим адаптации, хотелось бы упомянуть Т. А. Соловьеву, выделяющую следующие составляющие школьной адаптации: 1) организационная адаптация – приспособление ребенка к новой системе организации жизни: новым требованиям, правилам, режиму дня, обязанностям, статусу; 2) учебно-мотивационная адаптация – определенная жизненная позиция, выполнение общественно значимой учебной деятельности; 3) психологическая адаптация – значимость приобретает анализ эмоциональных проявлений, внимание должно акцентироваться не только на успеваемости и поведении ребенка, но и на изучении психологического здо-

ровья; 4) социальная адаптация – особенности поведения ребенка в школе: формирование адекватного поведения, установление контактов с учащимися и учителем [11].

Проанализировав работы психологов, мы можем отметить, что общим для них является признание связи адаптации к школе с уровнем психологической готовности учащихся к обучению в ней, комплексный подход на пути создания условий для успеш-

ной адаптации и выделение в этой связи интеллектуальной, эмоциональной и социально-психологической сфер адаптации, изучение процесса приспособления ребенка к школе с точки зрения недопущения отрицательного результата, т. е. дезадаптации, доминирование психокоррекционного подхода к проблемам школьной адаптации, изучение адаптационного процесса в первые месяцы или первый год учебы ребенка в школе [5].

### Литература

1. Ахутина Т. В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе // 1-я Междунар. конф. памяти А. Р. Лурия / под ред. Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной. М. : Изд-во МГУ, 1998. С. 201 – 208.
2. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л. : Наука, 1988. 270 с.
3. Битянова М. Р. Адаптация ребенка в школе. М., 1998. 214 с.
4. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 2000. 298 с.
5. Григорьева М. В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2008. 212 с.
6. Данияров С. Б., Соложенкин В. В., Краснов И. Г. Взаимосвязь физиологических и психологических показателей в процессе адаптации у студентов // Психологический журнал. 1989. № 1. С. 99 – 105.
7. Дорожевец Т. В. Диагностика школьной дезадаптации. Витебск, 1995. 154 с.
8. Кондаков И. Психологический словарь. М., 2000. 225 с.
9. Никифоров В. И., Сурыгин А. И. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения. СПб. : Изд-во Политех. ун-та, 2009. 141 с.
10. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Ключевой. М. : Владос-Пресс, 2003. 400 с.
11. Снегирева Т. В. Процесс социально-психологической адаптации в условиях специализации учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1978. 22 с.
12. Соловьева Т. А., Рогалева Е. И. Первоклассник: адаптация в новой социальной среде. М. : ВАКО, 2008. 368 с.
13. Леонова Е. В., Шатова С. С., Щербакова Е. В. Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4 [Электронный ресурс]. URL: [http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova\\_Shatova\\_Shcherbakova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/4/Leonova_Shatova_Shcherbakova.phtml) (дата обращения: 31.10.2015).

M. V. Graur

**PSYCHOLOGICAL CONTENT OF “SCHOOL ADAPTATION” CONCEPT**

The article deals with the problem of school adaptation. It contains the theoretical analysis of this issue. The author points out that school adaptation is an uninterrupted process connected with meaningful individual life changes. Moreover, the article describes the main areas of school adaptation. The author concludes that a lot of school psychologists in their papers stress the dependence of successful adaptation on the set of individual and social factors.

*Key words: adaptation, school adaptation, education.*

УДК 37.017.92 + 377.5

*М. И. Петрова*

**ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ИДЕАЛА  
В ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ЗАДАЧИ**

В статье рассматриваются исторические формы художественного воспитания как способа формирования гармонично развитой личности; понятие эстетического идеала и особенности его восприятия и содержания; особенности методологии художественного образования на современном этапе развития; роль ценностных ориентаций в эстетической и художественной культуре общества.

*Ключевые слова: художественное образование, эстетический идеал, художественная культура общества, история культуры, история эстетического воспитания.*

Проблема воспитания эстетического идеала является одной из ключевых в педагогике художественного образования. Многократно предлагались всевозможные пути ее решения, использующие различные практико-методические приемы преподавания дисциплин эстетического цикла. Но до настоящего времени само понятие эстетического идеала и успешности его формирования не может не быть сформулировано совершенно определенно.

