

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

5/2017

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

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

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



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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Адольф, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск
С. В. Алексина, кандидат психологических наук, доцент, Москва
Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
А. Я. Нин, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск
О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
V. A. Adolph, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk
G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk
S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow
N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
A. Ya. Nine, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk
O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Р. О. Агавельян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Т. Азатян, кандидат педагогических наук, доцент, Ереван (Армения)
Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Гэри Банч, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)
И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук, Киев (Украина)
С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск
Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома
А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)
М. Лейно, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

N. P. Abaskalova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
R. O. Agavelyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
T. Azatyan, Cand. Sci. (Pedag.), Associate professor, Jerevan (Armenien)
R. I. Aizman, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
Gary Bunch, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)
I. D. Bekh, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)
S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk
E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk
A. D. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk
A. G. Kirpichnik, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma
A. K. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)
M. Leino, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск
А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва
А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)
В. Я. Сinenko, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Новосибирск
Т. В. СклярOVA, доктор педагогических наук, профессор, Москва
Т. В. Цырлина-Спэди, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)
М. Чернова, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)
М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

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

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

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

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

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

V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician RAE, Novosibirsk

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

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

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

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

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

Учредитель: ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

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

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс по каталогу
«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633
«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.
Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2017
© Сибирский педагогический журнал, 2017

Founder: FSБEE HE

“Novosibirsk State Pedagogical University”

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

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

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

Distributed by subscription and at retail.
Subscription index in the directory
“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing
Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2017
© Siberian Pedagogical Journal, 2017

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

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

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

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

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

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

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

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

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

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

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

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Шакурова М. В.** Идентичность личности как показатель наличия воспитательного пространства..... 7
- Склярлова Т. В.** Ценностные ориентиры духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся 13
- Хуторянская Т. В.** Особенности социализации подростков в различных образовательных средах 20
- Бирюкова Т. А.** Проектная деятельность на уроках технологии как метод развития творческого мышления подростков 25
- Махинин А. Н.** Квазисубъектность в воспитательном пространстве: поиск идентичного в педагогической профессии (к юбилею М. В. Шакуровой) 32
- Григорьева О. Ф., Морозова И. С.** Развитие способностей дошкольников в условиях поисково-исследовательской деятельности 40
- Иванова О. Н., Белоцерковская Н. В.** Использование опор при обучении иноязычному чтению студентов агроуниверситета 49
- Казаква Е. С.** Сказка в индуктивном овладении грамматикой немецкого языка 54

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Панарина С. С.** Педагогическая модель организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ 62
- Дедова О. Ю., Яшина Н. Ю.** Педагогическая мастерская как эффективная модель управления развитием коммуникативной компетентности педагога 70
- Матханова И. П., Карпова Е. В.** Инновации в вузовском преподавании: функциональная грамматика на разных ступенях обучения филологов 76

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

- Афанасьева Р. А., Карпушенко В. И.** Роль тьюторов в реализации комплексной программы сопровождения лиц с ограничен-

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Shakurova M. V.** Identity of the Person as the Indicator Presence of Educational Space..... 7
- Sklyarova T. V.** Valuable Indicators of Spiritual-Moral Development and Upbringing of Students 13
- Hutoryanskaya T. V.** Features of Socialization of Teenagers in Different Educational Environments..... 20
- Biryukova T. A.** Project Activities in the Lessons of Technology as a Method of Creative Thinking Teenager 25
- Makhinin A. N.** Quasis-Objectivity in Educational Area: Searching for the Identical in Pedagogical Profession (for M. V. Shakurovo's anniversary)..... 32
- Grigoreva O. F., Morozova I. S.** Development of Psychological Abilities of Preschoolers in the Conditions of Search and Research Activities 40
- Ivanova O. N., Belotserkovskaya N. V.** Supports in Teaching Reading Foreign Texts Students of Agricultural Higher Educational Institution 49
- Kazakova E. S.** Tale in Inductive Learning the Grammar of the German Language 54

VOCATIONAL TRAINING

- Panarina S. S.** Pedagogical Model of Maintaining Collaborative Learning for Adults in Supplementary Vocational Training..... 62
- Dedova O. Yu., Yashina N. Yu.** Pedagogical Workshop like Effective Model of Managing the Development of the Communicative Competence of the Teacher..... 70
- Matkhanova I. P., Karpova E. V.** Innovation in University Teaching: Functional Grammar at Different Levels of Training of Philologists..... 76

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

- Afanasyeva R. A., Karpushenko V. I.** The Role of Tutors in the Implementation of the Integrated Personal Support Program with Re-

СОДЕРЖАНИЕ

ными возможностями здоровья в условиях семьи 82

Касенова Н. Н., Мусатова О. В. Проблемы психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов, билингвов и мигрантов в начальной школе 87

НАУЧНЫЙ ОБЗОР

Гриневецкая Т. Н. Анализ современных теоретико-методологических подходов к исследованию проблемы этнокультурного образования педагогов 98

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Гуревич Е. Б. О семантике и генеалогии понятия education 105

Григорян О. Б. О проблемах образования и новом методе обучения 114

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Календарь конференций 120

stricted Health Opportunities Under the Family Conditions 82

Kasenova N. N., Musatova O. V. The Problem of Psycho-Pedagogical Support of Children with a Different Mother Tongue, Bilingual Children, and Migrants in Elementary School 87

SCIENTIFIC REVIEW

Grinevetskaya T. N. Analysis of Modern Theoretical and Methodological Approaches to the Study of Problems of Ethno-Cultural Education of Teachers 98

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Gurevich E. B. On Semantics and the Genealogy of the Concept of Education 105

Grigoryan H. B. About Problems of Education and New Method of Training 114

SCIENTIFIC LIFE

The calendar of conferences 120

УДК 159.923

Шакурова Марина Викторовна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики, Воронежский государственный педагогический университет, shakurova@mail.ru, Воронеж

ИДЕНТИЧНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ НАЛИЧИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА*

Аннотация. В статье обоснована возможность и необходимость использования идентичности личности в качестве показателя наличия воспитательного пространства. Представлены результаты анализа традиции педагогического изучения пространства, в данном контексте охарактеризованы четыре возможных вектора: метафорический, физикалистский, переходный, нефизикалистский. Подчеркивается роль идентичности личности как механизма построения границ за счет значимых связей и отношений, задающих границы пространства в нефизикалистском его прочтении. Показаны существенные характеристики идентичности личности, затрудняющие процедуру анализа с ее помощью пространственных феноменов, в которых данная личность выступает субъектом. С позиций педагогического осмысления феномена социокультурной идентичности личности и процесса ее формирования выделены педагогические условия, необходимые для формирования субъектной позиции личности в воспитательном пространстве.

Ключевые слова: пространство, воспитательное пространство, идентичность личности, субъектная позиция.

Гуманитарная парадигма, утверждаясь в человекознании, порождает новые ракурсы исследования традиционных явлений и процессов. Педагогическая наука, реагируя на парадигмальные изменения, демонстрирует трансформацию смыслов в рассматриваемых феноменах. В качестве примера можно привести сосуществование категорий «среда» и «пространство», «личностные качества» и «идентичность», демонстрирующее продвижение научного поиска в направлении анализа субъектно окрашенных, неустойчивых сущностей. Так, рассматривая человека как соучастника событий (гуманитарная парадигма), современная педагогика вводит в активный лексикон нефизикалистское понимание пространства.

Как следствие, формируются оригинальные концепции и подходы, актуализирующие, конкретизирующие и переводящие в исследовательский инструментарий характеристики и свойства образовательного и воспитательного пространства (С. В. Иванова [7], Н. Л. Селиванова [12]; К. Jeske [19], Т. Remm [20] и др.). Т. Remm

обращает внимание на тот факт, что «активное использование пространственных метафор, так же как попытки формализовать пространственные модели, объясняет роль пространства как системы моделирования» [21]. В отличие от среды, рассматриваемой в педагогике как данность (Л. И. Новикова [10]), пространства формируемы, изменяемы как самой личностью, так и референтными для нее Другими. В этой связи в качестве одного из механизмов формирования пространств и одновременно критериев их оценки рассматривают конструкт «идентичность». В отличие от личностных качеств (формируемых линейно, допускающих выделение и описание уровней сформированности и этапов формирования) идентичность имеет сложную структуру одновременно существующих и взаимообусловленных уровней (социокультурный уровень, личностный уровень, уровень самоидентичности), формируется нелинейно (через кризисные состояния), может быть как четко фиксируемой, так и мерцающей.

Проблему нашего исследования опреде-

* Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект 16-06-50103а(ф) «Диагностика социокультурного и воспитательного пространства образовательной организации».

ляет противоречие между необходимостью научного осмысления идентичности как механизма формирования воспитательного пространства и показателя для диагностики его качественных характеристик и отсутствием подобных специальных исследований. В рамках статьи будет уточнена методология и сформулированы отдельные теоретические основания для педагогического анализа идентичности как одного из показателей наличия и качественных характеристик воспитательного пространства. Оригинальные выводы будут сделаны в результате использования методов междисциплинарного анализа рассматриваемых феноменов, дифференциации, аналогии и конкретизации.

Практики использования в педагогике понятия «пространство» («социокультурное пространство», «образовательное пространство», «воспитательное пространство» и т. п.) можно дифференцировать по показателям метафоричность/научность, физикализм/нефизикализм. Как следствие, мы получаем возможность выделить четыре вектора в изучении этого феномена в социально-педагогическом контексте. Отметим при этом, что в отечественной педагогике сохраняется традиция опоры на традиционные концепции социального (социокультурного) пространства (социокультурное пространство Питирима Сорокина [13], социальное пространство Пьера Бурдьё [2], культурное пространство Юрия Лотмана [9]).

Первый вектор: сохранение традиции метафоричного использования категории «пространство» вне уточнения его научно-педагогических смыслов (Е. А. Баева [1], Э. Н. Романова [11] и др.). Категория «пространство» в данном случае имеет нечеткий научный смысл и, как правило, выступает синонимом понятия «среда».

Второй вектор: пространство рассматривается в физикалистской логике. Роль базовых установок в данном случае выполняют следующие утверждения: пространство есть объективная данность; в нем распределяются и существуют все материальные объекты; отношения между объектами как одна из пространственных характеристик рассматриваются преимущественно в части материализованных форм; средовые явления рассматриваются в контексте пространства.

Своеобразным маркером выступает использование в качестве единицы анализа понятия «условия». Большая часть обращений к феномену пространства в данном случае связана с характеристикой обустройства школьной среды, опытом стандартизации образовательного пространства, определения пространственных приоритетов, выработкой образовательной политики (например, Ф. М. Сысова [14], Tavis D. Jules [22] и др.).

Третий вектор: с начала 1990-х гг. в педагогике происходит постепенный переход от физикалистской к нефизикалистской логике исследования рассматриваемого феномена: на фоне физического пространства целесообразно выделять субъективно обусловленные формы – социальное (социокультурное) пространство, коммуникативное пространство, воспитательное пространство и т. п.; пространство определяется как продукт взаимодействия, детерминированный активностью и опытом человека, поскольку человек – источник пространства, субъект, конституирующий пространственные характеристики в окружающей его реальности; пространственные формы проектируются в среде.

Один из первых опытов: концепция воспитательного пространства, разработанная в научной школе Л. И. Новиковой, выполненная в переходной от физикалистской к нефизикалистской логике. Научными, в том числе научно-педагогическими, основаниями выступили: развитие идей синергетики, принятие таких характеристик педагогической реальности, как открытость, неравновесность, сочетание организованности и спонтанности; выраженная личностная ориентация научно-педагогических представлений, активность субъекта (ребенок, педагог, образовательная организация) как критерий эффективности педагогических процессов и явлений; установка на четкое и однозначное разграничение позитивных, управляемых (преимущественно воспитательных) и негативных, стихийных (преимущественно социализирующих) влияний, поиск языка адекватного описания формирующей педагогической активности в среде (среда в основе данность, а воспитательное пространство – результат созидательной и интегрирующей деятельности); активный анализ общения как педагогической категории. «Важно, что пространство начинает

рассматриваться как результат деятельности субъекта, ее продукт, представляющий собой расчленение чувства пространственности, его объективацию в процессе культурогенеза» – отмечает Н. В. Федосеева [15, с. 51].

Сохранение «переходного» состояния в современных педагогических исследованиях пространства объясняется, с одной стороны, сложностью и неоднозначностью феномена; с другой стороны, возвратом к приоритету системно-деятельностного подхода как основы проектирования педагогических процессов и явлений. В логике системно-деятельностного подхода, с одной стороны, актуализируются субъектная активность и деятельностное преобразование реальности; с другой стороны, значительно меньше внимания уделяется личностным основаниям субъектной активности, отношениям как сущностным характеристикам взаимодействия субъектов пространства. В данной логике выполнены исследования И. В. Григорьевой [3], И. Г. Шендрика [18] и др.

Четвертый вектор: проведение педагогических исследований пространства с позиций преимущественно нефизикалистского подхода (А. Я. Данилюк [4], И. Д. Демакова [5], О. А. Леонова [8] и др.). Своеобразным маркером выступает использование в качестве единицы анализа понятий «взаимодействие», «со-бытие», «отношения», «рефлексивная деятельность», «идентичность». В контексте гуманитарной парадигмы приоритетным становится анализ пространства в традиции Аристотеля, Р. Декарта, Б. Спинозы, которые «понимали пространство как систему отношений, образуемых взаимодействующими материальными объектами. Вне этой системы взаимодействий пространство не существует» [10, с. 4]. Устанавливая свои границы в формируемом пространстве личности заявляет о своей идентичности.

Разрабатывая концепцию социально-педагогической обусловленности формирования социокультурной идентичности личности, мы доказали, что становление и развитие социокультурной идентичности личности определяется особенностями воспитательного пространства: с одной стороны, сложившейся системой связей, отношений, их направленностью, соотносительностью базового набора идентичностей

организаций, реализующих воспитательную функцию (консолидированный базовый набор идентичностей как элемент надсубстанциональных отношений); с другой стороны, референтностью субъектов и надсубъектных отношений для растущей личности, мерой субъектности последней в данной системе связей и отношений [18].

Формирование идентичности – вторичный по существу и педагогический по характеру процесс, стимулирующий, ориентирующий, направляющий и корректирующий базовый процесс развития идентичности. Взаимозависимость и взаимовлияние основного и сопровождающего процессов в данном случае обуславливает объективные ограничения педагогических вмешательств:

- не все компоненты процесса развития идентичности напрямую зависимы от организованных педагогических воздействий (прежде всего и в большей степени это очевидно при обращении к процессу развития самоидентичности и отчасти личностной идентичности);

- в данном случае гораздо чаще речь идет об отсроченных, опосредованных результатах, требующих специального инструментария для изучения;

- возможность формирования определяется мерой значимости субъектов педагогического взаимодействия для личности, группы, общности; незначимый субъект лишь в незначительной мере может повлиять на развивающуюся идентичность либо при любой степени активности, устремленности, объективной и субъективной необходимости не оказывает никакого существенного влияния;

- достигаемые педагогические цели, исходя из природы идентичности, неустойчивы и достаточно подвижны, в том числе, могут по результату иметь не позитивные, а негативные значения (идентичность формируется, но «от противного»);

- более продуктивны и личностнообразны косвенные педагогические влияния, увлечение прямыми педагогическими воздействиями может привести к формированию навязанной идентичности;

- очевидна зависимость от меры и объектов избирательности (выбора, самоопределения, интереса, увлечения и т. п.) субъекта; навязывание «правильных» образцов, примеров, как правило, не только не приводит

к позитивным педагогическим результатам, но и провоцирует нарастание негативных проявлений (утрата значимости, формирование негативной идентичности);

– используя традиционную для современных педагогических исследований триаду элементов структуры педагогического процесса (когнитивная, мотивационно-ценностная, деятельностная), отмечаем большую чувствительность идентичности не столько к познавательным, сколько к отношенческим и деятельностным сторонам педагогического взаимодействия;

– существенную роль играют возрастные ограничения, предопределяющие вероятность формирования в различной степени навязанной идентичности у дошкольников и младших школьников, кризисные проявления, связанные с переходом от «детской» (нерефлексивной) к «взрослой» (рефлексивной) идентичности у подростков, приоритет развития идентичности над процессами формирования идентичности у юношества.

Данные особенности феномена идентичности и процесса его формирования и развития должны учитываться в процессе использования различных видов идентичности в качестве критерия/показателя сформированности пространства (социокультурного, воспитательного, образовательного и т. п.). Вместе с тем, данное использование оправдано, поскольку идентичность дает возможность увидеть избирательность и ориентированность отношений между личностью как ведущим субъектом и иными субъектами и объектами пространства. Сущностной характеристикой воспитательного пространства является субъектность ребенка в задающих данное пространство связях и отношениях. К числу педагогических условий, обеспечивающих становление субъектной позиции ребенка в воспитательном пространстве, мы относим следующие: относительная стабильность и устойчивость: изменения в воспитательном пространстве

должны происходить существенно медленнее изменений в самом ребенке; достаточно четкая упорядоченность пространства; побудительный, а не запрещающий характер регламентации жизни в радиусе воспитательного пространства; присвоенность, осмысленность всех видов деятельности, в которые включается ребенок в границах воспитательного пространства; фиксация этапов взросления путем проведения различных ритуалов, изменения организации пространства по мере перехода в новую систему возрастных отношений; достаточное богатство, разнообразие различных элементов пространства, побуждающих делать выбор и дающих возможность найти свою «социоэкологическую» нишу; незамкнутость, определенную открытость и подвижность пространства, обеспечивающую возможность реализовывать «территориальный императив», т. е. включение в радиус воспитательного пространства новых территорий, объектов, связей, отношений. Но ведущим условием, на наш взгляд, является референтность предлагаемых связей и отношений для ребенка [17, с. 199–200].

Предпринятое исследование позволило на основе выделения и анализа четырех векторов исследования феномена пространства в социально-гуманитарном знании, включая педагогику, показать конституирующее значение конструкта «идентичность» для нефизикалистского прочтения сущности пространственных образований. Выделены особенности идентичности как элемента самосознания личности, процесса ее формирования, определяющие специфику использования идентичности в качестве критерия или показателя реалистичности и качественного своеобразия воспитательного пространства. Подчеркнуто значение (как для формирования различного типа пространств, так и для развития идентичности личности) процесса формирования субъектной позиции ребенка в системе окружающих его связей и отношений.

Библиографический список

1. Баева Е. А. Организационно-педагогические условия вхождения отечественной высшей школы в общеевропейское образовательное пространство (на материале региональных негосударственных вузов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2006. – 26 с.

2. Бурдые П. Социология политики. – М.: Socio-Logos, 1993. – 336 с.

3. Григорьева И. В. Информационно-образовательное пространство вуза как фактор формирования медиакомпетентности будущего педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 24 с.

4. Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2001. – 347 с.
5. Демакова И. Д. Педагогика и психология о феномене «пространство детства» // Вестник Калмыцкого университета. – 2012. – № 1. – С. 42–49.
6. Заблоцкая О. А. Образовательное пространство как педагогическая категория // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2011. – № 2(4). – С. 3–14.
7. Иванова С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. – 2015. – № 6. – С. 23–28.
8. Леонова О. А. Региональное образовательное пространство: дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2009. – 332 с.
9. Лотман Ю. М. История и типология русской культуры. – СПб.: Искусство-СПб, 2002. – 768 с.
10. Новикова Л. И. Воспитание – воспитательные системы – воспитательное пространство // Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. – М.: ПЕР СЭ, 2010. – С. 222–229.
11. Романова Э. Н. Развитие ценностных ориентаций подростков в образовательном пространстве школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.
12. Селиванова Н. Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 35–39.
13. Сорокин П. Социальная мобильность. – М.: Academia: LVS, 2005. – 588 с.
14. Сысоева Ф. М. Педагогические проблемы реализации социальной политики в региональном поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2015. – 27 с.
15. Федосеева Н. В. Духовно-нравственное образовательное пространство личности как путь ее совершенствования // European journal of education and applied psychology. – 2015. – № 3. – С. 50–54.
16. Шакурова М. В. Педагогическое сопропровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 361 с.
17. Шакурова М. В. Становление социокультурной идентичности в воспитательном пространстве // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2007. – № 3 (48). – С. 192–201.
18. Шендрик И. Г. Проектирование образовательного пространства субъекта учебно-профессиональной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2006. – 43 с.
19. Jeske K. The social maze: navigating the space between cultural ideas and social action in an urban world. – Iowa: Iowa State University, 2010. – 161 p.
20. Remm T. Sociocultural Space: Spatial Modelling and the Sociocultural World. – Tartu: University of Tartu Press, 2015. – 142 p.
21. Remm T. Time in spatial metalanguage: the ambiguous position of time in concepts of sociocultural, social and cultural space [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.biomedsearch.com/article/Time-in-spatial-metalanguage-ambiguous/243958021.html> (дата обращения: 20.06.2017).
22. Tavis D. Jules The Caribbean educational policy space: educational gradualism, zero-sum policy reforms, and lesson-drawing in small (and micro) states // Journal of supranational policies of education. – 2015. – № 3. – P. 307–329.

Поступила в редакцию 25.06.2017

Shakurova Marina Viktorovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Chairperson of the chair of General and Social Pedagogic, Voronezh State Pedagogical University, shakurova@mail.ru, Voronezh

IDENTITY OF THE PERSON AS THE INDICATOR PRESENCE OF EDUCATIONAL SPACE*

Abstract. In article possibility and necessity of use of identity of the person as an indicator of presence of educational space is proved. Results of the analysis of tradition of pedagogical studying of space are presented, in the given context four possible vectors are characterised: metaphorical, physical, transitive, not physical. The role of identity of the person as mechanism of construction of borders at the expense of significant communications and the relations setting borders of space in

* This article was prepared with financial support from RGNF, project 16-06-50103a(f) “Diagnostics of socio-cultural and educational space of educational institution”.

its not physical perusal is underlined. Intrinsic characteristics of identity the persons complicating procedure of the analysis with its help of spatial phenomena in whom the given person acts as the subject are shown. From positions of pedagogical judgment of a phenomenon of socially-cultural identity of the person and process of its formation the pedagogical conditions necessary for formation of a subject position of the person in educational space are allocated.

Keywords: space; educational space; identity of the person; subject position.