Эстетический идеал (от греч. *Idea* – идея, понятие, первообраз, представление) – художественное представление о совершенстве, отраженное в произведении искусства: изображение пре-

красного как должного. Эстетический идеал – высший образец красоты, добра, истины, воплощенный в образе человека, а также в общественном устройстве. Художники каждой эпохи тяготеют к своему эстетическому идеалу, таким образом, характер эстетического идеала определяется прежде всего общественными тенденциями [1].

Диагностика и развитие творческих способностей индивида постоянно подвергаются опытно-экспериментальной работе с целью найти и использовать наиболее эффективные педагогические приемы работы. Но успех их применения зависит от сочетания уже проверенных методических приемов с

инновационными, основанными на современных представлениях о теории эстетики и художественного образования.

Представление об эстетическом воспитании как самостоятельном разделе педагогики зародилось в глубокой древности вместе с самим понятием эстетики [2]. Художественная культура первобытного общества предполагала передачу культурно-эстетических традиций, а в дальнейшем искусство продолжало развиваться, являясь важным сакральным элементом жизни племени или общины. Внеличностный характер первобытной культуры и ее общий синкретизм на долгое время определил пути формирования эстетического идеала, тесно связав его с обрядовой, религиозной и социальной функциями.

Но рассматривая историю первобытного общества, рано говорить об эстетическом идеале как о самостоятельной ценности, которая была целью художественного произведения. Возникновение эстетического идеала стало возможно лишь с развитием социума и его переходом на новую историческую ступень, где произошло усиление роли отдельной личности в формировании социального неравенства и, как следствие, возможности для отдельных слоев общества стать источником или потребителем художественного произведения.

В художественной культуре Древнего Междуречья канон был высшей ценностью искусства и непременным компонентом эстетического идеала. Условность канона и его строгие параметры гарантировали общность восприятия и оценки произведения искусства всеми членами социума.

Максимального развития каноничность искусства достигла в Древ-

нем Египте, где художественно-эстетические принципы тесно слились с религиозными воззрениями. Эстетическая каноничность также была свойственна и другим восточным культурам, сочетаясь с философскими и этическими воззрениями внеевропейских цивилизаций.

Позднее своеобразие общественно-экономического уклада различных центров эгейской культуры привело к тому, что эстетический идеал впервые в истории получил личностно значимые черты. Главными особенностями античной культуры стали антропоцентризм и идея гармонически развитой личности как высшей ценности цивилизованного общества. Именно в античный период, когда стремительно формируются социально-нравственные понятия и устойчиво социума, древнегреческие философы впервые говорят о воспитательном воздействии искусства. Созданное ими учение об этосе подразумевает непременное влияние эстетики на воспитание идеальной личности [2].

Позже в Древнем Риме педагогические идеи и эстетические идеалы Древней Греции изменились, обогатившись новым пониманием, основанным на эволюции социального и интеллектуального уровня развития общества.

Огромным шагом вперед в понимании роли эстетического идеала в художественном образовании стало искусство Средних веков, основанное на христианском мировоззрении. Важнейшими чертами его были теоцентризм и следующие из этого каноничность и символичность, а также анонимность и коллективность художественной культуры. Также на этом этапе наблюдается дифференциация культуры в зависимости от социаль-

ного слоя и принадлежности к той или иной субкультуре: городской, церковной, крестьянской или аристократической. Храмовое действо по-прежнему является обезличенным и доведенным до идеала символичности синтезом искусства, но в других культурных ситуациях искусство уже приобретает значительную способность к индивидуализации и непосредственному контакту между творцом и адресатом художественного произведения.

Основными чертами искусства эпохи Возрождения, а затем и Нового мира становятся антиклерикализм, антропоцентризм, креативность и новаторство, индивидуальная окрашенность художественного мировоззрения автора. Традиции и новаторство в искусстве начинают в полной мере отражать диалектику мира, позволяя создание и развитие множества художественных форм, жанров и стилей.