References

1. Baeva, E. A., 2006. Organizational-pedagogical conditions of the occurrence of domestic higher education into the European educational space (on the material of regional private universities). *Cand. Sci. (Pedag.)*. Volgograd, 26 p. (In Russ.)
2. Bourdieu, P., 1993. *Sociology of a policy*. Moscow: Socio-Logos Publ., 336 p. (In Russ.)
3. Grigoreva, I. V., 2014. Information-educational space of University as a factor of formation of media competence of a future teacher. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 24 p. (In Russ.)
4. Danilyuk, A. Ya., 2001. Theoretical-methodological basics of designing the integrated humanitarian educational spaces. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Rostov-on-Don, 347 p. (In Russ.)
5. Demakova, I. D., 2012. Pedagogy and psychology about the phenomenon of “childhood”. *Bulletin of the Kalmyk University*, 1, p. 42–49. (In Russ.)
6. Zablotskaya, O. A., 2011. Educational space as pedagogical category. *Information, computing and engineering education*, 2 (4), p. 3–14. (In Russ.)
7. Ivanova, S. V., 2015. Educational space and the educational environment: in search of differences. *Values and senses*, 6, pp. 23–28. (In Russ.)
8. Leonova, O. A., 2009. Regional educational space. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Volgograd, 332 p. (In Russ.)
9. Lotman, Yu. M., 2002. *History and typology of Russian culture*. St. Peterburg: Iskusstvo-SPB, 768 p. (In Russ.)
10. Novikova, L. I., 2010. Education – educational systems – educational space. *Education pedagogics: the Selected pedagogical works*. Moscow: PER SE Publ., pp. 222–229. (In Russ.)
11. Romanova, E. N., 2012. The development of value orientations of adolescents in the educational space of school. *Cand. Sci. (Psychol.)*. Nizhniy Novgorod, 25 p. (In Russ.)
12. Selivanova, N. L., 2000. Modern representations about educational space. *Pedagogics*, 6, pp. 35–39. (In Russ.)
13. Sorokin, P., 2005. *Social mobility*. Moscow: Academia: LVS, 588 p. (In Russ.)
14. Syisoeva, F. M., 2015. Pedagogical problems of social policy implementation in a regional multi-cultural learning environment. *Cand. Sci. (Pedag.)*. Stavropol, 27 p. (In Russ.)
15. Fedoseeva, N. V., 2015. Spiritually-moral educational space of the individual as a way to improve it. *European journal of education and applied psychology*, 3, p. 50–54. (In Russ.)
16. Shakurova, M. V., 2007. Pedagogical support of the formation and development of social-cultural identity of students. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 361 p. (In Russ.)
17. Shakurova, M. V., 2007. The formation of sociocultural identity in the educational space. *Bulletin of the Russian humanitarian scientific Fund*, 3 (48), p. 192–201. (In Russ.)
18. Shendrik, I. G., 2006. The design of the educational space of a subject of educational and professional activities. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Ekaterinburg, 43 p. (In Russ.)
19. Jeske, K., 2010. *The social maze: navigating the space between cultural ideas and social action in an urban world*. Iowa: Iowa State University Publ., 161 p.
20. Remm, T., 2010. Time in spatial metalanguage: the ambiguous position of time in concepts of sociocultural, social and cultural space. Available at: <http://www.biomedsearch.com/article/Time-in-spatial-metalanguage-ambiguous/243958021.html> (accessed 20.06.2017).
21. Remm, T., 2015. *Sociocultural Space: Spatial Modelling and the Sociocultural World*. Tartu: University of Tartu Press Publ., 142 p.
22. Tavis, D. Jules, 2015. The Caribbean educational policy space: educational gradualism, zero-sum policy reforms, and lesson-drawing in small (and micro) states. *Journal of supranational policies of education*, 3, pp. 307–329.

Submitted 25.06.2017

Склярова Татьяна Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, tskladyarova@mail.ru, Москва

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ*

Аннотация. В статье проанализированы требования ФГОС общего образования к реализации духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, рассмотрены основные положения «Концепции духовно-нравственного развития гражданина РФ» и «Стратегии развития воспитания в России до 2025 года» в отношении ценностей, положенных в основание духовно-нравственного воспитания обучающихся. Выявлены ценностные основания духовно-нравственного развития в светской и религиозной традициях, показаны общие и отличительные черты реализации духовно-нравственного воспитания в светской и религиозной традициях. На примере православного воспитания охарактеризована иерархия ценностных ориентиров духовно-нравственного воспитания. Сделаны выводы о включении в содержание образования информации о своеобразии ценностного ядра каждой из традиционных для России религиозных культур в составе предметных областей «Основы религиозных культур и светской этики» в начальной и «Основы духовно-нравственных культур народов России» в основной школе.

Ключевые слова: духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, содержание образования, основы религиозных культур и светской этики, православное воспитание.

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся являются ключевыми категориями федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней общего образования (далее ФГОС НОО, ООО, СОО). Стандарты определяют их в качестве процессов, обеспечение которых призвано быть реализуемым посредством образовательных программ начального, основного и среднего общего образования. Задача данного исследования: выявить и охарактеризовать ценностные ориентиры, которые могут быть положены в основание процессов духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в соответствии с образовательными стандартами. В решении поставленной задачи мы будем опираться на существующие документы, регламентирующие образование и воспитание в РФ, а именно ФГОС НОО, ООО, СОО; Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России; Стратегию развития воспитания в России [6; 9–12].

Духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся определяет направление образования на начальном и основном уровнях образования, направленность среднего общего образования связана с обеспечением «сохранения и развития культурного

разнообразия и языкового наследия многонационального народа РФ, ...овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России» [12].

В начальной школе в соответствии с ФГОС НОО должно осуществляться *духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся*, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей. Также стандарт начального образования определяет необходимость реализации «Программы духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся» в единстве урочной, внеурочной и внешкольной деятельности, в совместной педагогической работе образовательного учреждения, семьи и других институтов общества.

На ступени основного общего образования в соответствии с ФГОС ООО должна реализоваться «Программа воспитания и социализации обучающихся», включающая такое направление, как духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся и построенная на основе «базовых национальных ценностей российского общества, таких как патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, тра-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 15-06-10300.

диционные религии России, искусство, природа, человечество...» [11, раздел III]. Программа воспитания и социализации обучающихся должна содержать цель и задачи духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, *описание ценностных ориентиров*, лежащих в ее основе; направления деятельности по духовно-нравственному развитию, воспитанию и социализации; содержание, виды деятельности и формы занятий с обучающимися по каждому из направлений духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся; критерии, показатели эффективности деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность в части духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся; методику и инструментарий мониторинга духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся; планируемые результаты духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся [11, раздел III, 18.2.3].

На ступени среднего общего образования в соответствии с ФГОС СОО также предусмотрена реализация программы воспитания и социализации обучающихся, включающая духовно-нравственное развитие и основанная на тех же ценностях, которые указаны в ФГОС ООО обучающихся [11, раздел III, 18.2.3]. В ней должны быть обозначены цель и задачи, основные направления и *ценностные основы*; содержание, виды деятельности и формы занятий; модель организации работы и планируемые результаты по духовно-нравственному развитию, воспитанию и социализации обучающихся [11, раздел III, 18.2.3].

Методологической основой разработки ФГОС общего образования является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России [6]. Данный документ определяет духовно-нравственное развитие личности как «осуществляемое в процессе социализации последовательное расширение и укрепление ценностно-смысловой сферы личности, формирование способности человека оценивать и сознательно выстраивать на основе традиционных моральных норм и нравственных идеалов отношение к себе, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом»

[6, с. 5]. Духовно-нравственное воспитание личности гражданина России Концепция определяет как «педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся *базовых национальных ценностей* (курсив мой. – Т. С.), имеющих иерархическую структуру и сложную организацию. Носителями этих ценностей являются многонациональный народ Российской Федерации, государство, семья, культурно-территориальные сообщества, традиционные российские религиозные объединения (христианские, прежде всего в форме русского православия, исламские, иудаистские, буддистские), мировое сообщество» [6, с. 5].

Принятая в 2015 г. «Стратегия развития воспитания в РФ...» в качестве базовых национальных ценностей называет «систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» [9].

Проблемное поле данного исследования обусловлено наличием перечисленных в образовательных стандартах и «Стратегии развития воспитания...» различных, не совпадающих ценностей, с одной стороны, и отмеченной в «Концепции...» иерархической структуры и сложной организации ценностей, которые предстоит усваивать обучающимся в процессе получения образования, с другой. Более того, приведенные ценности не исчерпывают актуальной аксиологической повестки в образовании, это выражается в неназванности таких ценностей, которые присутствуют в содержании образования на уровне предметных областей или отдельных предметов. Например, ценности здорового образа жизни, экологичности, толерантности, безопасности жизнедеятельности актуализированы целями общего образования, заложены в его предметное содержание, но не отражены в общем аксиологическом ряду официальных документов. И напротив, ценности традиционных российских религиозных объединений названы в качестве базовых национальных ценностей, которые должны присутствовать в образовательной программе, но в предметном поле общего образования представ-

лены только в 4-м классе предметом «Основы религиозных культур и светской этики». Предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» к настоящему времени не имеет своего содержания, в ней отсутствуют конкретные предметы, названы только предметные результаты, но не указано – на каком содержании они могут и должны быть сформированы.

Названные противоречия обусловили выбор темы нашего исследования, основанного на предположении о том, что сложная организация ценностей может быть представлена только в единстве содержания образования и процессов духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, а иерархическая структура ценностей может быть усвоена в логике определенных смыслов, носителями которых являются различные социальные группы.

Продекларируемая, но не реализованная задача включения ценностей религиозных культур в содержание общего образования обусловила направление нашего исследования – определение стратегии включения в процесс духовно-нравственного воспитания ценностей традиционных российских религиозных объединений. Решение поставленных задач позволит решить проблему аксиологической неоднородности и ее отражения в содержании современного общего образования.

Таким образом, *экспозиция* данной работы нацелена на определение иерархии ценностных ориентиров и описание возможностей для организации условий духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся в системе общего образования с учетом религиозных ценностей.

Для рассмотрения иерархии ценностных ориентиров обозначим нашу *исследовательскую позицию*: духовно-нравственное развитие в религиозном и светском понимании различаются; иерархия ценностей в большей степени присуща религиозному миропониманию; включение в содержание образования ценностей традиционных для России религиозных культур создает условия для усвоения и принятия обучающимся той самой иерархии и сложноорганизованной структуры базовых национальных ценностей, которые обозначены в ФГОС, «Концепции духовно-нравственного раз-

вития и воспитания гражданина России» и «Стратегии развития воспитания».

Исследовательская часть данной работы посвящена сопоставлению категорий «духовность» и «нравственность» в светском и религиозном понимании и опирается как на классические философские идеи и работы, так и на работы современных исследователей-педагогов [1–4; 7; 8].

Понимание феномена «духовность» в истории философии со времен античности подразделяется на две основные мировоззренческие парадигмы. В зависимости от того, что признается первоосновой существования мира: идея или материя, определяется и представление об источнике духовности. В первом варианте идеалистическое осмысление мира рождает представление о духовности как проявлении вечной идеи. Все религиозные учения имеют в своей первооснове представления об Абсолюте как источнике вечности. Например, в христианстве духовное начало в человеке трактуется как образ и подобие Божие, что и является первоосновой индивидуальности и неповторимости каждой личности, ее абсолютной, а не относительной ценности и уникальности. Христианская антропология основана на том, что Бог, как Творец мира и человека, заложил Свой Образ в основание каждой человеческой личности и определил направление ее развития – уподобление своему Творцу. Действие Святого Духа, особой силы, подаваемой человеку Творцом для достижения богоподобия, является в христианском понимании источником духовности в жизни человека [3, с. 42]. Таким образом – духовное развитие в христианской культуре – это процесс проявления духовной силы в природе личности (ее душе и теле), направленной на соединение человека с Богом (Абсолют, Творец мира).

Светское понимание духовности опирается преимущественно на материалистические представления об источнике мира и полагает иное основание этого феномена. Все, что не относится напрямую к материальной сфере жизни человека и не определяется его потребностями в пище, безопасности и иными психофизиологическими потребностями, в светской трактовке может быть отнесено к духовной сфере.

Вместе с тем общим для религиозного

и светского понимания феномена духовности является признание духовности источником ценностно-смыслового наполнения жизни личности, проявляющегося в ее устремленности к нематериальным целям.

Нравственность как философская категория тесно связана с категорией морали и определяет способность человека и/или общества соотносить свое состояние с определенными нормами и правилами. Данная диада традиционно рассматривается как характеристика внешнего (мораль) и внутреннего (нравственность) состояния человека и/или общества. В зависимости от того, что признается первоосновой мироздания, мораль и нравственность также могут быть разделены на светскую и религиозную. Светская мораль объясняет происхождение нравственности в процессе развития человеческого общества и в такой проекции может быть определена относительность нравственности, изменяющаяся под влиянием человеческого фактора. Религиозная мораль утверждает абсолютное (божественное) установление нравственных норм и определяет их неизменность и вечность.

Таким образом, нравственное развитие в светском и религиозном понимании также отличаются. Общим для светского и религиозного понимания нравственности является признание наличия внутреннего закона, которым руководствуется личность в своих отношениях и деятельности. «Нравственный закон внутри нас», являющийся ориентиром в моральном выборе человека, может основываться как на религиозном, так и на светском мировоззрении. В христианской традиции мерилем нравственности является совесть как духовный орган, данный человеку Творцом для «извещения» души человека о голосе Бога. Представители христианской религиозной философии полагают, что без божественной помощи, проявляемой в форме благодати, природе человека сложно и зачастую просто невозможно справляться с моральным выбором, перед которым оказывается личность в некоторые моменты своей жизни.

Примеры с пониманием духовности и нравственности в христианской культуре позволяют сделать выводы о том, что духовно-нравственное развитие и воспитание в религиозной традиции значительно отли-

чается от таковых в светском понимании. На наш взгляд, изучение предметных областей «Основы религиозных культур и светской этики» в начальной школе и «Основы духовно-нравственных культур народов России» в основной школе призвано познакомить учащихся с мировоззренческим разнообразием и иерархией ценностей светской и религиозных культур. Изучение религиозных культур в настоящее время может основываться на обращении к теологии как комплексу наук, объясняющих духовные явления в земном мире с позиций той или иной религиозной традиции и/или культуры.

Основываясь на проведенном сравнении духовно-нравственного развития в светской и религиозной проекциях, в качестве предварительных результатов исследования назовем их сущностные отличия. Источник духовного развития в религиозной традиции – Абсолют, в светском понимании – ценности, сложившиеся в процессе культурного развития общества или государства; цель духовного развития в религии – установление и развитие связи с Абсолютом (лат. *religare* – воссоединять), в светском понимании цель духовного развития – привитие названных ценностей; нравственность в религиозной традиции определяется как мерило соответствия состояния человека (его мыслей, чувств, деятельности) религиозным законам и нормам, на которые личность ориентируется посредством совести (голос Бога в душе), в светском понимании нравственность определяется в соответствии с принятыми в обществе и культуре законами и нормами, совесть – отражает соответствие состояния человека установленным законам и/или нормам и может иметь локальный характер (например, совесть ученого или так называемая «пролетарская совесть»).

Приведенные различия в понимании духовно-нравственного развития свидетельствуют о том, что понимание ценностей, усвоение и присвоение которых предполагается в процессе духовно-нравственного воспитания обучающихся, также находится в зависимости от религиозного или светского основания их трактовки.

Например, названные в «Стратегии развития воспитания...» духовно-нравственные ценности, «сложившиеся в процессе

культурного развития России», такие как «человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством» могут опираться на христианские основы их понимания. В таком случае ценностные основания духовно-нравственного воспитания будут ориентированы на отношения личности с Богом, другими людьми, миром и самим собой и структурированы в соответствии с иерархией христианских ценностей. Рассмотрим детально названную иерархию смыслов и порождаемую ей организацию деятельности по их усвоению.

По отношению к Богу основным ориентиром личности выступает благочестие как признание и почитание Абсолютной Личности. Вера в добро, личное достоинство, совесть и воля человека связаны в христианстве с личной верой в Бога.

По отношению к самому себе основным ориентиром личности выступает честь. В христианском восприятии личности честь человека составляют его целомудрие и благородство, также укорененные в его вере в Бога [5, с. 167].

По отношению к миру и другим людям основным ориентиром личности выступает честность. Доминантой честного отношения к миру и людям в христианстве является со-бытие с ними. Другой человек как носитель богоподобного достоинства определяет бытие христианина. Отношение бытия выражается глаголом «быть»; отношения благородного, корыстного плана выражаются глаголом «иметь» [5, с. 171]. Выражение со-бытия в отношениях с людьми связано с проявлением искренности и правдивости, выражение корысти связано с проявлением неискренности и лживости, крайними формами которых являются лезть (в отношениях к более сильному, значимому, влиятельному

человеку) и деспотизм (в отношениях к слабому, незащитному), а промежуточными – раздражение и зависть. Доминанта владения миром (иметь) противостоит со-бытию человека в нем (быть), что проявляется, в том числе, в способах хозяйствования человека в природе и является одной из ключевых проблем современности (экология).

Ценности человеколюбия, справедливости, стремления к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством основаны в христианстве на честном отношении к другим людям и окружающему миру, укорененном в вере в Бога.

Из представленной выше характеристики следует, что ценностные ориентиры религиозной культуры имеют иерархическую структуру. Благочестие в отношении к Богу в христианстве является ведущей ценностью, которая определяет честность в отношениях с другими и честь в отношении с самим собой.

Представленная иерархия ценностных ориентиров в христианстве позволяет сделать предположение о том, что в каждой религиозной традиции и культуре имеется подобного рода иерархическая структура ценностей, определяющих отношение человека к самому себе, другому человеку и миру в целом. По нашему мнению, именно такого рода аксиологические конструкты должны быть положены в основу содержания предметных областей «Основы религиозных культур и светской этики» в начальной школе и «Основы духовно-нравственных культур народов России» в основной школе. Включение в содержание общего образования ценностных ориентиров религиозных культур, традиционных для России, будет способствовать созданию пространства для культурного диалога, что является одним из ведущих направлений духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

Библиографический список

1. *Абрамов С. И.* Духовно-нравственное воспитание школьников в системе дополнительного образования в условиях малого города // Педагогика. – 2009. – № 8. – С. 27–37.
2. *Дивногогорцева С. Ю.* Историко-теоретический анализ православной педагогической культуры в России: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2012. – 420 с.
3. *Зеньковский В. В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – Париж: YMCA-press, 1934. – 258 с.
4. *Метлик И. В., Галицкая И. А., Ситников А. В.* Духовно-нравственное воспитание: вопросы теории, методологии и практики в российской школе. – М.: ПРО-ПРЕСС, 2012. – 264 с.

5. Платон (Игуменов), архимандрит. Православное нравственное богословие. – Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994. – 324 с.
6. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2014. – 24 с.
7. Косолапова Т. В., Латина О. А. Сравнительный анализ принципов духовно-нравственного воспитания в светской и православной педагогике // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 2. – С. 80–89.
8. Потановская О. М. Моделирование духовно-нравственного воспитания детей в дошкольном образовательном учреждении на основе ценностных доминант отечественной социокультурной традиции // Вестник ПСТГУ. Педагогика. Психология. – 2013. – № 1. – С. 27–50.
9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 31.05.2017).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения: 31.05.2017).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 31.05.2017).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 31.05.2017).
13. Янушкявичене О. Л. Историко-теоретический анализ становления и развития теории духовного воспитания подрастающих поколений. – М.: Прометей МГПУ, 2008. – 448 с.

Поступила в редакцию 01.07.2017

Sklyarova Tatiana Vladimirovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Department of General and Social Pedagogy, Orthodox St. Tikhon Humanitarian University, tsklyarova@mail.ru, Moscow

VALUABLE INDICATORS OF SPIRITUAL-MORAL DEVELOPMENT AND UPBRINGING OF STUDENTS*

Abstract. The article analyzes the requirements of the educational standard of general education for the realization of the spiritual and moral development and education of students, the main provisions of the “Concept of the Spiritual and Moral Development of the Russian Federation” and “Strategies for the Development of Upbringing in Russia until 2025” with respect to the values laid down in the foundation of the spiritual and moral Education of students. Valuable foundations of spiritual and moral development in secular and religious traditions are revealed, general and distinctive features of realization of spiritual and moral education in secular and religious traditions are shown.

Keywords: spiritual and moral development and education of students, the content of education, the basics of religious cultures and secular ethics, Orthodox upbringing.

References

1. Abramov, S. I., 2009. Spiritual and moral education of schoolchildren in the system of additional education in the conditions of a small town. *Pedagogy*, 8, pp. 27–37. (In Russ.).
2. Divnogortseva, S. Yu., 2012. The historical and theoretical analysis of Orthodox pedagogical culture in Russia. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 420 p. (In Russ.).
3. Zenkovsky, V. V., 1934. Problems of education in the light of Christian anthropology. Paris: YMCA-press Publ., 258 p. (In Russ.).
4. Metlik, I. V., Galitskaya, I. A., Sitnikov, A. V., 2012. Spiritual and moral education: issues of theory, methodology and practice in the Russian school. Moscow: PRO-PRESS Publ., 264 p. (in Russ.).
5. Platon (Iguменов), Archimandrite, 1994. Orthodox moral theology. Saint-Trinity St. Sergius Lavra, 324 p. (In Russ.).

*The work was supported by the Russian Foundation for Humanities, the project No15-06-10300.

6. Danilyuk, A. Ya., Kondakov, A. M., Tishkov, V. A., 2014. The concept of spiritual and moral development and upbringing of the personality of a citizen of Russia. Moscow: Education Publ., 24 p. (In Russ.).
7. Kosolapova, T. V., Lapina, O. A., 2012. Comparative analysis of the principles of spiritual and moral education in secular and Orthodox pedagogy. Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University, 2, pp. 80–89. (In Russ.).
8. Potapovskaya, O. M., 2013. Modeling of the spiritual and moral education of children in a pre-school educational institution on the basis of value dominants of the national socio-cultural tradition. Vestnik PSTGU. Pedagogy. Psychology, 1, pp. 27–50. (In Russ., abstract in Eng.).
9. The development strategy of upbringing in the Russian Federation for the period until 2025 [online]. Available at: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (Accessed 31.05.2017). (In Russ.).
10. Federal state educational standard of primary general education [online]. Available at: <http://минобрнауки.рф/documents/922> (Accessed 31.05.2017). (In Russ.).
11. The federal state educational standard of the basic general education [online]. Available at: <http://минобрнауки.рф/documents/543> (Accessed 31.05.2017). (In Russ.).
12. Federal state educational standard of secondary general education [online]. Available at: <http://минобрнауки.рф/documents/23365> (Accessed 31.05.2017). (In Russ.).
13. Yanushkevichene, O. L., 2008. Historical and Theoretical Analysis of the Formation and Development of the Theory of Spiritual Education of the Grown-up Generations. Moscow: Prometey Publ., 448 p. (In Russ.).

Submitted 01.07.2017

Хуторянская Татьяна Валентиновна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, dialogus1@yandex.ru, Саратов

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В РАЗЛИЧНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

Аннотация. Изложены результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей социализации подростков в различных образовательных средах. Представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на выборке подростков города Саратова (1-я группа: $n = 39$, 12–14 лет, подростки, обучающиеся в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 24»; 2-я группа: $n = 39$, 12–14 лет, подростки, посещающие дополнительно МАУДО «Дворец творчества детей и молодежи») с применением диагностического инструментария: методика изучения социализированности личности учащегося (М. И. Рожков); методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда; методика диагностики направленности личности (Б. Басс); методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири); методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной); методика изучения ценностных ориентаций (М. Рокич). Установлено, что существуют различия в социализации подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, и подростков, посещающих дополнительно «Дворец творчества детей и молодежи». Прикладной аспект исследуемой проблемы может быть реализован в консультационной практике педагогов-психологов и других специалистов.

Ключевые слова: особенности, социализация, подростки, образовательная среда, общеобразовательная школа, учреждение дополнительного образования.

Введение

В последние годы происходит значительное расширение сферы исследования проблем социализации в отечественной науке. Несмотря на наличие многообразных и порой противоречивых исследований, считается, что процесс социализации нельзя рассматривать в отрыве от взаимодействия и воздействия окружающей среды. В этой связи значительно вырос интерес исследователей к микросреде, окружающей ребенка в школе, ее структуре и влиянию ее возможностей и условий на социализацию и развитие личности.

Также следует отметить, что в современ-

ной социально-экономической ситуации развития общества эффективность системы дополнительного образования в социализации детей трудно переоценить. Многопрофильные учреждения дополнительного образования ориентированы на свободный выбор воспитанниками видов и форм деятельности, развитие познавательной мотивации, становление их представлений о мире. Стремление детей к занятиям в учреждении дополнительного образования обусловлены реальной возможностью их самореализации и самовыражения.

Теоретический анализ проблемы

Понятием «социализация» обозначается взаимодействие человека с обществом. Это понятие имеет междисциплинарный статус и широко используется в педагогике, психологии, социологии и философии. Процесс социализации раскрывается в работах Г. М. Андреевой [1], Л. С. Выготского [5], И. С. Кона [6] и др. Большое внимание педагогическому аспекту социализации лич-

ности уделяют педагоги: А. А. Бодалев [3], Б. Ф. Ломов [8], А. В. Мудрик [9] и др.

В традиционной отечественной педагогике и социологии социализация рассматривается как процесс усвоения индивидом определенной системы ценностей, норм, знаний, установок, образцов поведения, которые входят в понятие культуры, присущей социальной группе и обществу в целом, как

саморазвитие личности в процессе ее взаимодействия с различными социальными средами [4].

Под образовательной средой (или средой образования) понимается система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном окружении. Среда может как активизировать социально значимую деятельность учащихся так и, наоборот, угнетать ее. Каждому типу образовательной среды присущи свои особенности [10].

Современное дополнительное образование является сегодня важнейшим реальным центром успешной положительной социализации детей, поскольку только здесь они не только могут реализовать свой культурный, творческий и иной потенциал, но и удовлетворить свои потребности в обще-

нии со сверстниками. При этом система дополнительного образования детей является самостоятельной образовательной структурой общего образования, характеризуется мобильностью, гибкостью, открытостью, максимально приспосабливается к потребностям и запросам ребенка и социума в целом. Сущностным показателем данного типа образования являются педагогические технологии самоактивизации, саморазвития и самореализации человека [7].

Таким образом, воспитательное пространство учреждений дополнительного образования детей выдвигает в качестве важнейших задач обогащение сферы осваиваемых ребенком социальных ролей, а главное, социального опыта и оказание ему помощи в овладении базовыми социальными умениями, навыками и способностями, что в итоге способствует эффективной социализации [2].

Выборка, методики и методы исследования

Исследование проводилось на выборке подростков города Саратова (1-я группа – $n = 39$, 12–14 лет, подростки, обучающихся в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 24»; 2-я группа – $n = 39$, 12–14 лет, подростки, посещающие дополнительно МАУДО «Дворец творчества детей и молодежи»). Для исследования особенностей социализации подростков в различных образовательных средах использовались следующие методики: методика изучения социализированности личности учащегося (М. И. Рожков); методика диагностики социально-психологической адаптации К. Род-

жерса и Р. Даймонда; методика диагностики направленности личности (Б. Басс); методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири); методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса (адаптация Н. В. Гришиной); методика изучения ценностных ориентаций (М. Рокич). Полученные результаты эмпирического исследования обрабатывались с помощью описательной статистики и методов математической статистики: t -критерий Стьюдента; коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования, их обсуждение

Анализ полученных результатов по методике изучения социализированности личности учащегося М. И. Рожкова показал, что значимые различия между группами выявлены по показателям «социальная адаптивность» ($t_{эмп} = 2 > t_{кр} = 1,99$, $p < 0,05$), «автономность» ($t_{эмп} = 2 > t_{кр} = 1,99$, $p < 0,05$) и «социальная активность» ($t_{эмп} = 3,1 > t_{кр} = 2,64$, $p < 0,01$). Это связано с тем, что учреждения дополнительного образования в большей мере, чем общеобразовательная школа, представляют каждому ребенку по-

тенциально широкие возможности выбора круга интереса и общения, а следовательно, и возможности самореализации и самоутверждения. По показателю «нравственная воспитанность» значимых различий между группами не выявлено ($t_{эмп} = 1,5 < t_{кр} = 1,99$, $p < 0,05$). Это объясняется тем, что основы нравственной воспитанности закладываются в семье, именно родители показывают подростку, какое поведение в тех или иных ситуациях является правильным.

Для изучения особенностей социально-

психологической адаптации мы использовали личностный опросник К. Роджерса и Р. Даймонда. В результате анализа полученных результатов можно отметить, что значимые различия между группами выявлены по показателям «Адаптивность» ($t_{Эмп} = 3 > t_{Кр} = 2,64, p < 0,01$), «Самопринятие» ($t_{Эмп} = 2,3 > t_{Кр} = 1,99, p < 0,05$), «Принятие других» ($t_{Эмп} = 2,1 > t_{Кр} = 1,99, p < 0,05$) и «Эмоциональная комфортность» ($t_{Эмп} = 2 > t_{Кр} = 1,99, p < 0,05$). Это связано с тем, что подростки, посещающие дополнительно «Дворец творчества детей и молодежи», имеют возможность находиться в разных социальных средах, и тем самым лучше приспосабливаться к изменяющимся условиям взаимодействия, чем подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе. Подростки 2-й группы стремятся к реалистичному восприятию себя и своих взаимоотношений, принимая себя, они адекватнее воспринимают окружающих и вступают с ними в более успешное взаимодействие.

Далее мы провели исследование направленности личности, используя методику Б. Басса. В ходе анализа полученных результатов можно отметить, что значимые различия между группами выявлены в направленности на общение ($t_{Эмп} = 2,8 > t_{Кр} = 2,64, p < 0,01$). Такой показатель свидетельствует о том, что у подростков, посещающих дополнительно «Дворец творчества детей и молодежи», в отличие от подростков, обучающихся только в общеобразовательной школе, выражена направленность на установление социальных контактов, стремление к социальному одобрению, следование социальным нормам и установление дружеских отношений.

Следующим этапом эмпирического исследования было изучение особенностей межличностных отношений у подростков с помощью методики Т. Лири. Анализ полученных результатов показал, что значимые различия выявлены по показателям «авторитарность» ($t_{Эмп} = 2,7 > t_{Кр} = 2,64, p < 0,01$), «подозрительность» ($t_{Эмп} = 2,5 > t_{Кр} = 1,99, p < 0,05$) и «дружелюбность» ($t_{Эмп} = 2 > t_{Кр} = 1,99, p < 0,05$). Это связано с тем, что подростки, посещающие дополнительно «Дворец творчества детей и молодежи», в межличностных отношениях более склонны придерживаться дружелюбной позиции,

расположены к сотрудничеству и компромиссам. У них есть потребность оказывать помощь окружающим, сопереживать, проявлять эмпатию, но при этом они уверены в себе, упорны и настойчивы. Подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе, более критичны по отношению к социальным явлениям и окружающим людям, могут быть недоверчивы и скептичны. Им свойственно проявление упрямства и настойчивости, они более склонны к соперничеству и ориентированы на собственные интересы.

Для выявления предрасположенности личности к конфликтному поведению мы воспользовались методикой К. Томаса в адаптации Н. В. Гришиной. Анализ полученных результатов показал, что значимые различия между группами были выявлены по стратегии «Конкуренция» ($t_{Эмп} = 3,3 > t_{Кр} = 2,64, p < 0,01$) и стратегии «Сотрудничество» ($t_{Эмп} = 2,9 > t_{Кр} = 2,64, p < 0,01$), при этом стратегия «Конкуренция» более выражена у подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, а стратегии «Сотрудничество» – у подростков, посещающих дополнительно «Дворец творчества детей и молодежи», т. е. для подростков 2-й группы характерно поведение, целью которого является результат, удовлетворяющий обе стороны взаимодействия. Для них более свойственно учитывание интересов другого, путем поиска оптимального решения или уступок, им важно поддержание благоприятных отношений с партнером. Подростки 1-й группы более склонны к удовлетворению собственных интересов.

На завершающем этапе исследования мы оценивали с помощью методики М. Рокича, какими ценностными ориентациями руководствуются в своем поведении подростки исследуемых групп. Анализируя полученные данные, можно отметить, что подростки, обучающиеся в общеобразовательной школе, стремятся к независимости, чтобы через материально обеспеченную жизнь, развитие и познание вести продуктивную жизнь, быть эффективным в делах, честным и образованным. Анализируя ценностные ориентации подростков, посещающих дополнительно «Дворец творчества детей и молодежи», можно сделать вывод, что для них ценным является стремление к активной, свободной и здоровой жизни, т. е. подростки стремятся

к активности и самостоятельности, для них ценно уважение окружающих, они придерживаются здорового образа жизни, для них значима независимость в суждениях и поступках.

Для определения статистической значимой взаимосвязи между ценностными ориентациями подростков 1-й и 2-й группы мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. На основе полученных показателей можно сделать вывод, что ранжирование ценностных ориентаций подростками, обучающимися в общеобразовательной школе, и подростками, посе-

щающими дополнительно «Дворец творчества детей и молодежи» тесно не связано, а именно имеются значительные расхождения в ранжировании подростками списков терминальных и инструментальных ценностей (терминальные ценности $r_s = 0,263$, инструментальные ценности $r_s = 0,358$).

Таким образом, по результатам проведенного анализа эмпирического исследования, можно сделать вывод, что существуют различия в социализации подростков, обучающихся в общеобразовательной школе, и подростков, посещающих дополнительно «Дворец творчества детей и молодежи».

Заключение

Анализ данных, полученных в ходе эмпирического исследования, позволил выявить в зависимости от типа образовательной среды значимость различий в социализованности, социально-психологической адаптации, направленности личности и предрасположенности ее к конфликтному поведению, в типе отношения к окружающим и ценностными ориентациями.

Эмпирической работой доказано, что существуют различия в социализации под-

ростков, обучающихся в общеобразовательной школе, и подростков, посещающих дополнительно «Дворец творчества детей и молодежи».

Таким образом, можно констатировать, что образовательная среда является специфическим средством социализации личности и каждому типу образовательной среды будут присущи свои особенности процесса социализации и становления личности подростков.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Издательство Московского университета, 2007. – 512 с.
2. Андреевкова В. П. Проблемы социализации личности // Прикладная психология и психоанализ. – 2009. – № 4. – С. 19–21.
3. Бодаев А. А. Личность и общение. – М.: Академия, 2003. – 468 с.
4. Василькова Ю. В. Социальная педагогика. – М.: Генезис, 2009. – 470 с.
5. Выготский Л. С. Избранные произведения. – СПб.: Речь, 2002. – 640 с.
6. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Академия, 2002. – 486 с.
7. Лебедева О. Е. Дополнительное образование детей. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
8. Ламов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 2004. – 444 с.
9. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. – М.: Академия, 1997. – 180 с.
10. Савенков А. Б. Образовательная среда // Школьный психолог. – 2009. – № 5. – С. 5–8.

Поступила в редакцию 25.07.2017

Hutoryanskaya Tatyana Valentinovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of pedagogical psychology and psychodiagnostics, Saratov State University, dialogus1@yandex.ru, Saratov

FEATURES OF SOCIALIZATION OF TEENAGERS IN DIFFERENT EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

Abstract. Results of a theoretical and empirical research of features of socialization of teenagers in different educational environments are explained. Results of the empirical research executed on selection of teenagers of the city of Saratov are provided (1 group – $n = 39$, 12–14 years, teenagers

studying in municipal educational institution “High comprehensive school No. 24”; The 2nd group – $n = 39$, 12–14 years, the teenagers visiting in addition MAUDO “The palace of creativity of children and youth”) using diagnostic tools: technique of a study of a sotsializirovannost of the identity of the pupil (M. I. Rozhkov); technique of diagnostics of social and psychological adaptation of K. Rogers and R. Daymond; technique of diagnostics of a directivity of the personality (B. Bass); technique of diagnostics of the interpersonal relations (T. Leary); technique of diagnostics of predisposition of the personality to conflict behavior of K. Thomas (N.V. Grishina’s adaptation); technique of a study of valuable orientations (M. Rokich). It is set that there are differences in socialization of the teenagers studying at comprehensive school and the teenagers visiting in addition “The palace of creativity of children and youth”. The application-oriented aspect of the researched problem can be realized in consulting practice of educational psychologists and other experts.

Keywords: features; socialization; teenagers; different educational environments; comprehensive school; establishment of additional education.

References

1. Andreeva, G. M., 2007. Social psychology. Moscow: Moscow University Publ., 512 p. (In Russ.)
2. Andreenkov, V. P., 2009. Problems of socialization. Applied psychology and psychoanalysis, 4, pp. 19–21. (In Russ.)
3. Bodalev, A. A., 2003. Personality and communication. Moscow: Academy Publ., 468 p. (In Russ.)
4. Vasilkov, Y. V., 2009. Social pedagogy. Moscow: Genesis Publ., 470 p. (In Russ.)
5. Vygotsky, L. S., 2002. Selected works. St. Petersburg: Rech’ Publ., 640 p. (In Russ.)
6. Kon, I. S., 2002. Psychology of early adolescence. Moscow: Academy Publ., 486 p. (In Russ.)
7. Lebedeva, O. E., 2000. Additional education of children. Moscow: VLADOS Publ., 256 p. (In Russ.)
8. Lomov, B. F., 2004. Methodological and theoretical problems of psychology. Moscow: Science Publ., 444 p. (In Russ.)
9. Mudrik, A. V., 1997. Introduction in social pedagogics. Moscow: Academy Publ., 180 p. (In Russ.)
10. Savenkov, A. B., 2009. Educational environment. School psychologist, 5, pp. 5–8. (In Russ.)

Submitted 25.07.2017

Бирюкова Татьяна Анатольевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, ta.birikova@mail.ru, Новосибирск

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье анализируются основные понятия творческого мышления и подходы к развитию творческого мышления в контексте технологической подготовки школьников. Аргументирована значимость и определены условия развития творческого мышления на уроках технологии. Определены понятие и этапы проектной деятельности для эффективного развития творческого мышления подростков. Приведены результаты психолого-педагогического исследования, подтверждающие эффективность развития творческого мышления у подростков при включении их в проектную деятельность на уроках технологии. Даются рекомендации по развитию творческого мышления на уроках технологии.

Ключевые слова: проектная деятельность, творческое мышление подростка, учебная деятельность на уроках технологии, развитие творческого мышления.

Введение в проблему

Современному обществу требуются нового типа личности – творчески активные и свободномыслящие. Совершенствуются социально-экономические и культурные условия жизни, в том числе и особенности технологической подготовки школьников. Современная личность подростка для успешной социализации должна обладать определенными компетенциями и уметь творчески мыслить, что лучше всего формируется в практической деятельности. Технологическая подготовка позволяет формировать у учащихся практические навыки в процессе включения в со-

вместную деятельность, и мы считаем, что наиболее эффективной деятельностью выступает проектная. Использование проектной деятельности в целях развития творческого мышления имеет свои особенности в подростковом возрасте. На наш взгляд, следует организовать деятельность подростков по выполнению проектной деятельности на уроках технологии для эффективного развития творческого мышления учащихся. Проанализировав учебную деятельность на уроках технологии, выявили специфику развития творческого мышления подростков.

Теоретический анализ проблемы

Результатом технологической подготовки является не только усвоение знаний, умений и навыков, но и формирование компетенций, предполагающих развитие мышления, в частности творческого. Необходимость научить учащихся быть самостоятельными, творчески мыслить, развивать творческое мышление, позволит активизировать творческую активность подростка, позволяющую адаптироваться в современном обществе и ориентироваться в огромном пространстве постоянно меняющейся информации [9].

Требования к обучению и развитию школьников, находящие отражение во ФГОС, за последнее время значительно изменились –

особое внимание уделяется развитию творческого мышления, умению решать нестандартные задачи. В современной психологии существует много определений творческого мышления. В словаре практического психолога под редакцией С. Ю. Головина творческое мышление – вид мышления, направленный на создание субъективно нового продукта и характеризующийся новообразованиями в ходе познавательной деятельности [6, с. 219]. Эти новообразования связаны с мотивацией, целями, оценками и смыслами.

Творческое мышление связано со всеми познавательными процессами и в совокупности они составляют творческую актив-

ность личности. Творческое мышление подростка предполагает и возможность преобразования объекта в наглядную форму воображения [2, с. 40]. Один из значимых вкладов в психологическую науку сделал Дж. Гилфорд, изучив творческое мышление и выделив два вида мышления: конвергентное и дивергентное. В. В. Петухов показывает, что специфическими свойствами творческого мышления являются его высокая напряженность и зависимость от цели, его активная и операциональная природа, единство в его структуре чувственных и сознательных компонентов, его антиципирующая направленность [10, с. 213].

Формы и содержание учебной деятельности напрямую влияют на развитие творческого мышления подростка, стимулируя его творческую активность. Творческая активность личности предполагает наличие у нее таких специфических компонентов, как внимательность, самостоятельность, самодеятельность, инициативность, вдохновение, развитость мышления, наличие необходимых для ее проявления знаний и умений, способность доводить начатое дело до конца [1, с. 11]. Само же творческое мышление начинает проявляться в создании материального или мыслительного продукта, при условии, что продукт является новым, оригинальным, а именно, творческим. Рассматривая специфику развития творческого мышления подростков на уроках технологии, можно сказать о том, что одной из целей современной технологической подготовки как части современного обучения является развитие у ребенка способности к самообучению, к практическому применению знания и самоорганизации [7].

Общество все более нуждается в образованных и предприимчивых людях, которые могут и сами принимать ответственные решения в ситуации выбора, и прогнозировать возможные последствия принимаемых решений и быть готовыми к продуктивному сотрудничеству. Все эти компетенции подростки приобретают в процессе технологической подготовки школьников, которая осуществляется в рамках занятий по предмету «Технология». При этом труд выступает как источник формирования самостоятельного отношения к поставленной задаче и познавательной деятельности. На уроках техно-

логии в ходе проектной деятельности формируются творческое мышление, творческая активность учащихся посредством творческой деятельности. Главное для развития творческого мышления – уметь охватить действительность во всех ее отношениях и научиться мыслить нешаблонно.

Л. С. Выготский и Ж. Пиаже в своих работах отмечали, что в подростковом возрасте мышление заключается в овладении процессом образования понятий, который ведет к формированию высшей формы интеллектуальной деятельности и к новым способам поведения [8]. Так подросток в процессе становления личности и в связи с образованием этих понятий начинает лучше понимать свой внутренний мир и самого себя, а его процесс воображения сближается с формированием теоретического мышления, что в результате дает импульс к творчеству, в частности формированию творческого мышления. Изменения в когнитивной области подростка подтверждают факт, что это наиболее благоприятный возраст формирования творческого мышления личности и развития особого стиля мыслительной деятельности.

Среди множества условий, которые способствуют развитию творческого мышления, А. Т. Алимов выделяет следующие: разработка приемов и стратегий, предметов и инструментов для последующей деятельности, стимулирование ответственности и независимости, акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях, создание ситуации незавершенности или открытости. Включение в учебную деятельность на уроках технологии позволит развить воображение, сформировать критичность, гибкость, вариативность, быстроту, глубину и широту мышления, в частности, творческого мышления, а также совершенствовать сами мыслительные операции у подростка. Развитию творческого мышления способствуют выполнение самих творческих заданий, защита проекта в соревновательной форме как наиболее интересной для подростка.

Постановка и решение интеллектуальных задач подростком на уроках технологии, а также максимальная ориентация на его личность будет являться некоторым «трамплином» к развитию его творческого мыш-

ления. С. Д. Смирнов выделяет две группы методов, направленных на формирование творческого мышления [14]. Первая группа методов – методы по способу организации учебной деятельности: игровые методы, структурно-логические методы. Вторая группа методов – методы, формирующие направленность: методы эмоционального воздействия, методы развития опыта творческой деятельности, методы формирования готовности памяти.