В настоящее время понятие эстетического идеала приобретает совершенно новое значение, лишившись своего главного признака – каноничного абсолютизма и неизменности. Эстетические доминанты общества меняются в зависимости от политических и культурных особенностей эпохи и даже моды. Важными факторами становятся взаимопроникновение национальных культур, идеи просветительства и возвращение к художественно-философским идеям античности, роль художественной критики и жанровое разнообразие каждого отдельного вида искусства.

Можно было бы предположить, что именно теперь понятие эстетического идеала должно потеряться в многообразии художественных форм и возможностей, но, напротив, именно теперь представление об идеале при-

обретает особенно большое значение, став ориентиром художественной ценности объекта искусства. Так, например, Гегель считал эстетический идеал чувственным проявлением идеи прекрасного, которое в силу своей абсолютности не может существовать на материальном плане бытия, имея исключительно философский и воображаемый характер [7].

Существует множество других определений эстетического идеала соответственно различным подходам к его интерпретации: социологическому, психологическому, искусствоведческому, историческому и т. д. Общим в них является то, что наравне с чисто художественным содержанием идеала как объекта искусства или отвлеченной философской идеи непременно учитывается его морально-нравственная наполненность, важная для осуществления воспитательного действия.

Девятнадцатый и двадцатый века ознаменовались созданием новых педагогических систем, одной из задач которых и стало воспитание эстетического идеала как неотъемлемого фактора формирования полноценной и гармоничной личности [4]. К этому же периоду относится стремительное развитие детской литературы, музыки и театра, поскольку воспитание будущего массового потребителя и создание художественной культуры должно было начинаться с детства и занимало значительное время, требуя планомерной и тщательной педагогической работы. В исторической перспективе художественное образование всегда было привилегией высших классов общества и признаком элитарности. Хотя неверно было бы умалять значение народного искусства для общего

развития художественной традиции общества, все же художественное образование никогда не было самостоятельной целью народной педагогики. Поэтому логично, что эстетическое воспитание распространялось в обществе вертикальным способом сверху вниз, постепенно захватывая все новые и новые слои социума.

В конце двадцатого века окончательно сложилось восприятие художественного воспитания и образования личности как необходимого компонента ее гармоничного и полноценного формирования, что потребовало сформулировать основные проблемы воспитания эстетического идеала и наметить пути их решения. Связь художественного воспитания с другими видами педагогической деятельности позволяет выделить основные этапы эстетического развития личности: эмоционально-стихийный, оценочно-образный, нормативно-традиционный, личностно-рефлексивный, аналитико-интегративный, каждый из которых обладает своими ценностными, возрастными, личностно-ориентированными и педагогическими особенностями.

Формирование устойчивых эстетических потребностей и ценностей индивида подразумевает использование философских, психологических социальных и искусствоведческих форм педагогической активности. Только при соблюдении данных условий возможна успешная интеграция собственно эстетического развития личности с развитием социальным, духовно-нравственным и интеллектуальным.

Иными словами, понимание и воспитание эстетического идеала должно базироваться не только на том, что общество считает прекрасным, но

также, если не в большей степени, на том, что общество считает нравственным и верным. Разрушение культурно-нравственного начала в обществе неизменно ведет и к деградации эстетического идеала, как это было свойственно, например, для эпохи декаданса. Это является одной из основных проблем воспитания эстетического идеала в условиях современного общества, тяготеющего к интеграции культур и размыванию границ традиционных исторически-национальных ценностей.

Чтобы объект воспитания мог воспринимать эстетический идеал как реальную жизненную ценность, определяющую его вкусы и направление развития, необходимо воздействие должным образом ориентированной среды вокруг личности воспитуемого. Понимание эстетического идеала, который пытается привить индивиду та или иная художественно-педагогическая система, непременно должно совпадать с общим направлением исторических, социальных и традиционных ценностей данного общества. Если возникает конфликт между целью педагогического воздействия и невольным влиянием окружающей среды, факторы эстетического развития и социализации противоречат друг другу, внося диссонанс в конечный идеальный образ требуемого результата.