На наш взгляд, как раз проектная деятельность максимально сочетает в себе методы двух групп, позволяющие формировать творческое мышление и развить творческую

личность подростка, позволяющую нестандартно мыслить. Проектная деятельность представляет собой работу, направленную на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата и на решение конкретной проблемы [5]. Метод проектов создает возможность максимально раскрыть творческий потенциал подростка и повышает мотивацию к самой творческой деятельности. Предмет «Технология» предоставляет возможность в процессе учебной деятельности воспитать творческую и разностороннюю личность и создать условия для решения поставленных задач перед современным образованием.

Результаты исследования

В ходе психолого-педагогического исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что развитию творческого мышления подростков на уроках технологии будет способствовать их включение в проектную деятельность. Динамика развития творческого мышления школьников была выявлена на базе МАОУШ-И «Лицей-интернат № 7» г. Бердска. В эксперименте приняли участие подростки 6–7-х классов (35 учащихся).

Психолого-педагогическое исследование проводилось в два этапа, что помогло нам выявить и сравнить начальный и сформированный в ходе проектной деятельности уровень творческого мышления подростков. При организации психолого-педагогического исследования нами решались следующие задачи: во-первых, сначала мы определили имеющийся уровень творческого мышления подростков; во-вторых, мы выявили уровень творческого мышления после включения учащихся в проектную деятельность; в-третьих, мы сравнили полученные результаты первого и второго этапов психолого-педагогического исследования до и после внедрения проектной деятельности в учебный процесс на уроках технологии; в-четвертых, мы проанализировали полученные данные и проследили динамику развития творческого мышления.

Проектная деятельность, применяемая нами на уроках технологии, выполнялась в несколько этапов. На первом этапе были оценены предложенные обстоятельства и сформулирована проблема в тематике

учебного занятия. На втором этапе сформулированную проблему учащиеся начали преобразовывать в личностно значимые цели, что позволило им создать образ ожидаемого результата конечного проектного продукта. Третий этап был посвящен планированию деятельности по достижению конечного результата. Следующий этап был связан с реализацией разработанного ранее плана на практике. На заключительном этапе происходило представление разработанных проектов, самооценка полученных результатов и рефлексия с выявлением причин успехов и неудач на каждом этапе проектной деятельности на уроках технологии.

Так, в 6-м классе на уроках технологии нами было проведено несколько занятий по тематическому разделу «Ремонтно-отделочные работы». В теме «Разработка интерьера комнаты» было предложено каждому подростку создать учебный проект «Создание интерьера комнаты». Учащимся необходимо было подобрать материалы для оформления интерьера комнаты, указать виды малярных работ, представить цветовое решение комнаты. Перед учащимися стояли следующие задачи: подобрать обои, определить их вид; выбрать в соответствии с цветовым решением материалы для пола и потолка; определиться с подсветкой. Таким образом, проект каждого учащегося наглядно показал оригинальность и нестандартность мышления и позволил каждому проявить творческий замысел.

Учащимся предлагали разнообразные идеи, отличные от очевидных, общепринятых, банальных, что позволило им подойти к решению проблемы с разных сторон, используя различные стратегии решения. Сложности возникали после формулировки проблемы при переходе к этапу целеполагания. Представление конкретного образа конечного продукта способствовало более грамотному формулированию цели проекта. Большая часть учащихся успешно справилась с поставленными задачами. Некоторым учащимся, испытывающим затруднения, сверстники подсказали идеи, которые ребятам удалось реализовать в проекте. Переживание успеха при представлении проекта вызывало интерес к работе над другими творческими проектами.

Нами был использован тест творческого мышления Торренса [17] в адаптированной модификации Е. Е. Туник, который считается классическим в психодиагностике креативности. Он состоит из двух частей:

вербальной и образной батареей [15, с. 20]. Показатели уровня творческого мышления изменились в среднем от 42 до 61,2 Т-баллов для образной креативности и с 47,3 до 74,1 Т-баллов вербальной.

Для математической обработки результатов исследования нами был выбран Т-критерий знаковых рангов Вилкоксона для зависимой выборки испытуемых в двух разных условиях. Критерий позволяет установить как направленность, так и выраженность изменений посредством сдвига [12; 13]. Была сформулирована следующая нулевая гипотеза: Интенсивность сдвигов творческого мышления в направлении повышения Т-баллов не превосходит интенсивности сдвигов в его понижении. Результаты эксперимента по обработке Т-баллов образной креативности сведены в таблице 1, где зависимые переменные располагаются в **столбцах** «До», «После» воздействия и приведены необходимые значения сдвигов и ранжирование.

Таблица 1

Результаты ранжирования образной креативности в Т-баллах критерием Т-Вилкоксона

| № | Ф. И. О. | «До» | «После» | Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$) | Абсолютное значение сдвига | Ранговый номер сдвига |
|----|---------------|------|---------|---|----------------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | Полина А. | 32 | 46 | 14 | 14 | 10 |
| 2 | Павел А. | 44 | 58 | 30 | 30 | 26 |
| 3 | Иван А. | 32 | 38 | 6 | 6 | 3 |
| 4 | Богдан Б. | 54 | 69 | 15 | 15 | 11 |
| 5 | Семен Б. | 38 | 50 | 12 | 12 | 7,5 |
| 6 | Александра В. | 40 | 69 | 29 | 29 | 22,5 |
| 7 | Даниил В. | 45 | 70 | 25 | 25 | 14,5 |
| 8 | Александр В. | 56 | 63 | 7 | 7 | 4 |
| 9 | Василий Г. | 67 | 58 | 28 | 28 | 19 |
| 10 | Тимофей Г. | 62 | 70 | 8 | 8 | 5,5 |
| 11 | Валерия Г. | 36 | 32 | -4 | 4 | 2 |
| 12 | Анастасия Д. | 40 | 68 | 28 | 28 | 19 |
| 13 | Сергей Д. | 53 | 60 | 13 | 13 | 9 |
| 14 | Иван Д. | 47 | 69 | 27 | 27 | 17 |
| 15 | Антон Д. | 34 | 68 | 34 | 34 | 33 |
| 16 | Мария Д. | 28 | 64 | 36 | 36 | 34 |
| 17 | Иван Д. | 36 | 67 | 31 | 31 | 29,5 |
| 18 | Валя Ж. | 32 | 32 | 0 | 0 | 0 |
| 19 | Марина З. | 64 | 66 | 31 | 31 | 29,5 |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---------------------------------|--------------|----|----|----|----|------|
| 20 | Владимир З. | 39 | 64 | 25 | 25 | 14,5 |
| 21 | Елена К. | 40 | 68 | 28 | 28 | 19 |
| 22 | Аня К. | 55 | 63 | 31 | 31 | 29,5 |
| 23 | Анжелика К. | 30 | 28 | -2 | 2 | 1 |
| 24 | Елизавета К. | 39 | 68 | 29 | 29 | 22,5 |
| 25 | Алексей М. | 44 | 60 | 16 | 16 | 12 |
| 26 | Алена М. | 47 | 64 | 17 | 17 | 13 |
| 27 | Илья Н. | 58 | 70 | 12 | 12 | 7,5 |
| 28 | Семен О. | 37 | 67 | 30 | 30 | 26 |
| 29 | Мария П. | 60 | 68 | 8 | 8 | 5,5 |
| 30 | Андрей Р. | 35 | 66 | 31 | 31 | 29,5 |
| 31 | Маргарита С. | 74 | 69 | 29 | 29 | 22,5 |
| 32 | Анастасия С. | 41 | 70 | 29 | 29 | 22,5 |
| 33 | Вера Ш. | 46 | 67 | 30 | 30 | 26 |
| 34 | Александр Э. | 36 | 68 | 32 | 32 | 32 |
| 35 | Юра Я. | 39 | 65 | 26 | 26 | 16 |
| Сумма рангов нетипичных сдвигов | | | | | | 3 |

В результате подсчетов получилось $T_{\text{эм}} = 3$, $T_{\text{кр}} = 162$ при $p = 0,01$ для $n = 34$, исключая нулевой сдвиг. Таким образом, полученное эмпирическое значение попадает в зону значимости, что подтверждает исходную гипотезу. Аналогично ранжирована и вербальная креативность, для которой $T_{\text{эм}} = 15$, $T_{\text{кр}} = 162$ при $p = 0,01$ для $n = 34$, исключая нулевой сдвиг. В ходе эксперимента уровни образной и вербальной креативности, в совокупности составляющие творческое мышление, повышаются. Т-баллы, согласно интерпретации Торренса, представлены следующим образом: > 70 очень высоко (превосходно); $66-70$ выше нормы; $61-65$ несколько выше нормы; $40-60$ норма; $35-39$ несколько ниже нормы; $30-34$ ниже нормы; < 30 очень низко. Исходя из полученных в ходе эксперимента значений, уровень образной креативности поднялся с нормальных значений выше нормы, а вербальной – от нормальных значений до очень высоких.

Гипотеза нашего исследования о воз-

можности развития творческого мышления учащихся на уроках технологии при помощи проектной деятельности подтверждена. В целом выбранная методика развития творческого мышления при помощи проектной деятельности оказалась эффективной, а сама проектная деятельность помогла сформировать у школьников творческое мышление, основы технологической грамотности, общеучебные умения и культуру труда.

В процессе проведения педагогического эксперимента выявлено влияние проектной деятельности на уровень развития творческого мышления учащихся. Результаты исследования показали, что на уроках технологии проектная деятельность как метод развития творческого мышления эффективна. Уровень показателей креативности увеличился вместе с уровнем творческого мышления, и учащиеся стали предлагать разнообразные идеи, отличные от очевидных, общепринятых, банальных, смогли подходить к решению проблем с разных сторон, используя различные стратегии решения.

Выводы

Для продуктивной работы подростков на уроках технологии, которая будет спо-

собствовать развитию творческого мышления учащихся, следует включать подростка в многоплановость и разнообразие видов

проектной деятельности. Важно учитывать возрастные особенности подростков, такие как самовоспитание и саморегуляция, а также стремление развить в себе желаемые качества. Оценка значимой группы сверстников будет являться одним из действенных средств влияния на подростка, мотивируя его на генерирование более оригинальных идей на уроках. Психологическая свобода (свободы выбора, свободы в выражении своих чувств и переживаний, в возможности самому принимать решения) способствует развитию воображения и фантазии, самостоятельности, настойчивости в достижении поставленных целей. Также для стимулирования развития творческого

мышления у подростков в проектной деятельности используется решение интеллектуальных задач. В процессе проектной деятельности развиваются нравственные и коммуникативные навыки.

Итак, в процессе технологической подготовки подростков большое значение должно отводиться проектной деятельности, позволяющей ребятам выйти за рамки привычных представлений, взглядов, способов мышления, а именно развить творческое мышление. Таким образом, из различных методов учебного познания самым продуктивным для уроков технологии мы считаем проектную деятельность, которая способствует развитию творческого мышления подростков.

Библиографический список

1. Бирюкова Т. А. Мотивационные средства развития творческой активности личности: автореф. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2005. – 24 с.

2. Бирюкова Т. А. Мотивационные средства развития творческой активности личности: дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2005. – 207 с.

3. Брушлинский А. В. Десять заповедей творческой личности. – М.: Знание, 1990. – 127 с.

4. Вернигорова Н. С. Развитие творческих способностей личности на уроках технологии [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/shkola/tekhnologiya/library/2012/06/09/razvitiyevorcheskikh-sposobnostey-lichnosti-na-urokakh> (дата обращения: 17.04.2017)

5. Галдеева В. М. Метод проектов как средство развития творческих способностей учащихся [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn--80achddrlnpe7bi.xn--p1ai/index.php/publications/nachshkola/2005-galdeeva.html> (дата обращения: 18.04.2017)

6. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. – М.: Харвест, 2007. – 976 с.

7. Метод проектов как способ развития творческих способностей учащихся [Электронный ресурс]. – URL: <http://for-teacher.ru/technique/187-metod-proektov-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskikh-sposobnostey-uchaschihsya.html> (дата обращения: 22.04.2017)

8. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. – М.: Юрайт, 2015. – 460 с.

9. Палецкая Т. В. Модель формирования творческих способностей учащихся // Образование в

новом тысячелетии: опыт, проблемы и перспективы развития: материалы международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2003. – С. 180–184.

10. Петухов В. В. Психология мышления: учебное пособие. – М.: АСТ, Астрель, 2008. – 672 с.

11. Развитие познавательного интереса и творческого отношения к труду на уроках технологии [Электронный ресурс]. – URL: https://docviewer.yandex.ru/?url=ya-serp%3A%2F%2Fwww.schoolrm.ru%2Fschools_ruz (дата обращения: 17.04.2017).

12. Сазонов В. Ф. Критерий Вилкоксона (Уилкоксона): две зависимые выборки [Электронный ресурс]. – URL: <http://kineziolog.su/content/content/kriterii-vilkoksona-uilkoksona-dve-zavisimye-vyborki> (дата обращения: 26.04.2017).

13. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2000. – 350 с.

14. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие. – М.: Академия, 2001. – 304 с.

15. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.

16. Martinsen O., Kaufmann G. Cognitive style and creativity // Encyclopedia of creativity / eds. M. A. Runco and S. R. Pritzker. – San Diego, 1999. – V. 1.

17. Torrance E. P. Torrance tests of creative norms. Technical manual. – N. Y., 1966.

Поступила в редакцию 27.04.2017

PROJECT ACTIVITIES IN THE LESSONS OF TECHNOLOGY AS A METHOD OF CREATIVE THINKING TEENAGER

Abstract. The article analyzes the basic concepts of creative thinking and approaches to the development of creative thinking in the context of technological preparation of schoolboys. It argues the significance and conditions of development of creative thinking on technology lessons. Defined the concept and stages of project activities for the effective development of creative thinking of teenagers. The results of psycho-pedagogical studies confirming the effectiveness of the development of creative thinking in adolescents when incorporated into project activities on technology lessons. Provides recommendations for the development of creative thinking on technology lessons.

Keywords: project work, creative thinking teenager training activities at lessons of technology, the development of creative thinking.

References

1. Biryukova, T. A., 2005. Motivational tool for development of creative activity of personality. *Cand. Sci. (Psychol.)*. Novosibirsk, 24 p. (In Russ.)
2. Biryukova, T. A., 2005. Motivational tool for development of creative activity of personality. *Cand. Sci. (Psychol.)*. Novosibirsk, 207 p. (In Russ.)
3. Brushlinsky, A. V., 1990. Ten Commandments creative personality. Moscow: Knowledge Publ., 127 p. (In Russ.)
4. Vernigorova, N. S. Development of creative abilities of the individual lessons [online]. Available at: <http://nsportal.ru/shkola/tekhnologiya/library/2012/06/09/razvitie-tvorcheskikh-sposobnostey-lichnosti-na-urokakh> (accessed 17.04.2017). (In Russ.)
5. Galdeeva, M. M. Project, as a means of development of creative abilities of pupils [online]. Available at: <http://xn--80achddrlnpe7bi.xn--p1ai/index.php/publications/nachshkola/2005-galdeeva.html> (accessed 18.04.2017). (In Russ.)
6. Golovin, S. Y., 2007. Dictionary of practical psychologist. Moscow: Harvest Publ., 976 p. (In Russ.)
7. Method of projects as a way of development of creative abilities of pupils [online]. Available at: <http://for-teacher.ru/technique/187-metod-proektov-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskikh-sposobnostey-uchaschihsya.html> (accessed 22.04.2017). (In Russ.)
8. Obuhova, L. F., 2015. Developmental psychology. Moscow: Harvard Business Press Publ., 460 p. (In Russ.)
9. Paletskaya, T. V., 2003. Model of formation of creative abilities of students: Education in the new Millennium: experience, problems and prospects of development materials of international scientific-practical Conference. Novosibirsk: Novosibirsk Institute of qualification improvement and retraining of education workers Publ., pp. 180–184. (In Russ.)
10. Petukhov, V. V., 2008. Psychology of thinking: a tutorial. Moscow: AST, Astrel Publ., 672 p. (In Russ.)
11. The development of cognitive interest and creative attitude to work on the lessons of technology [online]. Available at: https://docviewer.yandex.ru/?url=ya-serp%3A%2F%2Fwww.schoolrm.ru%2Fschools_ruz (accessed 17.04.2017). (In Russ.)
12. Sazonov, V. F. Wilcoxon with two dependent samples [online]. Available at: <http://kineziolog.su/content/content/kriterii-vilkoksona-uilkoksona-dve-zavisimye-vyborki> (accessed 26.04.2017). (In Russ.)
13. Sidorenko, E. V., 2000. Mathematical Methods in Psychology. St. Petersburg: Speech Publ., 350 p. (In Russ.)
14. Smirnov, S. D., 2001. Pedagogy and psychology of higher education: from activity to identity: a tutorial. Moscow: Academy Publ., 304 p. (In Russ.)
15. Tunick, E. E., 2013. Best creativity tests. Diagnosis of creative thinking. St. Petersburg: Piter Publ., 320 p. (In Russ.)
16. Martinsen, O., Kaufmann, G. 1999. Cognitive style and creativity. Encyclopedia of creativity. San Diego, V. 1.
17. Torrance, E. P., 1966. Torrance tests of creative norms. Technical manual. N.Y.

Submitted 27.04.2017

Махинин Александр Николаевич

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

КВАЗИСУБЪЕКТНОСТЬ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: ПОИСК ИДЕНТИЧНОГО В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

(К ЮБИЛЕЮ М. В. ШАКУРОВОЙ)

Аннотация. Статья посвящена анализу социально-педагогических взглядов выпускницы Российской академии образования, доктора педагогических наук, профессора Марины Викторовны Шакуровой, которая сегодня является признанным специалистом в области теории и практики социального воспитания, проблем формирования социокультурной идентичности личности в современном социокультурном пространстве и ее педагогического сопровождения. В поле научных интересов исследователя также оказываются вопросы необходимости изменений подготовки и повышения квалификации педагогов как воспитателей, определения критериев и показателей оценки качества деятельности педагога как воспитателя в условиях вариативных воспитательных практик, что в итоге приводит ученого к идее о необходимости разработки новой концепции воспитания, отвечающей вызовам нового времени.

Ключевые слова: социальное воспитание, социализация, социокультурное пространство, социокультурная идентичность.

Социокультурное пространство бытия российского общества достаточно часто характеризуют как неоднозначное и противоречивое, к признакам которого причисляют несовпадение морально-этических позиций и ценностных ориентаций различных социальных групп и поколений, проблематизированный поиск нравственных идеалов. Сравнительно недолгий период становления и существования новой России объективно явился, по мнению целого ряда исследователей, «временем серьезных испытаний для теории и практики воспитания... В прямом и переносном смысле отрекшись от воспитания, отечественная система образования и государство затем были вынуждены признать ошибочность этого шага и тех решений рубежа 1980–1990-х гг., самым печальным следствием которых стало появление в обществе так называемого «потерянного поколения» [5]. Необходимость решения данной проблемы способствует попыткам в максимально быстрый срок исправить ситуацию в начале нового тысячелетия.

Новые социокультурные требования порождают новые идеи и подходы в научной и практической деятельности современных ученых. Понимание того, что в образовании сегодня наблюдается явный дефицит его воспитательной компоненты, а широко распространенные программы и акции есть, в сущности, «ремейк» мероприятий-

ного подхода, а также тоска по целостному социально-педагогическому осмыслению реальности являются отличительными чертами социально-педагогических взглядов доктора педагогических наук, профессора *Марины Викторовны Шакуровой*. Нам особенно близка сверхзадача, которая поставлена в исследовании М. В. Шакуровой «Социальное воспитание в школе»: «целостный образ ускользает, растворяется в описании элементов... школа может и должна быть представлена как социокультурный феномен, социальный институт и живой, саморазвивающийся организм с присущими ему внутренними противоречиями...» [10, с. 5].

М. В. Шакурова отмечает, что современная школа в новых социокультурных условиях должна выполнять следующие функции: социально-воспитательная, охрана и укрепление здоровья учащихся, социально-педагогическая поддержка семьи, социально-культурная адаптация и др. В связи с этим оправданным представляется попытка ученого рассматривать школу в качестве «адаптера» и «транслятора» всего многообразия факторов социализации, а педагоги в этом смысле являются значимыми агентами данного процесса. Тем самым подчеркивается значимость живого опыта взаимодействия главных участников образовательного процесса в школе, актуализации их личностного и культурного опыта, что способствует-

ет минимизации нарастания механических процессов и отчужденных отношений между субъектами образования и воспитания. В противном случае невозможно говорить об успешном выполнении социализирующей функции современной школы. Ключевым для автора здесь выступает слово «миссия», в которое вкладывается глобальная цель и смысл – послание всему человечеству. При этом следует различать культуру школы, ее поле или воспитательное пространство, ее уклад и философию [10]. Актуальным видится попытка также решения противоречия противостояния двух типов школ в педагогической теории: «школы учебы» и «школы жизни» (воспитания).

М. В. Шакурова рассматривает школу как субъект социального воспитания и самостоятельный фактор социализации. В этом просматриваются традиции научной парадигмы, разработанной в педагогической науке усилиями лаборатории Л. И. Новиковой, а позднее – несколькими поколениями ее учеников (А. В. Мудрик, О. С. Газман, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова и др.), к которым принадлежит и Марина Викторовна.

М. В. Шакурова считает, что эффективность школы как воспитательной организации зависит от уровня развития ее воспитательной системы. С точки зрения теории воспитательных систем является принципиально важным, что дефиниции «система воспитания» («система воспитательной работы») и «воспитательная система» не могут рассматриваться как тождественные. Поэтому актуальной потребностью современной воспитательной теории и практики представляется задача создания целостных воспитательных систем, что должно позволить обеспечить:

1) интеграцию усилий субъектов воспитательной деятельности по укреплению взаимосвязи структурных компонентов (целевого, содержательного, организационно-деятельностного, оценочно-результативного) целостного педагогического процесса;

2) расширение пространства и границ возможностей воспитательных воздействий на субъектов за счет включения таких систем в социальную и природную среды, освоенную коллективом школы;

3) экономию времени и сил педагогиче-

ских коллективов.

Выступая с позиций социально-педагогического знания, для М. В. Шакуровой важным в контексте развития идеи А. В. Мудрика о виктимогенности ряда обстоятельств социализации является признание существования в школе всех видов насилия (физического, психического, сексуального, вербального, эмоционального). Виктимогенным по своей сути является психологическое манипулирование педагогов – явление достаточно распространенное в школе. В качестве способа решения указанной проблемы ученый настаивает на необходимости реализации воспитательной работы как с потенциальными «жертвами», так и с потенциальными агрессорами.

Серьезная трудность, препятствующая нормальному развитию учащихся, по мнению М. В. Шакуровой, заключается в проникновении в школьное пространство асоциальных и контркультурных групп и организаций. Один из возможных вариантов нейтрализации их негативного влияния ученый видит в необходимости расширения деятельности детских и молодежных объединений в школе.

Школа является поликультурной средой по определению, поскольку в ней «происходит встреча поколений, носителей разных культур» [10, с. 31]. М. В. Шакурова утверждает, что соединение социального, культурного и воспитывающего происходит в сознании школьника как акт социокультурной идентичности, т. е. в ответе школьника на вопросы «Кто Я? С кем Я? Где мой человеческий образец?», и именно помощь в решении таких вопросов, по М. В. Шакуровой, – настоящая работа педагога. При этом одной из важнейших задач социального воспитания в школе является организация обучения и взаимодействия учащихся из разных возрастных и социальных групп. Для реализации этой цели педагогика сегодня обладает достаточно большим арсеналом образовательных средств и воспитательных практик, в том числе до способов разрешения конфликтов: «Школа не только несет на себе весь груз социальных противоречий, во многом предопределяющих внутришкольные конфликты, но и является, по сути, «школой конфликтов». Усвоенные в пору ученичества силовые методы разре-

шения противоборств, стратегии по принципу «выиграть – проиграть» реализуются уже взрослыми людьми во взаимоотношениях с другими в быту, в конкурентной борьбе на работе, в политике и т. д.» [10, с. 112].

То есть речь должна идти не о поиске механизмов примирения, решения споров в диалоге (что, безусловно, важно), а о понимании и выработке путей преодоления социокультурного противоречия, лежащего в основе интеграции социального и культурного и, как следствие, определяющего глубинные противоречия в воспитательных практиках. С учетом наличествующего сегодня социокультурного противоречия можно анализировать воспитательные практики, прежде всего, на предмет их реалистичности, жизнеспособности, социокультурной целостности.

Для М. В. Шакуровой методологически оправданным и необходимым является использование конструкта «социокультурное» применительно к характеристике явлений действительности и социально-педагогических феноменов. Это позволяет исследователю выйти на интеграцию двух базовых характеристик существования общества и человека. Интеграция этих сущностей имеет свою специфику, непринятие во внимание которой применительно к теории и практике воспитания, по мнению автора, отразилось в уже сложившейся традиции разведения социального и культурного, социализации и инкультурации и обусловило появление целого ряда одномерных, зачастую недостаточно реалистичных моделей и решений.

В связи с этим М. В. Шакурова обращается к исследованию в современном образовательном пространстве противоречивого характера взаимодействия и взаимообусловленности традиций и инноваций. Она пишет: «Ориентированные на традицию миссия, аксиологические основы и методология, по мнению реформаторов, должны обеспечиваться инновационно. Здесь и кроются многочисленные несоответствия...» [6, с. 11]. Среди таковых ученый называет «коллективистические по характеру ценности и механизмы их формирования, сориентированные на индивидуальную и групповую жизнедеятельность; равенство и внимание ко всем, закрепленные в миссии, и эгалитарность выстраиваемой системы, предусматривающая неравенство образовательных траекторий;

приоритет личности в методологии, аксиологии и ориентация на экономическую эффективность, рентабельность в организации жизнедеятельности и управления системой, слияние, образование комплексов с тысячами учащихся; высокие ориентиры, заключенные в миссии, и определение системы образования как сферы услуг [6, с. 11].

Теми же самыми различиями и противоречиями наполнены целевые установки и механизмы их достижения, практикуемые в современном образовании. Во многом примечательным является отмечаемое М. В. Шакуровой парадоксальное несоответствие отдельных традиционных педагогических решений современным миссии, философии, аксиологии образования, также построенным на традициях. Все названное, по мнению исследователя, актуализирует витальную потребность разработки на современном этапе новой научной основы теории и практики воспитания школьников и студентов, которые должны позволить обнаружить и продуцировать перспективные воспитательные модели, основой которым должны послужить новые жизнеспособные концепции.

Таким образом, в контексте анализа социально-педагогических идей М. В. Шакуровой воспитание предстает как открытая и многомерная целостная социальная система, в которой следует учитывать все многообразие вариативных социальных влияний на субъектов. В качестве одного из важнейших критериев воспитания называется его «социальная эффективность», или способность воспитания обеспечивать социализацию и личностное самоопределение личности (так называемый социализирующий подход (В. Г. Бочарова, М.А. Галагузова, А. В. Мудрик, М. В. Шакурова, В. Р. Ясницкая)).

В связи с этим актуальными представляются размышления М. В. Шакуровой о противоречивости социокультурного пространства, которое отражает отношения субъекта к внешнему миру и обнаруживается в материальных и духовных отношениях людей и их результатах [6]. В антропологическом смысле социальное пространство выступает исходной схемой построения и результирующей повседневного бытия людей, обуславливая связанность, непрерывность, организованность социального процесса.

Социокультурное пространство предстает в исследованиях М. В. Шакуровой как фиксируемая индивидом «сеть связей и отношений социальных субъектов (индивидов, групп, общностей, социальных институтов), заданных и располагаемых в определенной иерархии, имеющих и приобретающих некоторую степень устойчивости (*социальная компонента* как базис); где социальные субъекты посредством меж- и надсубъектных связей и отношений заявляют себя и рассматриваются индивидом в качестве носителей культурных и субкультурных образцов и норм (пространственных кодов) (*культурная компонента*), по отношению к которым (социальным субъектам и сети связей и отношений между ними) индивид определяет собственную позицию, выстраивает адаптивную и преобразовательную активность (*критерий субъектности*)» [7, с. 10].

Утверждается, что социокультурное пространство не существует без индивидов и образуемых ими групп, но социальные отношения, возникающие в результате их взаимодействия, не сводимы к сумме этих взаимодействий. Как системное образование такое пространство продуцирует особые (системные) качества, которые изначально отсутствуют у индивидов (например, право, обычаи, мораль и т. п.) [7]. Для М. В. Шакуровой важным является утверждение, что при переходе от уровня всеобщности к социальному уровню усиливается зависимость от понимания меры присутствия человека как субъекта, наделяющего смыслами, носителя смыслов [7].

Отмечаемое влияние социокультурного пространства и иных факторов, определяющих различия в принятии меры субъективности и влияния личности, а также сложность, стихийность, многоаспектность «нешкольной деятельности», «стихийно возникающие» личностные особенности ребенка, стали для М. В. Шакуровой основанием для поиска адекватных обозначений ориентиров деятельности, в том числе, социально-педагогической. Это повлекло за собой методологическую и практическую необходимость разработки понятия «социокультурная идентичность личности» и возможностей педагогического сопровождения этого феномена. Этой проблеме посвящена докторская диссертация исследователя,

защищенная в 2007 г. [9]. Как признается сама Марина Викторовна, заявляя в конце 1990-х гг. проблему педагогического сопровождения становления и развития идентичности школьников в качестве предмета научного осмысления, «мы столкнулись с определенным недоумением коллег по научному цеху и представителей образовательных учреждений. В российской педагогике и образовании это понятие практически не использовалось» [12]. Спустя два десятилетия (очень небольшой срок с точки зрения развития образовательных систем и динамики научного знания) картина кардинально изменилась. Как наиболее важные среди них назовем следующие:

- *развивающееся научное педагогическое знание нуждалось в прорывных идеях*, в частности, раскрывающих такие базовые вопросы, как переход социального в индивидуальное, конкретные механизмы социокультурного наследования, процессуальные (а не константные) характеристики личностного роста. В теориях и концепциях идентичности на эти вопросы даются вполне конкретные ответы;

- *целый ряд процессов, нарастающих в обществе, по запросу общества нуждался в толковании и педагогическом, включая коррекционно-педагогическое и превентивно-педагогическое, сопровождении*. В их числе:

- нестабильность и подвижность подлежащих социокультурному наследованию норм, ценностей, образцов, разнообразие носителей социокультурного опыта, зачастую находящихся по отношению друг к другу в конкурентной борьбе за новое поколение;

- кризис традиционных социальных институтов как носителей устоявшихся связей и отношений, что предопределяет снижение их референтности для личности и неизбежно усугубляет проблему становления индивидуальной идентичности;

- многочисленные свидетельства идентификационного кризиса, проявлением которого выступает увеличение числа молодых людей с неопределенной («не касается», «не знаю», «для меня это ничего не означает» и т. п.) и девиантной идентичностью (пренебрежение или отрицание общепринятых норм, ценностей, оценок, образцов);

- рост доли молодых людей с мораторием

идентичности с присущими ему процессами отчуждения от общества (ни с кем и ни с чем себя не идентифицируют, ориентированы на самих себя, проявляют гипертрофированную склонность к «индивидуализации» идентичности, поддерживаемую, в том числе, отдельными педагогическими практиками);

– расхождение в моделях идентичности, которых придерживаются молодые люди и их родители и педагоги; вместе с тем влияние последних на снижение идентификационной неопределенности и девиантности идентичности продолжает оставаться принципиальным и значимым и др. [9].

М. В. Шакурова определяет идентичность «как динамичную характеристику самосознания, представляющую собой совокупность присвоенных и преобразованных субъектом антропообразов и образов, имеющую различный уровень целостности и непротиворечивости, категоризируемую и реализуемую вовне субъектом соответственно как «мое», «отражающее меня», «не противоречащее мне» или «не мое», «противоречащее мне» [9, с. 99]. В отличие от более стабильной Я-концепции идентичность имеет динамичную сущность и содержит элементы бессознательного. Она есть во многом противоречивое и подвижное образование, в структуре которого можно выделить существенные элементы Я-концепции и постоянно привносимый новый опыт, что в каждый момент времени определяет актуальность нового видения своего «Я». Идентичность есть результат соотношения и отнесения, проверки, апробации компонентов Я-концепции, выносимых вовне, вследствие чего, как отмечал Э. Эриксон, отличается подчеркнутым реализмом. В понимании М. В. Шакуровой идентичность представляет собой своеобразный барьер, позволяющий устанавливать, в какой мере новые образцы и идентификации, получаемые извне, согласуются или не согласуются с Я-концепцией. Таким образом, для педагогики очевидна существенная характеристика идентичности – ее избирательность, тесно связанная с проблемой значимости (референтности) различных объектов и влияний извне, в том числе примеров и образцов.

Для М. В. Шакуровой как ученого и практика вполне объяснимым выглядит факт, что большинство референтов для ребенка нахо-

дится в его ближайшем окружении – семье (малой или большой), микросоциуме, сообществах (организациях, учреждениях), в которые ребенка приводит увлечение, интерес, привычка и т. п. Школа, педагоги, как свидетельствуют проведенные авторские, в том числе с учениками, исследования, не относятся сегодня к числу часто избираемых по комплексу различных показателей значимости. Научное сообщество и образовательная практика выражают свой интерес введением проблематики идентичности в педагогические исследования, расширением числа исследований различных видов идентичности. Об этом свидетельствует проведенное под руководством Марины Викторовны наше диссертационное исследование «Формирование российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности образовательной организации» (Махинин, 2014), в котором была предпринята попытка количественного и качественного анализа исследований и практики в контексте предмета исследования (2011–2014 гг.) [3].

В качестве средства формирования позитивной и непротиворечивой идентичности М. В. Шакурова полагает возможным использовать потенциал педагогического сопровождения, которое ряд исследователей (Е. А. Александрова [1], Т. Н. Сапожникова [4], М. В. Шакурова [9; 11] и др.) склонны рассматривать в качестве отдельного вида педагогического процесса, особый смысл которого М. В. Шакурова видит в его «направленности на саморазвитие личности» и его «вспомогательного характера» по отношению к самобытию человека. «Это не процесс формирования и развития личности, а вспомогательный процесс становления и развития социокультурной идентичности личности, имеющий конкретные задачи и обеспечивающий основной процесс необходимыми ресурсами и структурами», – отмечает ученый [9].

Очевидно, что проблематика идентичности, разрабатываемая М. В. Шакуровой и ее последователями, заставляет вернуться к идеям не столько педагогики мероприятий, сколько педагогики отношений, «косвенных» методов, метода параллельного действия (с опорой на референтов), метода примера. Будучи прагматиком, М. В. Шакурова

опасается, что «увлечение» проблематикой идентичности на практике при недостаточной проработанности теоретических основ может привести к симулякризации и профанации действительной актуальной задачи. Но чтобы обеспечить готовность массовой практики, следует найти ответы и разработать научные и научно-методические решения по целому ряду сущностных вопросов [12].

Идентичность – элемент самосознания.

- Как адекватно диагностировать и затем учитывать уровень развития самосознания личности (особенно если речь идет о дошкольниках и младших школьниках)?

- Что есть «самосознание» группы (коллектива), если речь идет о групповой идентичности?

- Каковы педагогически целесообразные и возможные каналы влияния (управления? формирования?)

Идентичность реалистична.

- Демонстрируемые антропообразы (материал для формирующейся идентичности) не должны быть «отчужденной нормой», как обеспечить их привлекательность для современного молодого человека?

- Чем младше ребенок, тем более четкими, непротиворечивыми, конкретно описанными должны быть антропообразцы. По мере взросления описания надо расширять, показывая противоречивость, неоднозначность, многообразие. Но в любом случае – нужно иметь описания антропообразов. Есть ли они у современной школы, у педагогов?

Идентичность – результат выбора.

- Как научить школьников выбирать среди очень сложных сущностей, какими являются люди, антропообразцы?

- Как привлечь к выбору желаемых образцов, не столь ярких и не столь легких по достижению, но важных с точки зрения задач образования?

- Что можно сделать, чтобы педагогов, школу, одноклассников выбирали как референтную группу?

Идентичность природосообразна.

Есть точки зрения (Ж. Пиаже, Э. Эриксон, А. И. Коротаева, В. Р. Орестова, И. А. Снежкова и др.) о том, что существует возрастная динамика, сензитивные периоды в становлении и развитии различных видов идентичности. Через них можно закладывать основы для становления и развития более сложных видов (например, российская гражданская идентичность – через этническую, которая формируется в дошкольном возрасте, тогда как собственно гражданская (полноценная) – у старших подростков). Можно ли «увлекаться» только одним видом идентичности, не учитывая своеобразия формирования других?

Таким образом, научное и научно-методическое решение рассматриваемых вопросов – актуальная задача российской педагогической науки и практики. Ее решение, как отмечает М. В. Шакурова, требует понимания сложности и междисциплинарного характера проблемы, учета специфики системы образования, ее возможностей и ограничений, соответствующей подготовки педагогов.

В соответствии с этим справедливо будет отметить, что для социально-педагогических взглядов М. В. Шакуровой актуальным представляются необходимость незамедлительных решений проблемы поиска инновационных «механизмов» воспитания личности, изменений в подготовке и повышении квалификации педагогов как воспитателей, определения критериев и показателей оценки качества деятельности педагога как воспитателя в условиях вариативных воспитательных практик и, наконец, с разработкой новой концепции воспитания, отвечающей вызовам нового времени.

Библиографический список

1. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. – М.: НИИ школьных технологий, 2010. – 336 с.
2. Брухман Б. Монолог о физике социальных систем [Электронный ресурс]. – URL: <http://filosofia.ru/76512> (дата обращения: 20.05.2017).
3. Махинин А. Н. Формирование российской гражданской идентичности старшеклассников во внеучебной деятельности образовательной организации: дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2014. – 270 с.
4. Сапожникова Т. Н. Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников: дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 2010. – 431 с.
5. Селиванова Н. Л., Степанов П. В., Шакурова М. В. Научная школа Л. И. Новиковой: Основные идеи и перспективы развития // Отечественная

и зарубежная педагогика. – 2014. – № 1. – С. 37–45.

6. Шакурова М. В. Диалектика традиций и инноваций в образовании: риски преемственности или скрытые противоречия? // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 2 (30). – С. 7–19.

7. Шакурова М. В. К дискуссии о соотношении феноменов среды и пространства // Ценности и смыслы. – 2015. – № 6 (40). – С. 6–12.

8. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: учебное пособие. – М.: Академия, 2007. – 272 с.

9. Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 361 с.

10. Шакурова М. В. Социальное воспитание в школе: учебное пособие. – М.: Академия, 2004. – 272 с.

11. Шакурова М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития российской иден-

тичности школьников: уч.-метод. пособие. – Воронеж: ВГПУ, 2007. – 43 с.

12. Шакурова М. В. Увлечение идентичностью: проблематика идентичности в педагогике и образовании [Электронный ресурс] // Российско-американский форум образования. – 2015. – № 8. – URL: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1001166&iid=24> (дата обращения: 23.05.2017).

13. Baumesister R. F., Muraven M. Identity as adaptation to social, cultural, and historical context // Journal of Adolescence. – 1996. – № 19. – P. 405–416.

14. Cervone D., Caldwell T. L., Orom H. Beyond Person and Situation Effects: Intraindividual Personality Architecture and Its Implications for the Study of Personality and Social Behavior // Personality and social behavior / ed. by Frederick Rhodewalt. – New York, London: Taylor & Francis Group, 2008. – P. 9–48.

Поступила в редакцию 27.07.2017

Makhinin Alexandr Nikolaevich

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

**QUASIS-OBJECTIVITY IN EDUCATIONAL AREA:
SEARCHING FOR THE IDENTICAL IN PEDAGOGICAL PROFESSION
(FOR M. V. SHAKUROVO'S ANNIVERSARY)**

Abstract. Article is devoted to the analysis of social and pedagogical views of the graduate of the Russian Academy of Education of the doctor of pedagogical sciences, professor Marina Viktorovna Shakurova, who is a recognized expert in the field of the theory and practice of social education, problems of formation of sociocultural identity of the personality in modern sociocultural space and her pedagogical maintenance today. In the field of the scientific interests of the researcher there are also questions of need of changes of preparation and professional development of teachers as tutors, determination of criteria and indicators of assessment of quality of activity of the teacher as tutor in the conditions of variable educational the practitioner that as a result results the scientist in the idea about need of development of the new concept of education answering to calls of modern times.

Keywords: social education; socialization; sociocultural space; sociocultural identity.

References

1. Alexandrova, E. A., 2010. Pedagogical maintenance of self-determination of the senior school students. Moscow: Scientific research institute of school technologies Publ., 336 p. (In Russ.).
2. Brukhan, B. A., 2010. Monologue about physics of social systems. Available at: <http://www.filosofia.ru/76512> (accessed 20.05.2017) (In Russ.).
3. Makhinin, A. N., 2014. Formation of the Russian civil identity of seniors in extracurricular activities of the educational organization. Cand. Sci. (Ped-

ag.). Belgorod, 270 p. (In Russ.).
4. Sapozhnikova, T. N., 2010. Pedagogical maintenance of vital self-determination of seniors. Dr. Sci. (Pedag.). Yaroslavl, 431 p. (In Russ.).
5. Selivanova, N. L., Stepanov, P. V., Shakurova, M. V., 2014. School of sciences of L. I. Novikova: Main ideas and prospects of development. Domestic and foreign pedagogics, 1, pp. 37–45 (In Russ.).
6. Shakurova, M. V., 2014. Dialectics of traditions and innovations in education: risks of continu-

- ity or hidden contradictions?. Psychology and pedagogical search, 2(30), pp. 7–19 (In Russ.).
7. Shakurova, M. V., 2015. To a discussion about a ratio of phenomena of the environment and space. Value and meanings, 6 (40), pp. 6–12 (In Russ.).
8. Shakurova, M. V., 2007. Technique and technology of work of the social teacher. Moscow: Academy Publ., 272 p. (In Russ.).
9. Shakurova, M. V., 2007. Pedagogical maintenance of formation and development of sociocultural identity of school students. Dr. Sci. (Pedag.). Moscow, 361 p. (In Russ.).
10. Shakurova, M. V., 2004. Social education at school. Moscow: Academy Publ., 272 p. (In Russ.).
11. Shakurova, M. V., 2007. Pedagogical maintenance of formation and development of the Russian identity of school students. Voronezh: VSPU Publ., 43 p. (In Russ.).
12. Shakurova, M. V., 2015. Hobby for identity: an identity perspective in pedagogics and education. Russian-American forum of education, 8. Available at: <http://www.rus-ameeduforum.com/content/ru/?task=art&article=1001166&iid=24>. (accessed 23.05.2017) (In Russ.).
13. Baumesister, R. F., Muraven, M., 1996. Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. Journal of Adolescence, 19, pp. 405–416.
14. Cervone, D., Caldwell, T. L., Orom, H., 2008. Beyond Person and Situation Effects: Intraindividual Personality Architecture and Its Implications for the Study of Personality and Social Behavior Intraindividual. Personality and social behavior Personality and social behavior. New York, London: Taylor & Francis Group Publ., pp. 9–48.

Submitted 27.07.2017

Григорьева Ольга Фёдоровна

Старший воспитатель, детский сад № 155 «Центр развития ребенка – детский сад», ofgrigorieva@yandex.ru, Кемерово

Морозова Ирина Станиславовна

Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии развития, Кемеровский государственный университет, Кемерово

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ПОИСКОВО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье актуализируется проблема развития способностей детей старшего дошкольного возраста в специально организованных условиях. Посредством теоретического анализа доказано, что единицами поисково-исследовательской деятельности являются задачи, способствующие развитию способностей субъекта и активизирующие его поисково-исследовательскую деятельность. Определены особенности развития интеллектуальных и художественных способностей детей дошкольного возраста. Описана специфика организации поисково-исследовательской деятельности, учтены особенности построения предметно-развивающей среды. Выделены основные компоненты, обязательные для любого типа проблемных ситуаций: потребность в новом способе действия, обусловленная невозможностью решить интеллектуальную задачу с помощью известных способов; неизвестное (в данном случае это способ познавательных действий), которое должно быть найдено; возможности ребенка (уровень развития способностей, необходимый для поиска). Доказана эффективность разработанной программы развития способностей детей на различных этапах дошкольного детства. Полученные результаты позволяют утверждать, что выделение взрослым момента нахождения решения задачи и положительное оценивание преодоления трудностей в процессе решения способствовало повышению продуктивности познавательной деятельности и, как следствие, росту уровня способностей дошкольников.