Говоря о формировании эстетического идеала в процессе образования и проблемах его воспитания, следует понимать, что диагностика достижения поставленной цели значительно затруднена отсутствием абсолютных критериев, что можно считать еще одной из основных проблем эстетического воспитания. Использование межпредметных связей при художественном обучении и

интеграции контрастных культурно-эстетических элементов в понятие эстетического идеала, свойственного данному обществу, также способствует улучшению восприятия окружающего мира во всем его многообразии и полноте, раскрывает интеллектуальные и познавательные возможности индивида, способствует развитию конструктивных черт психики.

Таким образом, при всей своей самостоятельной психолого-педагогической ценности, обусловленной развитием креативных свойств обучаемого, все же главной целью формирования эстетического идеала каждого отдельно взятого индивида следует считать повышение его общего уровня социального, культурно-нравственного, эмоционального и интеллектуального воспитания. Эстетические возможности искусства напрямую влияют на создание устойчивой и жизнеспособной психологической структуры, максимально удачно интегрированной в общество и в то же время обладающей значительным потенциалом собственного развития.

Еще одной безусловной проблемой, имеющей наибольшую сложность решения, является неоднородность ценностных ориентаций в сфере художественной культуры и значимость педагогической импровизации и преодоления стереотипов для успешности процесса становления творческой индивидуальности [5].

Основные положения дидактики эстетического воспитания предусматривают наличие как вариативных, так и инвариативных компонентов в системе художественного образования. Это связано с наличием значительного количества межпредметных связей,

влияющих на формирование эстетического вкуса через равносильное воздействие разных форм организации конструктивной, познавательной и креативной деятельности. Эстетическое воспитание средствами литературы, живописи, музыки, театра, хореографии и других традиционных видов искусства дополняется развивающими возможностями предметов гуманитарного и естественно-научного циклов, а также комплексной системой воспитательных мероприятий, характерных для современного образовательного процесса на различных его уровнях [3]. Соответствие Федеральным государственным образовательным стандартам образования, лежащим в основе всей современной системы образования, позволяет использовать эстетический идеал в качестве эталона художественного воспитания и образования при изучении предметов гуманитарного цикла и социально-культурной направленности.

Формирование эстетического идеала – это сложный многокомпонентный процесс, на различных исторических этапах формирования общества имевший отличительные особенности, тесно связанные с социально-территориальной культурой, религиозными воззрениями. Воспитание творческих способностей подразумевает не только усвоение традиционных форм эстетического идеала, но и способность к его интерпретации каждым участником педагогического процесса.

Самостоятельная художественно-творческая инициатива объекта воспитания является высшим достижением эстетического воспитания при условии включения в нее не только художе-

ственного образа, но и нравственно-культурного компонента, обусловленного традициями данного социума.

Нравственно-эстетический идеал, сформированный в результате получения художественного образования, является основным условием его успешности, в то время как критерием качества самого идеала можно назвать обогащение личности индивида, развитие его интеллектуального, творческого и социального потенциала, позволяющего максимально полноценно

реализовать личностные воззрения, стремление к творчеству и интеграцию собственного эстетического идеала с идеалом общественным.

Важнейшими условиями реализации целей эстетического и художественного образования являются создание общей гуманистической среды образования, акцентирование самостоятельных познавательных способностей учащихся, стремление к удовлетворению духовных запросов и ожиданий от занятий творческой деятельностью.

### Литература

1. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс]. URL: [http://samlib.ru/a/alina\\_a/opredelenia.shtml](http://samlib.ru/a/alina_a/opredelenia.shtml) (дата обращения: 04.04.2016).
2. Боров Ю. Б. Эстетика. М. : Высш. шк., 2002. 365 с. С. 10 – 28.
3. Интеграция – основа продуктивных моделей современного гуманитарного художественного образования // Сб. науч. ст. М. : Спутник, 2010. 331 с.
4. Личность в социокультурном измерении: история и современность. М. : Индрик, 2007. 416 с.
5. Печко Л. П. Основные характеристики эстетико-педагогической среды школы, урока, класса // Эстетическая среда развитие культуры личности : сб. ст. Вып. 2. М. ; Луганск : ИХО РАО : Институт культуры им. Т. Шевченко, 2000. С. 15 – 16.
6. Ягнекова Н. В. Эстетическое воспитание. Актуальная вечная проблема, преподаватель [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/314994> (дата обращения: 04.04.2016).
7. Гегель Г. В. Ф. Сочинения. В 14 т. Т. 3. Лекции по эстетике / пер. П. С. Попова. М. : Изд-во соц.-эконом. лит., 1958. С. 9 – 13.