Ключевые слова: способности детей дошкольного возраста, условия развития, поисково-исследовательская деятельность.

Изменения, происходящие в обществе, требуют от человека реализации способности находить решения возникающих проблем, прогнозировать негативные факторы, учитывать специфику сложившейся ситуации. Интеллектуальные способности помогают человеку справиться со всем этим.

Общественная иерархия, социальный статус индивида, в первую очередь, основываются на оценках интеллектуальных способностей. Интеллектуальные способности опосредуют успешность деятельности человека, от них зависит разумность поведения и взаимоотношения с окружающими.

В отечественной и зарубежной психологии существует много теорий и точек зрения по поводу интеллектуальных способностей. По мнению ученых, интеллект является ведущим качеством, с ним связаны направленность и установки личности, система ее ценностей и самоотношение. Интеллектуальные способности играют важнейшую роль в структуре личности.

На основании теоретического анализа мы выявили наличие трех направлений интерпретации понятия «интеллектуальные способности» в психологической литературе.

1. Интеллектуальные способности как общая способность к познанию и решению проблем, лежащая в основе других способностей и определяющая успешность деятельности.

2. Совокупность когнитивных процессов индивида.

3. Способность к решению проблем без внешнего сопровождения.

По мнению В. Штерна, интеллект может рассматриваться как «некоторая общая способность приспособления к новым жизненным условиям. Приспособительный акт – это решение жизненной задачи, осуществленной посредством действия с мысленным эквивалентом объекта, посредством «действия в уме». Благодаря этому решение некоторой проблемы субъект осуществляет без внешних поведенческих проб, правиль-

но и одноразово» [цит. по: 8]

Р. Стернберг предпринял попытку представить определение понятия «интеллект» на уровне описания повседневного обращения. К числу таких обращений автор относил: вербальный интеллект, способность находить решение проблем и практический интеллект.

Изучая детей с высоким уровнем одаренности, автор определил, что «способность к индивидуальному инсайту присуща именно одаренным, вместе с тем подсказки улучшают процесс решения задач обычными детьми, но мало влияют на продуктивность работы одаренных детей» [8]. По мнению автора, способности детерминируют не только успешность деятельности, но и результативность решения новых для индивида задач.

В отечественной психологии большой вклад в данную область внес Б. М. Теплов, который предложил учитывать признаки изучаемого феномена.

Первый признак проявляется в том, что способность представляет собой индивидуально-психологическую особенность, отличающую одного человека от другого.

Второй признак проявляется в том, что индивидуально-психологические особенности соотносятся с успешностью деятельности или многих деятельностей.

Третий признак проявляется в отличиях способности от знаний, умений и навыков.

При отсутствии необходимых задатков к развитию одних способностей их дефицит может быть восполнен за счет более высокого развития других. «Одной из важнейших особенностей психики человека, – писал Б. М. Теплов, – является возможность чрезвычайно широкой компенсации одних свойств другими, вследствие чего относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высокоразвитыми у данного человека» [8].

Б. М. Теплов указывает на то, что, «помимо успеха в деятельности, способность детерминирует скорость и легкость овладения той или иной деятельностью, и это изменяет положение с определением: скорость обуче-

ния может зависеть от мотивации, но чувство легкости при обучении (иначе – «субъективная цена», переживание трудности) скорее обратно пропорционально мотивационному напряжению» [8].

В рамках культурно-исторической теории высших психических функций Л. С. Выготского проблема интеллекта рассматривается как проблема умственного развития ребенка. Развитие интеллекта осуществляется под влиянием таких ведущих факторов, как употребление орудий, овладение знаками, включение в социальное взаимодействие с другими людьми.

По мнению Л. С. Выготского [6], существует принципиальная разница между натуральным интеллектом как продуктом биологической эволюции и исторически возникшей формой человеческого интеллекта, строение которого основано на функциональном употреблении слова. Поэтому механизм интеллектуального развития ребенка связан с формированием в его сознании системы словесных значений, перестройка которой характеризует направление роста его интеллектуальных возможностей.

Л. С. Выготский выделяет следующие этапы развития детских понятий: мышление в синкретических образах; мышление в комплексах; мышление в понятиях.

Только на этапе появления понятийного мышления происходит «интеллектуализация» всех элементарных познавательных функций на основе их синтеза с функцией образования понятий.

С. Л. Рубинштейн – основоположник процессуально-деятельностного подхода – подчеркивал, что психическое характеризуется процессуальностью, динамичностью, непрерывностью. Умственные (интеллектуальные) способности, по мнению автора, с одной стороны, представляют собой результат обучения, а с другой – могут быть рассмотрены в качестве предпосылки обучения.

Теория М. А. Холодной, разработанная в рамках когнитивного подхода, позволяет выделить базовые свойства интеллекта:

«1) уровневые свойства, которые характеризуют достигнутый уровень развития отдельных познавательных функций и презентации действительности, лежащие в основе процессов (сенсорные различия, оперативная и долгосрочная память, объем и распре-

деление внимания и т. д.);

2) комбинаторные свойства, характеризующиеся способностью к выявлению и формированию разного рода связей и отношений – способность комбинировать в различных сочетаниях компоненты опыта;

3) процессуальные свойства, характеризующие операциональный состав, приемы и отражение интеллектуальной деятельности вплоть до уровня элементарных информационных процессов;

4) регуляторные свойства характеризуют обеспечиваемые интеллектом эффекты координации, управления и контроля психической активности» [8].

Целый ряд существенных положений относительно природы интеллектуальных возможностей человека сформулирован в рамках теории интеллекта функционально-уровневого подхода, разработанной под руководством Б. Г. Ананьева [8]. В качестве исходной была идея о том, что интеллект – это сложная умственная деятельность, представляющая собой единство познавательных функций разного уровня. В рамках данной теории, вслед за положением Л. С. Выготского, получил развитие тезис об интеллекте как эффекте межфункциональных связей основных познавательных процессов на разных уровнях познавательного отражения. В рамках эмпирического исследования изучались такие познавательные функции, как психомоторика, внимание, память, мышление, которые рассматривались как компоненты интеллектуальной системы.

По мнению Б. Г. Ананьева, критерием развития интеллекта является характер внутри- и межфункциональных связей различных познавательных функций, мера их интегрированности. Б. Г. Ананьев подчеркивал единство теории интеллекта с теорией личности. С одной стороны, потребности, интересы, установки и другие личностные качества определяют активность интеллекта. С другой стороны, характерологические свойства личности и структура мотивов зависят от степени объективности ее отношений к действительности, опыта познания мира и общего развития интеллекта.

Однако, несмотря на имеющиеся в психологической литературе значительные данные, относящиеся к раскрытию природы интеллектуальных способностей, про-

блема еще недостаточно разработана и нет общепринятого ответа на вопрос о природе умственных способностей, о механизме их развития.

Поисково-исследовательская познавательная деятельность как психологическая категория раскрывается при помощи основных понятий, поскольку, с одной стороны, является видом деятельности вообще, с другой стороны, занимает одно из ведущих мест в развитии познавательной сферы личности. Проблематика поисково-исследовательской деятельности личности во все времена была архиважной исследовательской задачей. Современная образовательная и социокультурная среда лишь обострили ее актуальность. Прежде всего, это связано с изменяющимися условиями обучения, увеличением инновационных образовательных технологий и авторских программ, как показывает практика, не всегда прогрессивных, а также с потребностью общества в компетентных, достаточно информированных в современном информационном пространстве специалистах.

По мнению А. В. Коротковой, О. М. Дьяченко, Н. Н. Поддъякова, данный вид познавательной деятельности представляет собой сложную саморазвивающуюся систему [2; 6]. Психолого-педагогические исследования Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко, А. И. Савенкова показали, что единицами поисково-исследовательской деятельности в частности, как и познавательной в целом, являются задачи, способствующие развитию интеллектуальных способностей субъекта и активизирующие его поисково-исследовательскую деятельность [4; 5]. Путь к достижению требуемого уровня эффективности познавательной деятельности предполагает психологическое обеспечение в решении ряда промежуточных задач, находящихся по отношению друг к другу в четкой логической взаимосвязи. По сути, речь идет о психологическом сопровождении субъекта познавательной деятельности и последовательном «наращивании» интенсивности, продуктивности и надежности его деятельности.

Согласно А. М. Матюшкину, проблемная задача – это задача, требующая нового, еще не известного личности способа решения. Проблемная ситуация – ситуация, возникающая в результате попытки применить известный, но в данном случае неадекватный спо-

соб решения и вызывающая необходимость поиска нового способа [цит. по: 2].

Поэтому мы определили, что проблемное обучение посредством познавательной деятельности характеризуется, прежде всего, самостоятельным поиском решения различных проблем. Значит для того, чтобы субъекту научиться решать задачи (в том числе и проблемные), понимаемые в традиционном смысле, очевидно, нужно создать условия для развития способностей, связанных, прежде всего, с анализом учебной ситуации и синтезом знаний, а также формированием индивидуальной программы достижений цели-задания.

Рассматривая познавательную деятельность как условие развития интеллектуальных способностей [1; 3; 7; 8], мы определяем ее в качестве одного из источников интеллектуального развития личности. Задача исследования заключалась в выяснении влияния поисково-исследовательской деятельности на интеллектуальные способности детей 5–7 лет.

Мы выделяем особую роль поисково-исследовательской познавательной деятельности в конструировании для развития интеллектуальных способностей детей 5–7 лет, поскольку в данном виде познавательной деятельности взаимосвязаны мыслительные и практические действия. В процессе организации деятельности данного вида у старших дошкольников развиваются следующие виды интеллектуальных способностей:

- 1) способность целенаправленно рассматривать, исследовать предметы, анализировать их;
- 2) способность сравнивать однородные предметы, отмечая в них общее и различное;

3) способность к обобщению и умозаключениям;

4) способность анализировать условия задачи, находить решения, создавать замысел конструкций и в соответствии с ним планировать свою деятельность [5–7]. Однако в процессе исследования мы пришли к выводу, что такое интеллектуальное развитие осуществляется только в процессе продуктивной поисково-исследовательской деятельности, стимулирующей, прежде всего, активность мышления детей.

Учитывая изложенное, мы поставили перед собой следующие задачи: 1) выяснить в процессе исследования характер поиска испытуемыми решения проблемных интеллектуальных задач и определить влияние этого поиска на изменение уровня интеллектуальных способностей; 2) разработать содержание программы организации поисково-исследовательской познавательной деятельности детей 5–7 лет.

Исследование проходило на базе МДОУ № 155 г. Кемерово, продолжалось в течение одного учебного года и носило характер систематического воздействия на занятиях по экспериментальной авторской программе.

В исследовании мы использовали набор методик, результаты которых позволили оценить некоторые аспекты организации познавательной деятельности испытуемого, а также уровень его интеллектуальных способностей.

Для оценки уровня развития невербальных комбинаторных способностей мы использовали сокращенный вариант теста «Прогрессивные матрицы Дж. Равена».

Таблица 1

Уровни развития невербальных комбинаторных способностей

| Уровень | Количество испытуемых | |
|---------|-----------------------|-------|
| | человек | % |
| Низкий | 16 | 13,33 |
| Средний | 70 | 58,33 |
| Высокий | 34 | 28,34 |

Анализ данных, представленных в таблице 1, позволяет утверждать, что уровень развития невербальных комбинаторных способностей у испытуемых имеет качественное разнообразие. Распределение по уровням развития изучаемого признака имеет воз-

растно-психологическую обусловленность.

Для оценки уровня развития вербальных логических способностей мы использовали сокращенный вариант модифицированного теста Р. Амтхауэра. Субтест «Логический отбор» был использован с целью изучения

Таблица 2

Уровни развития вербальных логических способностей

| Уровень | Количество испытуемых | |
|---------|-----------------------|-------|
| | человек | % |
| Низкий | 18 | 15 |
| Средний | 64 | 53,33 |
| Высокий | 38 | 31,67 |

Анализ данных, представленных в таблице 2, позволяет утверждать, что уровень развития вербальных способностей (способности к умозаключениям) у испытуемых имеет качественное разнообразие. Распределение по уровням развития изучаемого признака

имеет возрастно-психологическую обусловленность.

Для оценки уровня развития вербальных комбинаторных способностей мы использовали субтест «Аналогии» модифицированной методики Р. Амтхауэра.

Таблица 3

Уровни развития вербальных комбинаторных способностей

| Уровень | Количество испытуемых | |
|---------|-----------------------|-------|
| | человек | % |
| Низкий | 25 | 20,84 |
| Средний | 61 | 50,83 |
| Высокий | 34 | 28,33 |

Анализ данных, представленных в таблице 3, позволяет утверждать, что уровень развития вербальных комбинаторных способностей у испытуемых имеет качественное разнообразие.

психологическую обусловленность.

Для оценки уровня развития способности к обобщению мы использовали субтест «Обобщение» модифицированной методики «Овладение детьми общей структурой мыслительной деятельности» для детей старшего дошкольного возраста У. В. Ульенковой.

Распределение по уровням развития изучаемого признака имеет возрастно-пси-

Таблица 4

Уровни развития способностей к обобщению

| Уровень | Количество испытуемых | |
|---------|-----------------------|-------|
| | человек | % |
| Низкий | 20 | 16,67 |
| Средний | 79 | 65,83 |
| Высокий | 21 | 17,5 |

Анализ данных, представленных в таблице 4, позволяет утверждать, что уровень развития способностей к обобщению у испытуемых имеет качественное разнообразие. Распределение по уровням развития изучаемого признака имеет возрастно-психологическую обусловленность.

вали модифицированный вариант субтеста «Словарный запас» теста Д. Векслера.

Анализ данных, представленных в таблице 5, позволяет утверждать, что уровень развития вербальных способностей у испытуемых имеет качественное разнообразие. Распределение по уровням развития изучаемого признака имеет возрастно-психологическую обусловленность.

Для оценки уровня развития вербальных комбинаторных способностей мы использо-

Уровни развития вербальных способностей к обобщению

| Уровень | Количество испытуемых | |
|---------|-----------------------|-------|
| | человек | % |
| Низкий | 8 | 6,67 |
| Средний | 75 | 62,5 |
| Высокий | 37 | 30,83 |

Уровень сформированности познавательных действий детей старшего дошкольного возраста оценивался при помощи следующего набора диагностических методик:

- методика «Диагностика степени овладения действиями отнесения свойств предметов к заданным эталонам» (О. М. Дьяченко);
- методика «Диагностика степени овладения моделирующими перцептивными дей-

ствиями» (В. В. Холмовская);

– методика «Диагностика степени овладения действиями наглядно-образного мышления» (Л. А. Венгер);

– методика «Диагностика уровня развития логического мышления: действия систематизации» (Л. А. Венгер).

Результаты исследования представлены в таблице 6.

Таблица 6

Соотношение показателей уровня развития интеллектуальных способностей со степенью овладения познавательными действиями

| Показатели уровня развития интеллектуальных способностей | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|------|-------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1. Действия отнесения свойств предметов к заданным эталонам | 1,00 | -0,07 | -0,07 | 0,13 | -0,19 | -0,09 | -0,29 | -0,03 | -0,07 | -0,04 |
| 2. Действия перцептивного моделирования | | 1,00 | 0,53 | 0,29 | 0,82 | 0,44 | 0,20 | 0,42 | 0,30 | 0,48 |
| 3. Действия схематизации | | | 1,00 | 0,17 | 0,79 | 0,35 | 0,45 | 0,54 | 0,31 | 0,17 |
| 4. Действия систематизации | | | | 1,00 | 0,49 | 0,30 | 0,17 | 0,24 | 0,13 | 0,21 |
| 5. Общее | | | | | 1,00 | 0,44 | 0,29 | 0,54 | 0,30 | 0,34 |
| 6. Вербальные способности | | | | | | 1,00 | 0,30 | 0,38 | 0,41 | 0,41 |
| 7. Способности к умозаключениям | | | | | | | 1,00 | 0,61 | 0,66 | -0,12 |
| 8. Способности к обобщению | | | | | | | | 1,00 | 0,78 | 0,22 |
| 9. Вербальные комбинаторные способности | | | | | | | | | 1,00 | 0,29 |
| 10. Невербальные комбинаторные способности | | | | | | | | | | 1,00 |

Анализ данных, представленных в таблице 6, позволяет утверждать, что успешность выполнения действий перцептивного моделирования соотносится с высоким уровнем развития комбинаторных способностей ($r = 0,48$). Испытуемые, которые имеют более высокий уровень овладения перцептивными

действиями моделирующего типа, имеют более развитую способность к выявлению разного рода связей, соотношений и закономерностей в пространственном аспекте.

Успешность выполнения действий перцептивного моделирования соотносится с высоким уровнем развития способности

обнаруживать закономерности в организации вербальной информации ($r = 0,44$). Уровень сформированности действий схематизации испытуемых имеет положительную корреляционную связь с уровнем развития способности к обобщению ($r = 0,54$). Высокая корреляционная связь ($r = 0,45$) обнаружена у испытуемых между способностями к умозаключениям и уровнем сформированности действий схематизации. Сформированные мыслительные действия лежат в основе формирования процессов категоризации, выступающих в качестве специфического механизма соотнесения и связывания впечатлений, представлений и идей.

Анализ полученных данных показал наличие достоверной связи сопоставляемых показателей: развитие интеллектуальных способностей (способности к обобщению,

способности проводить аналогии, осуществлять умозаключения) осуществляется в процессе поисково-исследовательской познавательной деятельности.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что степень сформированности действий в структуре поисково-исследовательской познавательной деятельности определяет уровень интеллектуальных способностей личности.

Для выявления влияния поисково-исследовательской деятельности на уровень развития интеллектуальных способностей в процессе исследования нами была использована авторская программа, направленная на развитие различных видов интеллектуальных способностей старших дошкольников.

Ниже приводится таблица 7, в которой представлены основные статистические показатели.

Таблица 7

Средние значения изучаемых характеристик способностей в экспериментальной группе

| Интеллектуальные способности | Начальный этап | | Заключительный этап | | Т-критерий | Уровень значимости |
|------------------------------|----------------|--------|---------------------|--------|------------|--------------------|
| | х | σ | х | σ | | |
| невербальные комбинаторные | 5,7000 | 1,1492 | 5,7667 | 1,3047 | -0,2200 | 0,827388 |
| к обобщению | 6,9333 | 1,6801 | 6,5000 | 1,3326 | 2,7651 | 0,009792 |
| к умозаключениям | 7,0000 | 1,2594 | 6,2000 | 1,1265 | 6,5955 | 0,000000 |
| вербальные | 5,2000 | 2,2804 | 3,8667 | 1,4559 | 4,9680 | 0,000028 |
| вербальные комбинаторные | 7,0667 | 1,3880 | 5,0667 | 1,2847 | 10,1170 | 0,000000 |

Активность мышления обеспечивается наличием проблемной ситуации, которая возникает только после попыток решить задачу известными способами [6]. Мы выделяем три компонента, обязательные для любого типа проблемных ситуаций: потребность в новом способе действия, вызываемую невозможностью решить интеллектуальную задачу с помощью известных способов; неизвестный способ познавательного действия, который должен быть найден; уровень развития интеллектуальных способностей, необходимый для поиска. Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась с целью усвоения детьми способов решения задач с опорой на теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [1]. В данной системе первая задача играла особую роль. В ходе ее решения дети

получали первичные знания, необходимые для решения последующих задач. Вторая и третья задачи носили проблемный характер и были направлены на организацию самостоятельного поиска детьми неизвестного им способа познавательного действия. Вводя вариативность вышеуказанных задач, мы ставили перед собой следующую цель: помочь детям закрепить и обобщить найденные способы действия. Однако проблема была еще и в том, что при решении вариантов основных задач перед детьми возникали более мелкие проблемные задачи – составляющие основных задач.

Анализируя полученные данные, можно отметить, что на момент завершения опытнo-экспериментальной работы уровень развития интеллектуальных способностей испытуемых экспериментальной группы

значимо изменился по сравнению с уровнем развития интеллектуальных способностей испытуемых на начальном этапе по целому ряду показателей. Так, на заключительном этапе эксперимента испытуемые проявляют большую способность к обобщению конкретных видовых понятий при помощи родовых; имеют более высокий уровень развития вер-

бальных способностей; показывают более высокую степень овладения действиями наглядно-образного и логического мышления, перцептивного моделирования, отнесения свойств предметов к заданным эталонам. Данное обстоятельство свидетельствует о положительной динамике развития интеллектуальных способностей испытуемых.

Библиографический список

1. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 15–25.
2. Короткова А. В. Специфика ориентировочной основы в мыслительной деятельности при решении комплексных проблем: дис. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2005. – 302 с.
3. Нургалеев В. С. Психологические факторы развития воображения в процессе когнитивной деятельности: дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 1999. – 378 с.
4. Савенков А. И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
5. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками. – М.: ИНТОР, 1996. – 128 с.
6. Содержание и методы умственного воспитания дошкольников. – М.: Педагогика, 1980. – 216 с.
7. Фриман Дж. Одаренные дети и их образование // Иностранная литература. – 1999. – № 11. – С. 10–18.
8. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. – М.: Логос, 1994. – 243 с.

Поступила в редакцию 12.07.2017

Grigoreva Olga Fyodorovna

Senior Teacher Child Development Center – Kindergarten, ofgrigorieva@yandex.ru, Kemerovo

Morozova Irina Stanislavovna

Dr. Sci. (Psycholog.), Prof. of the Department of General Psychology and Psychology of Development of the Kemerovo State University, Kemerovo

DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL ABILITIES OF PRESCHOOLERS IN THE CONDITIONS OF SEARCH AND RESEARCH ACTIVITIES

Abstract. The authors of this article actualize the problem of developing the abilities of children of senior preschool age in specially organized conditions. Through theoretical analysis, it was proved that tasks are units of search and research activities that contribute to the development of the subject's abilities and activate his search and research activities; the specifics of the development of intellectual and artistic abilities of preschool children were determined; the specifics of the organization of search and research activities, taking into account the features of the construction of the subject-developing environment were described. The main components that were required for any type of problem situations were identified: the need for a new mode of action, caused by the inability to solve an intellectual problem using known methods; unknown (in this case it is a method of cognitive actions), which must be found; the ability of the child (the level of development of abilities necessary for the search). Also, the effectiveness of the program for developing abilities of children at various stages of pre-school childhood was proved. The obtained results allow to assert, that the allocation by adults of the moment of finding the solution of the problem and the positive assessment of the overcoming of difficulties in the decision process contributed to an increase in the productivity of cognitive activity and, as a result, an increase in the level of abilities of preschool children.