**M. I. Petrova**

### **THE PROBLEMS OF FORMING OF THE AESTHETIC IDEAL IN EDUCATION: HISTORY AND MODERN PROBLEMS**

The article deals with the problems of the artistic education as a method of forming harmonic cultured individual, aesthetic ideal conception and its main features. The problem under discussion is the role of aesthetic education in modern society, features of nowadays artistic education.

**Key words:** *artistic education, aesthetic ideal, artistic society culture, history of culture, history of the aesthetic education.*

---

---

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

*Ю. П. Кобяков*

### 50 ЛЕТ КАФЕДРЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ВЛАДИМИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ АЛЕКСАНДРА ГРИГОРЬЕВИЧА И НИКОЛАЯ ГРИГОРЬЕВИЧА СТОЛЕТОВЫХ

Предваряя разговор собственно о кафедре физического воспитания, юбилей которой отмечается в эти дни, следует в самой краткой форме напомнить об истории создания, развития и множестве организационных изменений самого высшего учебного заведения, в стенах которого возникла и сформировалась кафедра.

Годом основания вуза считается 1919, когда в здании бывшего реального училища у Золотых Ворот (основанного, в свою очередь, если судить по цифрам на фасаде здания, в 1908 году) разместился Институт народного образования, который в 1921 году был преобразован в Практический институт народного образования. В последующие годы Советской власти данное учебное заведение неоднократно меняло свое название и статус: с 1923 года – это педагогический техникум, с 1937 – педагогическое училище, с 1939 – Владимирский государственный учительский институт. В три первых военных года в здании располагался военный госпиталь, но с 1944 года занятия в вузе в его прежнем статусе возобновились.

2 мая 1948 года указом Совета Министров СССР институту присвоено имя выдающегося ученого-литературоведа Павла Ивановича Лебедева-Полянского. В сентябре 1949 года учительский институт преобразован во Владимирский государственный педагогический институт им. П. И. Лебедева-Полянского.

На этом структурные и статусные преобразования не закончились. В 1993 году в соответствии с духом времени педагогический институт им. П. И. Лебедева-Полянского утратил свое прежнее название и был преобразован во Владимирский государственный педагогический университет, в феврале 2008 года переименован во Владимирский государственный гуманитарный университет. Несколько позже, уже в наши дни, в соответствии с государственной политикой по укрупнению вузов он утратил свой статус и был присоединен к Владимирскому государственному университету. Результатом этого слияния стало образование нового в рамках старого Владимирского государственного университета имени Александра

Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Как руководитель педагогического вуза наиболее яркий след оставил после себя Борис Федорович Киктёв (1960 – 1984 гг.). При нем были построены 2 новых здания общежития, спортивный корпус, оздоровительно-спортивный лагерь, открыт студенческий санаторий-профилакторий.

Кафедра физического воспитания Владимирского государственного педагогического института им. П. И. Лебедева-Полянского была образована в 1964 году в соответствии с приказом Министерства образования РСФСР о создании в педагогических вузах России кафедр физического воспитания взамен кабинетов физического воспитания, которые в то время решали вопросы физической подготовки студентов-педагогов.