Keywords: abilities of children of preschool age, conditions of development, search and research activity.

References

1. Halperin, P., 1969. Ya To the study of intellectual development of the child. Questions of psychology, 1, pp. 15–25. (In Russ.)
2. Korotkova, A. V., 2005. The Specificity of an indicative basis in intellectual activity while solving complex problems. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow: Lomonosov Moscow State University Publ., 302 p. (In Russ.)
3. Nurgaleev, V. S., 1999. Psychological factors in the development of imagination in the process of cognitive activity. Dr. Sci. (Psychol.). Novosibirsk, 378 p. (In Russ.)
4. Savenkov, A. I., 2000. Gifted children in kindergarten and school. Moscow: Academy Publ., 232 p. (In Russ.)
5. Word and image in solving cognitive tasks with preschoolers. Moscow: INTOR Publ., 1996, 128 p. (In Russ.)
6. The content and methods of mental education of preschool children. Moscow: Pedagogy Publ., 1980, 216 p. (In Russ.)
7. Freeman, J., 1999. Gifted children and their education. Foreign Literature, 11, pp. 10–18. (In Russ.)
8. Shadrikov, V. D., 1994. Activity and abilities. Moscow: Logos Publ., 243 p. (In Russ.)

Submitted 12.07.2017

Иванова Оксана Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент Департамента по экономико-правовому и гуманитарному образованию, Якутская государственная сельскохозяйственная академия, oksy28@mail.ru, Якутск

Белоцерковская Надежда Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии Института зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, beloc.nadezda@mail.ru, Якутск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ АГРОВУЗА

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме поиска опор, необходимых для понимания иноязычного текста в условиях агровуза. В ней рассматриваются такие вопросы, как сущность опор при чтении; виды опор при чтении; обучение поиску опор студентов агровуза при чтении текстов на английском языке. Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: изучение и анализ отечественной литературы по проблеме исследования; анализ действующих учебников по английскому языку для агровузов; наблюдение за процессом обучения чтению студентов 1–2-х курсов агровуза; беседы со студентами и преподавателями. Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы: при обучении чтению в условиях агровуза важно использовать все возможности, которыми располагает текст и языковой опыт студентов; формирование умения находить и работать с опорами различного характера в профессионально-ориентированных текстах может способствовать интенсификации понимания прочитанного текста студентами в условиях агровуза.

Ключевые слова: обучение чтению, профессионально-ориентированные тексты, опоры, сущность опор, виды опор при чтении, агровуз.

Введение в проблему. В современных условиях постоянно возрастающего информационного потока большое значение приобретает умение студентов работать с литературой на иностранном языке, т. е. читать иноязычные тексты. Научиться читать аутентичные тексты – «ценное практическое умение, которым может овладеть студент в ограниченное учебное время и которое с наибольшей вероятностью будет востребовано в будущей профессиональной деятельности» [2, с. 10].

Исходя из этого, **целью нашей статьи** является вопрос формирования у студентов агровуза умения использовать опоры при чтении текстов на английском языке с целью интенсификации понимания прочитанного, т. е. применение преподавателем принципа наглядности.

Для повышения эффективности обучения необходимо привлечь к восприятию все органы чувств человека. Согласно дидактическому принципу наглядности, который был введен чешским педагогом Яном Амосом Коменским, при таком условии учебный материал усваивается наиболее прочно. Другой известный философ А. Дистервег, говоря о

путях достижения знаний людьми, отмечал особую роль наглядности. Г. Песталоцци наглядность представляет как единственную основу всякого развития [3; 16].

Методологической базой для решения поставленной задачи явились работы таких исследователей, как Е. В. Барбакова, С. А. Блохина, М. Л. Вайсбурд, Л. Г. Воронин, Т. М. Жималенкова, А. А. Залевская, Н. Г. Елина, Е. Ф. Иванова, М. Г. Камень, А. Е. Карлинский, Н. М. Касаткина и др.

В статье рассматриваются вопросы: сущность опор при чтении; виды опор при чтении; обучение студентов агровуза поиску опор при чтении текстов по специальности на английском языке.

Применительно к чтению термин *опора* выражает наиболее общее название значимых элементов текста [1]. Опорами при чтении могут быть тезисы, заглавия, имена, названия, термины, примеры, сравнения. Их выделение, идентификация и интерпретация являются основой для понимания, так как данный процесс опирается на определенные слова, которые выступают в качестве ориентиров, «смысловых вех» [1, с. 11]. При недостаточном знании иностранного языка

«смысловые вехи» могут быть открыты путем анализа и рассуждений, при хорошем же знании они просто воспринимаются и затем объединяются в «общий смысл» текста [10, с. 150].

Рассмотрим опоры, которые выделяют исследователи применительно к чтению.

Опора применительно к чтению определяется как методическая поддержка, направленная на активизацию смысла читаемого и обеспечение самоуправления деятельностью чтения. Опоры при чтении представлены реципиенту в готовом виде (являются внешне выраженными) и носят постоянный характер. Однако при этом они должны переходить во внутренний план речи читателя, оставаясь при этом внешне выраженными в тексте [1, с. 10].

Для понимания текста, как отмечает Т. М. Жималенкова, необходимо обратить внимание на семантико-синтаксическую организацию текста, в частности, на использование таких текстообразующих элементов языковой системы как конъюнкторы. К ним относят связующие слова союзного типа (*but, thus, for example, for instance, in addition, besides* и др.), которые могут служить опорой для выявления логико-смысловых связей в тексте, для его полного и точного понимания [6].

Существует также классификация, согласно которой выделяются слова с внутренними и внешними опорами. Слова с внутренними опорами – это лексические единицы, которые могут быть доступны для понимания вне контекста, так как они распознаются по графическому, семантическому сходству неизученных лексических единиц с усвоенными ранее, а также по наличию структурно-смыслового аналога в родном языке.

В качестве внешних опор неизученного слова в контексте выделяются положительные факторы контекста, благоприятствующие пониманию слова. К ним относят языковые и смысловые факторы. Под языковыми факторами в контексте понимаются исходные слова; слова одного корня с неизученным словом; слова одного словообразовательного типа с неизученным словом. К смысловым факторам относятся:

– контекстуальные детерминаторы – определенные слова в контексте, оказывающие благоприятное влияние на понимание неиз-

ученной лексики;

– предшествующий контекст, содержащий достаточный материал для формирования гипотезы о значении неизученного слова;

– последующий контекст, содержащий материал для формирования или уточнения гипотезы о значении неизученного слова;

– понятийная рядность, когда неизученное слово находится в ряду знакомых слов при перечислении понятий, предметов одного вида, ситуационная обусловленность и др. [7].

По мнению Н. Г. Мокревой, умение использовать внутренние и внешние опоры способствует возникновению обоснованной догадки о значении неизученного слова, делает поиск осознанным и целенаправленным [8].

Наряду с этим В. К. Нишанов считает, что понимание текста не сводимо только к лингвистическим или логическим операциям, а предполагает обращение к внутренней картине мира, на основе которой удается «извлечь» знания из обрабатываемого текста. Таким образом, «суть обучения чтению состоит в том, чтобы научить студентов искать опоры для понимания как в самом тексте, так и в своем опыте, используя известное для понимания неизвестного» [4, с. 20]. В рамках когнитивного подхода, который предполагает анализ структуры знания и операций со знанием, М. Л. Вайсбурд и С. А. Блохина выделяют опоры, способствующие пониманию текста: лексические, лингвистические, логико-смысловые и жизненный опыт чтеца [4].

Е. В. Барбакова выделяет такие виды опор, как текстовые (имманентно присущие тексту), тезаурус читателя (составляющие личный опыт) и инструментальные (специально создаваемые преподавателем и вводимые в учебный процесс в качестве временного средства обучения) [1].

По мнению многих исследователей, схема построения и содержательный аспект текстов разных стилей/жанров также способствуют их пониманию. Например, содержательный аспект научного текста включает в себя такие опоры, как научные теории, описания явлений живой, неживой природы, научные открытия, технические изобретения. В газетно-публицистических и художе-

ственных текстах преобладают фактологические опоры или реалии [7].

В данной статье мы наиболее полно рассмотрим поиск и подбор опор к профессионально-ориентированным текстам, представленным в следующих учебниках по английскому языку для агровузов: по направлению «Агроинженерия» по профилю «Технологические системы в агробизнесе» учебник Е. Ю. Лаптевой «Английский язык для технических направлений»; по направлению «Ветеринария» по профилю «Ветеринарный врач широкого профиля» учебник С. К. Войнатовской «Английский язык для зооветеринарных вузов».

В первом учебнике в представленных текстах чаще можно найти следующие опоры, которые помогают студентам легче понять текст: слова с внутренними опорами, явные лексические и грамматические, фактологические опоры, так как искомые тексты содержат достаточное количество терминов, интернациональных слов, о значении которых обучающиеся легко догадываются.

Во втором учебнике студенты находят такие опоры, как интернациональные слова, термины, числа, заголовки, географические названия, иллюстрации, имена собственные и др.

Постановка задачи. Как должны происходить поиск, идентификация опоры, ее анализ и использование?

Обеспечение студента знаниями об опорах, содержащихся в тексте, умелая организация формирования навыков, умений поиска, анализа и использования этих опор с целью осмысления читаемого может способствовать пониманию текста. С этой целью мы учим студентов узнавать опоры в неизученных словах, соотносить их со знакомыми словами и на этой основе устанавливать значения неизученных слов.

Поиск/идентификация опоры предполагает ориентирование в тексте с целью нахождения объектов, хорошо усвоенных, знакомых чтцу, которые могут служить своеобразной точкой опоры для расшифровки значения и смысла текста.

Идентификация – опознавание найденного объекта и принятие его в качестве опоры или отказ от него как от не содержащего элемент поддержки/подсказки. Здесь происходит принятие решения «опора – не опора».

Фиксация внимания на объекте и его опознавание в качестве опоры/не опоры может представлять как последовательный, так и параллельный процесс.

Анализ выделенного объекта в качестве опоры предполагает аналитико-синтетическую деятельность по переработке информации, заключенной в ней. На данном этапе происходит осознание того, что именно она подсказывает, в каких отношениях состоит с этим неизвестным, что в искомом неизвестном становится понятнее в результате и т. д.

Умение использовать опору – это раскрытие ее содержания на более высоком уровне: определение ее функций для понимания значения и смысла читаемого. Осмысление читаемого может происходить следующим образом: от опоры к смыслу текста (когда опора служит средством для принятия решения) и от смысла текста к опоре и обратно к смыслу (когда есть некоторое предположение о смысле, но оно требует подтверждения/опровержения, под этим углом зрения рассматривается следующая опора, анализ которой снова ведет к смыслу текста, дополняя, уточняя, обогащая его, или к сомнению в его правильности, отказу от него).

Примерные упражнения на нахождение опор при чтении текстов:

1) выделите в тексте названия, термины, интернациональные слова, даты, которые послужили вам опорой для понимания текста. Скажите, какая информация была вам уже известна и послужила опорой для понимания текста, а какая является для вас новой;

2) прочитайте текст и скажите, что вы знаете о людях, о которых идет речь в данном тексте. Совпадает ли ваша информация с информацией в тексте? Помогли ли вам ваши знания об этих людях при понимании текста?

3) выделите в тексте географические названия, которые послужили опорой для понимания текста. Расскажите, что вы знаете об этих странах и городах;

4) прочитайте текст и скажите, какие сведения об описываемом в тексте событии вам были известны и что вы узнали нового и др. упражнения, как Know, Want, Learnt Chart, Clusters, Frames [9].

Таким образом, чтению как виду речевой деятельности характерна многоаспектность опор.

Результаты исследования. В условиях агровуза при чтении иноязычных профессионально-ориентированных текстов студенты научились искать, находить слова с внутренними опорами, явные лексические и грамматические, фактологические опоры, так как представленные тексты содержат достаточное количество терминов, интернациональных слов, о значении которых обучающиеся легко догадываются. Например, студенты 1–2-х курсов агровуза находят опоры и признают тот факт, что умение видеть, распоз-

нать опоры действительно способствует пониманию иноязычного текста. В качестве примера ниже представлен текст, в котором студентами подчеркнуты различные опоры (см. текст “The Anatomy of a Cow”) [5, с. 47].

Таким образом, преодолению трудностей при чтении нового иноязычного материала студентами может способствовать их предшествующий опыт, т. е. понимание текста достигается путем усиления внимания к известным опорам.

Библиографический список

1. Барбакова Е. В. Методика использования опор для чтения текстов различных функциональных стилей: языковой вуз, 1 курс: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Улан-Удэ, 2005. – 24 с.
2. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.
3. Белоцерковская Н. В., Игнатьева Т. Е. Формирование грамматических навыков на основе наглядности // Наука и образование в жизни современного общества: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Тамбов: Консалтинговая компания Юком, 2015. – С. 16–17.
4. Вайсбурд М. Л., Блохина С. А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1. – С. 19–26.
5. Войнатовская С. К. Английский язык для зооветеринарных вузов: учеб. пособие. – СПб.: Лань, 2012. – 240 с.
6. Жималенкова Т. М. Обучение пониманию смыслового содержания текста в опоре на конъюнктуры в процессе чтения (старший этап обучения англ. яз. в средней школе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989. – 18 с.
7. Иванова О. Н. Опоры, необходимые для понимания текста в условиях трилингвизма // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 5. – С. 93–97.
8. Мокреева Н. Г. Обучение пониманию неизученных слов при чтении на французском языке (в старших классах средней школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1970. – 23 с.
9. Мясникова Е. А. Методические рекомендации для учителей английского языка и студентов по специальности: 050303 Иностранный язык. Применение опор при изучении английского языка. – Чита, 2012. – 16 с.
10. Соколов А. Н. Психологический анализ понимания иностранного текста // Известия АПН РСФСР. – 1947. – Вып. 7. – С. 183–186.

Поступила в редакцию 25.08.2017

Ivanova Oksana Nicolaevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department for Economic, Legal and Humanitarian Education, Yakut State Agricultural academy, oksy28@mail.ru, Yakutsk

Belotserkovskaya Nadezhda Vasilievna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of English Philology, Institute of Foreign Philology and Regional Studies, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, beloc.nadezda@mail.ru, Yakutsk

SUPPORTS IN TEACHING READING FOREIGN TEXTS STUDENTS OF AGRICULTURAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The article is devoted to the problem of finding supports necessary for understanding foreign text under conditions of agricultural higher educational institution. Here is given the research of essence of reading supports; types of reading supports; teaching students of agricultural higher educational institution to find and understand supports in reading. To solve the tasks set, the following research methods were used: the study and analysis of Russian literature on the research problem; the

analysis of English textbooks for agricultural higher educational institution; monitoring the learning process of reading among the students of the first and the second courses; conversations with students and lecturers. The carried out research has allowed to come to the following conclusions: it is important in teaching reading to use all the possibilities that the text and the student has with his language experience in agricultural higher educational institution. The formation of the ability to find and work with supports of different character in vocationally-oriented texts can help students to intensify the understanding of the text in the conditions of agricultural higher educational institution.

Keywords: teaching reading, vocationally-orientated texts, supports, essence of supports, types of reading supports, agricultural higher educational institution.

References

1. Barbakova, E. V., 2005. The technique of using supports for reading texts of various functional styles: a language high school, 1 year. Cand. Sci. (Pedag.). Ulan-Ude, 24 p. (In Russ.)
2. Baryshnikov, N. V., 2003. The method of teaching the second foreign language at school. Moscow: Prosveshchenie Publ., 159 p. (In Russ.)
3. Belotserkovskaya, N. V., Ignatieva, T. E., 2015. Formation of grammatical skills on the basis of visibility. Materials of international applied science conference "Science and education in the life of modern society". Tambov: Consulting company Yukom Publ., pp. 16–17. (In Russ.)
4. Weisburd, M. L., Blokhina, S. A., 1997. Learning the understanding of foreign text in the context of reading as a search activity. Foreign languages at school, 1, pp. 19–26 (In Russ., abstract in Eng.)
5. Voinatskaya, S. K., 2012. English for zooveterinary higher education institutions. Textbook. St. Petersburg: Lan Publ., 240 p. (In Russ.)
6. Zhimalenkova, Zh. T., 1989. Teaching understanding of the semantic content of the text in support on conjunctions in the process of reading (learning English at senior secondary school. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 18 p. (In Russ.)
7. Ivanova, O. N., 2009. Supports necessary for understanding a foreign text in conditions of trilingualism. Foreign languages at school, 5, pp. 93–97 (In Russ., abstract in Eng.)
8. Mokreeva, N. G., 1970. Learning to understand unknown words when reading in French (in high school). Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 23 p. (In Russ.)
9. Myasnikova, E. A., 2012. Methodical recommendations for teachers of English and students of speciality 050303 Foreign language. The use of supports in the study of English. Chita, 16 p. [online]. Available at: <http://www.bezogr.ru> (accessed 18.04.2017). (In Russ.)
10. Sokolov, A. N., 1947. Psychological analysis of understanding a foreign text. Izvestiya of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 7, pp. 183–186. (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 25.08.2017

Казакова Елена Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания романо-германских языков, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета, kazakova.elena2013@mail.ru, Новокузнецк

СКАЗКА В ИНДУКТИВНОМ ОВЛАДЕНИИ ГРАММАТИКОЙ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются возможности сказки в индуктивном овладении грамматикой немецкого языка, значение которой не в полной мере оценено, что объясняет отсутствие в методических публикациях рекомендаций по использованию ее в учебном процессе. Рассматриваются дедуктивный и индуктивный методы эксплицитного подхода к формированию грамматических навыков, перечисляются их достоинства и недостатки. Предлагаются методические рекомендации по использованию индуктивного метода SOS, иллюстрируется действие трех его фаз «sammeln» – «ordnen» – «systematisieren» на примере двух сказок, разработанных и «рассказанных» нами в реальных условиях изучения таких грамматических тем, как: «Прямой и обратный порядок слов в немецком предложении» и «Степени сравнения имён прилагательных». Сделаны выводы об эффективности и методической целесообразности использования сказки в обучении грамматике немецкого языка.

Ключевые слова: сказка, индуктивный метод, метод SOS, три фазы «sammeln» – «ordnen» – «systematisieren».

Введение в проблему. Известно, что грамматика любого иностранного языка трудна для понимания ее специфики, особенно младшими школьниками.

Для того чтобы состоялось адекватное осознание учеником конкретного грамматического явления, учитель стремится как можно полнее и точнее раскрыть значение новой грамматической конструкции, обратить внимание на ее особенности и формы, продемонстрировать употребление в речи. Реализовать это стремление на начальном этапе обучения достаточно сложно. Дело в том, что в грамматический минимум для начальной школы неизбежно входят общие грамматические понятия, полноценное осмысление и понимание которых предусматривает наличие у детей 7–8-летнего возраста достаточно высокого уровня сформированности и развития понятийного мышления, которое, как известно, достигает достаточного уровня лишь к 11–12 годам. В этом случае учитель опирается на то, что у детей младшего школьного возраста ярко выражено, прежде всего, наглядно-образное мышление, с яркой эмоциональной окрашенностью, воображение. Для детей этого возраста характерна способность к подражанию, большая потребность в физических движениях, неудовлетворение которой приводит часто к быстрой утомляемости и потере интереса.

Одним из проявлений творческого воображения является персонификация, т. е. наделение животных, предметов, отвлеченных понятий (в нашем случае общих грамматических понятий) человеческими качествами и свойствами, с чем мы часто сталкиваемся в сказках. На основе персонификации и создаются грамматические сказки, суть которых заключается в передаче грамматического правила путем рассказа истории, в хорошо знакомой детям сказочной форме, где герои принимают на себя функции грамматических понятий, а их действия отражают грамматическое правило.

В то же время результаты предпринятого анализа литературы приводят к выводу о том, что в методических публикациях полностью отсутствуют рекомендации по подготовке и проведению сказок, не в полной мере оценено значение сказки в процессе обучения иностранным языкам.

Сказанное выше дает нам основание считать проблему использования сказки в индуктивном овладении грамматикой немецкого языка недостаточно разработанной и требующей специального рассмотрения. Это в полной мере обуславливает актуальность и выбор темы настоящей статьи.

Исходя из этого, **целью** нашей статьи является теоретическое обоснование и практическая разработка методики использования

сказки в обучении учащихся начального этапа немецкому языку. Для достижения указанной цели были поставлены следующие задачи:

- изучить цель и содержание обучения грамматике иностранного языка на начальном этапе;

- рассмотреть существующие подходы к формированию грамматических навыков и присущие им методы;

- раскрыть функциональный потенциал сказки в изучении грамматики немецкого языка;

- разработать сказки и методику их использования на начальном этапе обучения немецкому языку;

- проверить эффективность предлагаемой методики в ходе апробации.

Полагаем, что формирование грамматических навыков учащихся начального этапа будет эффективным, если осуществлять обучение грамматике немецкого языка с помощью сказок.

Результатом настоящего исследования стали разработанные нами сказки и методические рекомендации по использованию их в обучении младших школьников немецкому языку.

Методологической базой для решения поставленных задач стали эксплицитный и имплицитный подходы к формированию грамматических навыков (И. Л. Колесникова, О. А. Долгина, Р. К. Миньяр-Белоручев), теоретические основы обучения грамматике (Н. Д. Гальскова, Е. Н. Соловова, Н. Funk, G. Neuner), теория и методика обучения иностранным языкам на начальном этапе (И. Н. Верещагина, Г. В. Рогова), активные формы и методы обучения грамматике иностранного языка (В. П. Белогрудова, Н. В. Белянина, Н. Ф. Бориско, G. Gerngross, W. Krenn, G. Puchte).

Как известно, в методике обучения иностранным языкам существуют два подхода к формированию грамматических навыков – эксплицитный и имплицитный. Если первый подход предполагает формирование грамматических навыков на основе правил, то второй – без изучения грамматических правил.

Наиболее известными эксплицитными методами формирования грамматических навыков являются дедуктивный и индуктивный методы.