Первым заведующим кафедрой стал старейший работник кабинета физического воспитания института, ветеран физической культуры, старший преподаватель Константин Максимович Петров. Усилия кафедры того периода, насчитывавшей 5 человек, были направлены на всемерное развитие массового спорта, подготовку на этой основе спортсменов-разрядников, значкистов комплекса ГТО. Институт в то время занимал единственное здание, находящееся у Золотых Ворот. Спортивной базой вуза был спортивный зал на третьем этаже и небольшая спортивная площадка во дворе здания. В 1966 году был пущен новый учебный корпус на пр. Строителей, д. 11, где с тех пор и располагается кафедра физического воспитания. У кафедры появился новый игровой спортивный

зал, довольно внушительный для того времени по своим размерам (27 × 12 м), а также стадион с гаревыми дорожками, который ранее назывался «Трудовые резервы».

В 1968 году на кафедре появился кандидат биологических наук, доцент, мастер спорта СССР по гимнастике – Альберт Алексеевич Саблин, в прошлом выпускник Государственного центрального ордена Ленина института физической культуры, который и возглавил кафедру. К этому времени на кафедре работало уже 11 преподавателей, что было связано с открытием новых факультетов и, соответственно, с увеличением количества студентов. Это были высококвалифицированные специалисты, большие энтузиасты своего дела: Сергей Васильевич Андреев, Людмила Александровна Андриюшина, Алексей Павлович Баландин, Любовь Яковлевна Баркова, Владимир Сергеевич Виртуозов, Стефан Федорович Гриневич, Татьяна Федоровна Жижич, Анатолий Александрович Петров, Константин Максимович Петров и др. Каждый из преподавателей помимо учебной работы занимался еще и спортивной, т. е. вел секционные занятия по одному из видов спорта.

К началу семидесятых годов XX века во Владимирской области стал остро ощущаться недостаток в специалистах по физической культуре. Правительством было принято решение об открытии на базе педагогического института факультета физической культуры (1971 г.). Для этого был введен в строй новый учебный корпус с тремя специализированными спортивными

залами и аудиториями. А. А. Саблин стал организатором и деканом этого факультета. Одновременно с ним заниматься подготовкой специалистов в области физической культуры на вновь открывшийся факультет перешли и ряд преподавателей кафедры: А. П. Баландин, С. Ф. Гриневич, Т. Ф. Жижич, А. А. Петров. Позже А. А. Саблин станет проректором института по учебной работе.

С 1971 по 1976 год кафедру возглавлял кандидат педагогических наук, доцент Юрий Павлович Кобяков, который в дальнейшем был приглашен на работу на факультет физической культуры, где стал организатором и руководителем кафедры гимнастики и игр. Создание новой кафедры, состоявшей в большинстве своем из преподавателей гимнастики (Н. В. Первухин, Н. И. Рябов, И. В. Трифонова, Г. К. Уткевич, Н. А. Уткевич), было отчасти обусловлено тем обстоятельством, что в числе студентов нового факультета оказались звезды первой величины в сфере большого спорта – чемпионы Олимпийских игр и чемпионатов мира по спортивной гимнастике: Н. Андрианов, Л. Бурда, В. Артемов – выпускники Владимирской СДЮСШОР по гимнастике, носящей ныне имя Н. Г. Толкачева, заслуженного тренера СССР. Впоследствии Ю. П. Кобяков был переведен на кафедру физического воспитания, где активно занимался научной работой, позволившей ему, в конечном итоге, защитить докторскую диссертацию, посвященную инновационным оздоровительным технологиям высшей школы.

С 1976 года кафедрой руководил старший преподаватель, мастер спорта

СССР по футболу Валерий Михайлович Свинцов. Усилия кафедры в эти годы были по-прежнему нацелены на всемерное развитие массового спорта и подготовку студентов к сдаче нормативов комплекса ГТО. Через несколько лет руководства кафедрой В. М. Свинцов был приглашен на должность главного тренера Владимирской футбольной команды «Торпедо», игравшей тогда в первом дивизионе.

Непродолжительное время кафедрой заведовал кандидат биологических наук, доцент, мастер спорта СССР по плаванию Василий Иванович Басакин. Им были приложены значительные усилия по подготовке из числа сотрудников факультета физической культуры дипломированных специалистов. Позже он защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора биологических наук и получил звание профессора.

С 1984 по 1989 год во главе кафедры был кандидат биологических наук, доцент Стефан Федорович Гриневич, пришедший на эту должность с факультета физической культуры и избранный позже деканом факультета физической культуры. Педагогический институт того периода, отвечая на реальные запросы практики, работал под девизом: «Институт – сельской школе». Поэтому значимое место в содержании учебного процесса по физическому воспитанию занимали вопросы профессионально-прикладной и методической подготовки будущих учителей, ориентированных на преподавание смежных дисциплин, включая физическую культуру.

Более 20 лет кафедру возглавлял кандидат педагогических наук, доцент Анатолий Яковлевич Степанов, работавший ранее на факультете физического воспитания ВГПИ. Время его руководства совпало с коренными перестройками в жизни российского общества, реальным выражением которого на уровне нового поколения жителей страны стало заметное снижение уровня здоровья и физических кондиций молодежи. Поэтому кафедра сконцентрировала свои усилия на поиске путей оптимизации учебного процесса. С 2008 года при кафедре открыта аспирантура (научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор кафедры, академик Международной академии наук педагогического образования Ю. П. Кобяков). В текущем году аспирантуру окончил заслуженный мастер спорта по спортивной гимнастике, чемпион Всемирной универсиады и чемпион Европы Н. Куксенков. В настоящее время в аспирантуре обучается также чемпион и рекордсмен Мира в супертяжелой весовой категории по тяжелой атлетике, заслуженный мастер спорта А. Ловчев.

Новый импульс в работе кафедра получила после введения в стране с марта 2014 года нового комплекса ГТО. Продолжающееся снижение состояния здоровья молодежи и одно-

временно с этим высокие нормативные требования комплекса потребовали внесения коррективов в содержательную направленность педагогического процесса по физическому воспитанию, прежде всего по части пропаганды и агитации. Он стал носить черты отчетливо выраженной оздоровительной направленности как базового основания при подготовке студентов к сдаче нормативов комплекса ГТО. В 2012 году на должность заведующего кафедрой пришла кандидат педагогических наук, доцент Ирина Геннадьевна Калининцева. Помимо учебной кафедра большое внимание уделяет и спортивно-массовой работе. В её рамках ежегодно проводится спартакиада по 6 видам массового спорта с участием студентов Гуманитарного, Педагогического институтов и Института искусств и художественного образования. Преподаватели кафедры – И. Г. Калининцева, С. В. Халецкий, А. В. Болотов – тренируют сборные команды университета по женскому и мужскому волейболу, лыжному спорту, которые успешно выступают на областных и региональных соревнованиях. В последние годы кафедра успешно реализует модульную технологию обучения, сочетая в своей работе опыт старшего поколения сотрудников с энергией и активностью молодых специалистов.

**Y. P. Kobayakov**

**THE 50TH ANNIVERSARY OF PHYSICAL EDUCATION DEPARTMENT  
OF VLADIMIR STATE UNIVERSITY  
NAMED AFTER ALEXANDER & NIKOLAY STOLETOVS**

---

---

## НАШИ АВТОРЫ (OUR AUTHORS)

### **БАЛДЖЫ**

**Анна**

**Сергеевна**

кандидат физико-математических наук  
доцент кафедры математики и информатики Владимирского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (г. Владимир)  
E-mail: mbkhripunova@fa.ru

### **ВАРЛАМОВА**

**Наталья**

**Андреевна**

член Союза дизайнеров России, старший преподаватель кафедры дизайна, изобразительного искусства и реставрации Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)  
E-mail: darkessence88@yandex.ru

### **ВУЛЬФОВИЧ**

**Екатерина**

**Витальевна**

кандидат педагогических наук  
доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (г. Владимир)  
E-mail: teachingenglish@mail.ru

### **ГРАУР**

**Марина**

**Васильевна**

аспирант Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского (г. Саратов)  
E-mail: tom182@bk.ru

### **ГОРШКОВА**

**Марина**

**Абдуловна**

кандидат педагогических наук  
декан исторического факультета, доцент кафедры педагогики Государственного гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево, Московская область)  
E-mail: marusja.78@mail.ru

### **ГОРЯЧЕВ**

**Вадим**

**Владимирович**

кандидат психологических наук (г. Рязань)  
E-mail: 79511037929@yandex.ru

### **ДЕМИНА**

**Светлана**

**Сергеевна**

кандидат исторических наук, доцент  
доцент кафедры всеобщей истории Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)  
E-mail: ist-drev@yandex.ru

## НАШИ АВТОРЫ

---

- ДУХАВНЕВА**  
Алла  
Владимировна кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры педагогики и образовательных технологий  
Южно-Российского государственного политехнического  
университета имени М. И. Платова (г. Новочеркасск)  
E-mail: duhavneva@mail.ru
- ДУХНОВСКИЙ**  
Сергей  
Витальевич доктор психологических наук, доцент  
профессор кафедры общей и социальной  
психологии Курганского государственного университета  
(г. Курган)  
E-mail: dukhnovskysv@mail.ru
- ЕВСЮКОВА**  
Наталья  
Ивановна кандидат педагогических наук  
доцент кафедры педагогики и психологии дошкольного  
и начального образования Владимирского государ-  
ственного университета имени Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)  
E-mail: eniizxarkova@mail.ru
- ЗАВРАЖИН**  
Сергей  
Александрович доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры психологии личности и специаль-  
ной педагогики Владимирского государственного уни-  
верситета имени Александра Григорьевича и Николая  
Григорьевича Столетовых (г. Владимир)  
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru
- КАЗАКОВА**  
Татьяна  
Викторовна старший преподаватель кафедры психологии разви-  
тия личности Лесосибирского педагогического ин-  
ститута – филиала Сибирского федерального универ-  
ситета (г. Лесосибирск, Красноярский край)  
E-mail: ktv999@mail.ru
- КОБЯКОВ**  
Юрий  
Павлович доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры физического воспитания Владимир-  
ского государственного университета имени Александра  
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых  
(г. Владимир)  
E-mail: vip.mr.strannik@mail.ru
- КОЙКОВА**  
Татьяна  
Ивановна доцент кафедры иностранных языков профессиональной  
коммуникации Владимирского государственного уни-  
верситета имени Александра Григорьевича и Николая  
Григорьевича Столетовых (г. Владимир)  
E-mail: koykovati@mail.ru
- КОЛЕСНИКОВА**  
Александра  
Николаевна преподаватель кафедры теории преподавания иностран-  
ных языков факультета иностранных языков и регионо-  
ведения МГУ имени М. В. Ломоносова (г. Москва)  
E-mail: alex\_wd@mail.ru

## НАШИ АВТОРЫ

---

- МИЛЕХИНА**  
Татьяна  
Евгеньевна кандидат педагогических наук  
доцент кафедры педагогики института «Высшая школа образования» Московского педагогического государственного университета (г. Москва)  
E-mail: tanya-milekhina@yandex.ru
- МИХЕЕВА**  
Елена  
Павловна доктор педагогических наук, профессор  
зав. кафедрой дизайна, изобразительного искусства и реставрации Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)  
E-mail: vggu33.design@yandex.ru
- МОЛЕВА**  
Галина  
Аркадьевна кандидат педагогических наук, доцент  
зав. кафедрой технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)  
E-mail: gamoleva@mail.ru
- ПЕТРОВА**  
Марина  
Игоревна аспирант Московской государственной академии хореографии (г. Москва)  
E-mail: maris1989@rambler.ru
- РЫЖКОВА**  
Мария  
Николаевна кандидат технических наук  
доцент кафедры физики и прикладной математики Муромского института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Муром, Владимирская обл.)  
E-mail: masmash@mail.ru
- СТРЕЛОВА**  
Ольга  
Юрьевна доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры теории и методики обучения Хабаровского краевого института развития образования (г. Хабаровск)  
E-mail: strelovaprof@gmail.com
- 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
- ХРИПУНОВА**  
Марина  
Борисовна кандидат физико-математических наук, доцент  
зав. кафедрой математики и информатики Владимирского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (г. Владимир)  
E-mail: mbkhripunova@fa.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.**

**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