Напомним, что название «дедуктивный метод» происходит от слова «дедукция», что означает умозаключение от общего к частному. Применительно к преподаванию иностранного языка дедуктивный метод предполагает путь от правила к практическим действиям, т. е. путь от общего к частному, от формы к ее реализации. Индуктивный метод, напротив, исходит из такой формы умозаключения, как индукция, предусматривающей переход от единичных фактов к общим положениям, т. е. путь от частного к общему, от употребления грамматического явления к пониманию его формы.

Толкование терминов «индуктивный» и «дедуктивный» в отечественной и зарубежной методике существенно различается. По мнению зарубежных методистов, дедуктивный подход лежит в основе грамматико-переводного метода, когда учащиеся сначала выучивают правило, а затем в соответствии с ним выполняют упражнения [5]. Индуктивный подход в чистом виде полностью исключает использование правил и характерен для овладения родным языком, когда ребенок интуитивно, неосознанно овладевает явлением и употребляет его в речи. Примером индуктивного подхода при обучении иностранному языку может быть аудиолингвальный метод, когда учащиеся работают по образцу, используют явление в речи путем имитации, механического повтора, выполнения действий по модели, но вербально правило не формулируют.

В зарубежной методике термин «индуктивный подход» часто используется как синоним термина «натуральный подход» (natural approach), а «дедуктивный» соотносится с терминами «формальный, когнитивный» (formal, cognitive-based). При этом индуктивность трактуется как современное направление в обучении, а дедуктивность – как традиционное, устаревшее [5].

В отечественной методике, как правило, не отдается предпочтения тому или другому методу. Более того, по мнению отечественных и ряда зарубежных методистов, индуктивность и дедуктивность не являются подходами к обучению, а обозначают возможные пути овладения материалом, в основе которых лежат когнитивные процессы: анализ составляет суть дедукции, а аналогия – индукции [5]. Оба способа ве-

дения материала не исключают роль правил в обучении, при этом отмечается, что правила могут быть представлены в различном виде – от словесной формулировки до схем и таблиц обобщающего характера.

Каждый из названных методов имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Например, грамматические структуры при дедуктивном методе вводятся следующим образом:

- сначала учащиеся изучают правило, сформулированное в грамматических терминах, которое иллюстрируется примерами;

- затем учащиеся делают серию упражнений, направленных на закрепление изучаемого;

- в заключение делаются переводные упражнения на активизацию изучаемого грамматического явления.

Как видно, при дедуктивном методе первый этап формирования навыков и умений (ознакомление) реализуется в процессе знакомства с правилом и примерами, второй этап (тренировка) включает отработку изолированных формальных операций, третий этап (речевая практика) организуется на базе переводных упражнений.

У дедуктивного метода отмечается немало достоинств:

- в нем широко используется принцип сознательности;

- в нем предусматривается пооперационная отработка грамматических действий;

- он более экономичен во времени;

- он может быть использован при самостоятельной работе учащегося;

- он помогает преодолеть интерференцию родного языка [5; 6].

В то же время у дедуктивного метода есть определенные недостатки:

- он не стимулирует умственную активность учащихся и преподносит им готовое решение;

- «запуск» навыка на продуктивном уровне организуется путем пословного перевода, что не способствует порождению полноценного иноязычного высказывания;

- формирование грамматического навыка «тормозится» недооценкой условий устного иноязычного общения;

- заучивание правил может стать самоцелью и в этом случае не приведет к формированию коммуникативных умений [5; 6].

При индуктивном методе учащиеся получают возможность самостоятельно сформулировать правило на основе явлений, с которыми они сталкиваются при изучении иностранного языка. Для этого обучаемые находят в тексте незнакомые грамматические формы и пытаются осознать их значение через контекст. Дальнейший анализ нового явления происходит путем сравнения иностранного текста с его переводом на родной язык, после чего формулируется правило. При этом, если нужно, используются подсказки преподавателя или учебника. Затем следует серия упражнений на идентификацию и объяснение нового грамматического явления и на актуализацию его форм.

Индуктивный метод получил в современной зарубежной, в частности, немецкой методике широкое распространение, что привело к появлению нового названия: метод SOS [2; 8]: «*sammeln*» – «*ordnen*» – «*systematisieren*» (собирать – упорядочивать – систематизировать). Иначе говоря, вначале обучаемый собирает фразы с грамматической конструкцией, которую нужно усвоить, потом он анализирует и пытается понять ее закономерности, а затем учащийся выводит самостоятельно правило и оформляет его.

Руководствуясь задачами статьи, проиллюстрируем действие индуктивного метода SOS на примере конкретных сказок, разработанных и «рассказанных» нами в реальных условиях изучения таких грамматических тем, как: «Прямой и обратный порядок слов в немецком предложении», «Степени сравнения имен прилагательных».

Так, в рамках темы «Прямой и обратный порядок слов в немецком предложении» нами была разработана сказка «*Железные правила Немецкой Грамматики*». Для более эффективного изучения темы «Степени сравнения имен прилагательных» нами была написана сказка «*Три сестры*». К каждой рассказанной сказке была составлена презентация с элементами анимации и предложена система упражнений.

Подача грамматического материала на основе сказок обладает рядом бесспорных преимуществ, к числу которых следует отнести следующие:

- грамматическая сказка существенно облегчает понимание абстрактных граммати-

ческих понятий и содействует их сознательному усвоению;

– грамматическая сказка развивает воображение ребенка, что прямо связано с развитием речи и эмоциональной сферы личности, и является средством творческого моделирования ситуаций общения;

– словесный способ подачи новой информации способствует развитию речевых способностей ученика;

– грамматическая сказка провоцирует на самостоятельное соотнесение сказочного сюжета и грамматического правила, т. е. стимулирует умственную активность учащихся.

Интерес к сказочному сюжету и непривычная форма учебного процесса существенно повышают мотивацию обучающихся к изучению грамматики иностранного языка, а значит, создают благоприятную атмосферу на уроке и поддерживают их внимание. Несомненным преимуществом грамматической сказки является также включение в ее сюжет новой для учеников терминологии, что способствует ее быстрому и эффективному усвоению.

Цель использования грамматической сказки состоит, таким образом, в глубоком понимании грамматического явления, поэтому она, как правило, используется при ознакомлении с последним, т. е. на первом этапе формирования грамматического навыка. При этом презентация изучаемого явления не может ограничиться лишь использованием рассматриваемого приема и требует дополнительных действий для формулирования итогового правила и контроля понимания последнего.

Грамматическая сказка, как и сказка традиционная, включает в себя присказку, зачин, сказочное действие и концовку. Будучи ограниченными рамками статьи, проиллюстрируем сказанное на примере двух конкретных сказок. Начнем со сказки «*Железные*» правила Немецкой Грамматики», использование которой считаем возможным в рамках изучения темы «Прямой и обратный порядок слов в немецком предложении»:

В Королевстве Немецкой Грамматики верноподданные Его Величества Короля Немецкой Грамматики (а это несколько десятков тысяч слов немецкого языка) на королевской службе в предложениях получают должности Подлежащего (das Substantiv),

Сказуемого (das Prädikat), Дополнения (das Objekt), Определения (das Attribut), Обстоятельства (die Adverbialbestimmung). Есть также слуги, которые малы по росту, но, тем не менее, очень значимы: Артикль (der Artikel), Местоимения (das Pronomen), Предлоги (die Präposition). Ведь без них тоже не составишь правильно немецкое предложение!

Каждое утро Его Величества Король Немецкой Грамматики проводит переключку своих подданных. Сегодня это: Подлежащее, Сказуемое и Обстоятельство.

В Королевстве Немецкой Грамматики очень строгие – «железные» – правила. Введение этих правил после осознания сущности грамматического явления – дело рук самих обучаемых.

После переключки все верноподданные Его Величества Короля Немецкой Грамматики разошлись по своим рабочим местам: в учебники, в тетради, на школьные доски.

Но вдруг произошло что-то необычное, что нарушило строгий немецкий порядок. Катастрофа! Все верноподданные Его Величества Короля Немецкой Грамматики потеряли границы своих владений – предложений, примкнув к чужим. Его Величество Король Немецкой Грамматики в ужасе! Беспорядок! Хаос!

Нет! Так не должно быть. Давайте поможем Его Величеству навести порядок в Королевстве, вернув всем Его верноподданным границы своих владений – предложений!

Далее учащимся предлагается текст, предложения которого по замыслу сказки лишены границ:

PetertreibtgerneSportErspieltamMontagFußballDienstagsghehtzumSchwimmenAmMittwochspielerHandballundjedenDonnerstaggehtzumSquashErarbeitetsamstagsaneinerTankstelleamSonntagnachmittagspielterwiederFußball.

Учитель просит учащихся изучить расписание занятий Петра на предстоящую неделю, сравнить предложения и выявить наличие одинаковых и разных грамматических структур: Schauen Sie sich bitte den Wochenplan von Peter an! Vergleichen Sie die Sätze miteinander. Gibt es in den Sätzen bestimmte Strukturen, die ähnlich sind?

Как уже было замечено, грамматическая сказка используется на начальном этапе формирования навыка и сопровождается рядом заданий, раскрывающих ее смысл. Как пра-

вило, это задания, направленные на осмысление языкового явления, дающие учащимся возможность сосредоточиться целиком на форме высказывания. Проиллюстрируем сказанное на примере рассказанной сказки.

Как уже было сказано, учащимся предлагается прочитать текст, найти и обозначить границы предложений.

Далее, при работе над данным грамматическим явлением считаем возможным и методически оправданным использование индуктивного метода SOS.

Покажем действие трех фаз «*sammeln – ordnen – systematisieren*» на примере изучения порядка слов в простом нераспространенном повествовательном предложении:

1-я фаза: Собрать (Sammeln)

Задание: выпишите из текста предложения, содержащие указание времени: *Bitte schreiben Sie die Sätze mit Zeitangaben heraus!*

На данном этапе обучающиеся сравнивают грамматические структуры предложений по степени сходства-различия.

2-я фаза: Упорядочивать (Ordnen)

Сравнение и упорядочивание предложений должны привести учащихся к следующему результату:

1. Peter treibt gerne Sport. Er spielt am Montag Fußball. Er arbeitet samstags an einer Tankstelle.

2. Dienstags geht er zum Schwimmen. Am Mittwoch spielt er Handball und jeden Donnerstag geht er zum Squash. Am Sonntagnachmittag spielt er wieder Fußball.

Учащимся предоставляется возможность самостоятельно (в рамках пар или малых групп) принять решение о языковых закономерностях. Учитель в этой фазе выполняет функцию наблюдателя. Перемещаясь по классу от группы к группе, преподаватель в то же время отмечает, как отдельные учащиеся приближаются к выполнению задания, какие стратегии они используют для решения языковой задачи. В случае явных затруднений учителю рекомендуется оказать обучаемым необходимую помощь.

3-я фаза: Систематизировать (Systematisieren)

Систематизация структур и доведение их до осознания обучаемых осуществляется, например, с помощью известных символов или геометрических фигур, таких как: прямоугольник – подлежащее: «Er», овал – ска-

зуемое: «arbeitet», «spielt», «geht» и т. д.

Er arbeite samstags....

Er spiel am Montag Fußball.

Am Mittwoch spiel er Handball

Dienstags geht er

Обучаемым предлагается самостоятельно сформулировать «железное» правило, которое царит в Королевстве Немецкой Грамматики относительно порядка слов в предложении. В случае затруднения преподавателю рекомендуется помочь обучаемым, используя следующие три вида заданий. Предполагается, что выполняя эти задания, обучаемые от рецептивной постановки задачи приходят через репродуктивную к формулированию правила.

Если эти задания выполняются в рамках парной и групповой форм социального взаимодействия, то успешность их решения увеличивается, поскольку общий итог суммируется из результатов деятельности каждого ученика. Такой эффект достигается за счет обмена мнениями, опытом, знаниями.

1. Рецептивное задание (Rezeptive Aufgabe).

Это задание исключает продуктивную деятельность учащихся. Учитель предлагает обучаемым выбрать между «правильным» и «неправильным» правилом. Учащиеся соответственно называют «правильное» правило.

- Если предложение начинается с указания времени, то глагол стоит на втором месте.
- Если предложение начинается с указания времени, то затем следует подлежащее.
- Если предложение начинается с указания времени, то затем следует либо подлежащее, либо сказуемое.

Правила могут быть сформулированы как на изучаемом иностранном языке, так и на родном языке.

2. Репродуктивное задание (Reproduktive Aufgabe).

Здесь правило дается лишь частично и должно быть продолжено учащимися.

Задание. Продолжите правило: *Ergänzen Sie die Regel:*

- а) Если предложение начинается с указания времени, то глагол стоит ...
- б) Если предложение начинается с указа-

ния времени, то глагол стоит на ... месте.

в) Если предложение начинается с ..., то глагол стоит на втором месте.

г) Если предложение начинается с указания времени,

Как видим, формулировки заданий могут иметь различную степень трудности.

3. Продуктивное задание (Produktive Aufgabe).

Учащиеся выявляют языковые закономерности и самостоятельно формулируют правило на родном или изучаемом иностранном языке. Полученные результаты непременно обсуждаются на занятии.

Проиллюстрируем действие индуктивного метода SOS на примере сказки «Три сестры», рассказанной нами обучающимся в рамках изучения темы «Степени сравнения имен прилагательных»:

Давным-давно в одном царстве, в грамматическом государстве правил король Adjektiv. И было у него три дочери: младшая Positiv, средняя Komparativ и старшая Superlativ. Хоть и были они родными сестрами и внешне очень походили друг на друга, но по характеру сильно отличались. Младшая Positiv была доброй, во всем отцу послушной, всегда с ним соглашалась. Бывало, скажет король Adjektiv: «Du bist klein, meine Tochter». Она соглашается с ним: «Ja, ich bin klein, mein Vater». «Du bist gut, meine Tochter». – «Ja, ich bin gut, mein Vater», – отвечает Positiv.

Вторая же дочь Komparativ любила с отцом поспорить. Скажет ей король Adjektiv: «Du bist schön, meine Tochter». А она в ответ ему: «Nein, ich bin schöner als meine Schwestern». «Du bist fleißig wie deine Schwestern», – скажет ей отец. «Nein, ich bin fleißiger als meine Schwestern, lieber Vater». Где тут королю родную дочь переспорить?

А третья дочь была до того заносчивой, что с ней королю никакого сладу не было. Она во всем себя превозносила. «Du bist so klug, meine Tochter», – говорит отец. «Ich bin am klügsten in der ganzen Welt!» – похваляется Superlativ. Так и жили они в постоянных спорах и ссорах друг с другом. Их голоса слышались далеко за пределами замка. Прохожие прислушивались к ним, только вот какой из сестер принадлежали те или иные слова, не могли понять.

Осознать смысл рассказанной сказки в полной мере и дать учащимся возможность сосредоточиться на форме высказывания позволяют следующие задания. Сначала учащимся предлагается прослушать высказывания всех трех сестер еще раз и поднять соответствующую карточку, когда они услышат предложения с именами прилагательными в Positiv, Komparativ или Superlativ.

Затем вступает в действие индуктивный метод SOS, который предполагает следующую последовательность действий обучаемых:

1) подчеркнуть имена прилагательные в тексте (sammeln);

2) распределить все прилагательные в таблицу (ordnen);

| Positiv | Komparativ | Superlativ |
|---------|------------|------------|
|---------|------------|------------|

3) вывести закономерности и сформулировать правило (systematisieren).

Наконец, можно предложить учащимся разыграть собственные диалоги по следующим ситуациям:

- разговор отца с младшей дочерью;
- спор короля и средней дочери;
- беседа короля со старшей дочерью;
- спор трех сестер.

Как видим, индуктивный метод отличается достаточно длительным этапом ознакомления, поскольку обучаемые сами осуществляют поиск информации. Тренировочный этап несколько сокращен, что касается речевой практики, то она лишь намечается в условно-речевых упражнениях.

Сказанное ранее позволяет нам выявить несомненные достоинства индуктивного метода, к числу которых можно отнести:

- смещение акцента с доминирующей позиции преподавателя на активную самообразовательную деятельность обучаемых;
- вывод правил, языковых закономерностей – дело самих учащихся;
- использование поиска – самого эффективного способа учения, способствующего осознанию сущности грамматического явления;
- полноценная реализация принципа сознательности;
- стимулирование умственной активности обучаемых, обеспечивающее произвольное запоминание изучаемого грамматического материала.

ческого явления;

– возможность организации самостоятельной работы учащихся.

В то же время рассматриваемый метод не лишен ряда недостатков. Во-первых, он требует значительного времени для ознакомления с изучаемым грамматическим явлением. Во-вторых, в нем не предусматривается пооперационная отработка грамматического явления [6].

Принимая во внимание положительные и отрицательные стороны того или иного метода, преподаватель всегда имеет возможность решить, какой метод будет наиболее эффективным в конкретных условиях в зависимости от этапа обучения, уровня языковой подготовленности учащихся, целей и задач урока.

Необычность SOS-модели связана с тем, что обладая всеми достоинствами индуктивного метода, каждый из ее элементов и по содержанию, и по форме выстроен в новой дидактической парадигме.

Сущность новой дидактической парадигмы в самом общем виде характеризуется смещением акцентов в решении принципиальных дидактических вопросов. Новая дидактическая парадигма проявляется, к примеру, в смещении акцентов с домини-

рующей роли учителя на приоритет обучающего, с «передачи» знаний учителем на их самостоятельное «добывание» учащимися, с фронтального опроса на групповую и парную работу, с требования грамматической корректности на позицию толерантности к ошибкам.

Таким образом, в результате проведенного исследования была подтверждена эффективность и методическая целесообразность использования сказки в обучении грамматике немецкого языка. Данные исследования позволяют нам прийти к выводу о том, что сказка, стимулируя учащихся к активной самостоятельной аналитической деятельности, существенно облегчает процесс формирования грамматических навыков, обеспечивает понимание абстрактных грамматических понятий, содействует их сознательному усвоению.

Кроме того, было выявлено, что сказки позволяют не только успешно усвоить новый грамматический материал с учетом особенностей развития детей начального этапа обучения, но и существенно активизировать познавательную деятельность учащихся, заметно повысить интерес к изучению иностранного языка, постоянно поддерживать положительный эмоциональный настрой.

Библиографический список

1. Белогрудова В. П., Белянина Н. В. Грамматика. Это интересно! // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 29–31.
2. Бориско Н. Ф. Сам себе методист или советы изучающему иностранный язык. – Киев, 2001. – 267 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2013. – 336 с.
4. Казакова Е. С., Пономаренко В. В. Эксплицитные методы формирования грамматических навыков // Современные проблемы методологии и инновационной деятельности: филиал КузГТУ. – Новокузнецк, 2015. – С. 29–31.
5. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб., 2001. – 224 с.
6. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку. – М., 1990. – 224 с.
7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: АСТ, 2008. – 240 с.
8. Funk H. Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. – Berlin: Langenscheidt, 1991. – 160 p.
9. Gerngross G., Krenn W., Puchte G. Kreative Grammatik. – Berlin: Langenscheidt, 2001. – 130 p.
10. Neuner G. Deutsch aktiv Neu. Lehrbuch 1A. – München: Langenscheidt Verlag, 2000. – 154 p.

Поступила в редакцию 29.08.2017

TALE IN INDUCTIVE LEARNING THE GRAMMAR OF THE GERMAN LANGUAGE

Abstract. The article discusses the tales in inductive learning the grammar of the German language whose value is not fully appreciated, which explains the lack of publications in the methodological recommendations on the use of it in educational process. Examines deductive and inductive methods explicit approach to grammar formation, list their advantages and disadvantages. Methodical recommendations on the use of the inductive method SOS, illustrate the three phases of “collect” – “put in order” – “systematize” on the example of two tales, developed and “told” us in the real conditions of learning such grammar topics as: “Direct and inverse word order in the German sentence” and “degrees of comparison of adjectives”. In conclusion made conclusions about the effectiveness and methodological feasibility of using tales in inductive learning the grammar of the German language.

Keywords: fairy tale, inductive method, SOS method, three phrases “collect” – “put in order” – “systematize”.

References

1. Belogradova, V. P., Belyanina, N. V., 2004. Grammar. It is interesting! Foreign languages at school, 1, pp. 29–31. (In Russ.)
2. Borisko, N. F., 2001. Methodologist for oneself or advice for a foreign language learner. Kiev, 267 p. (In Russ.)
3. Galskova, N. D., Gez, N. I., 2013. Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methodology. Moscow: Academy Publ., 336 p. (In Russ.)
4. Kazakova, E. S., Ponomarenko, V. V., 2015. Explicit methods for the formation of grammatical skills. Modern problems of methodology and innovation: a branch of KuzGTU in Novokuznetsk. Novokuznetsk, pp. 29–31 (In Russ.)
5. Kolesnikova, I. L., Dolgina, O. A., 2001. English-Russian terminology reference on the methodology of teaching foreign languages. St. Petersburg, 224 p. (In Russ.)
6. Minyar-Beloruhev, R. K., 1990. Methods of teaching French. Moscow, 224 p. (In Russ.)
7. Solovova, E. N., 2008. Methodology of teaching foreign languages: Basic course of lectures. Moscow: AST Publ., 240 p. (In Russ.)
8. Funk, H., 1991. Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. Berlin: Langenscheidt Publ., 160 p. (In Russ.)
9. Gerngross, G., Krenn, W., Puchte, G., 2001. Kreative Grammatik. Berlin: Langenscheidt Publ., 130 p. (In Russ.)
10. Neuner, G., 2000. Deutsch aktiv. Neu. Lehrbuch 1A. München: Langenscheidt Verlag Publ., 154 p. (In Russ.)

Submitted 29.08.2017

УДК 374+37.0

Панарина Светлана Сергеевна

Аспирант кафедры «Гуманитарные науки и психология», Астраханский государственный технический университет, svetamilyaeva@gmail.com, Астрахань

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Аннотация. В статье описана педагогическая модель организации совместной учебной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования. Автор статьи предлагает в качестве методологической основы организации учебного процесса положения деятельностного, контекстного, ситуационно-контекстного и личностно ориентированного подходов, а также выдвигает ряд авторских принципов – требований к организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ. Сделан вывод о том, что организация совместной учебной деятельности представляет собой проектирование, реализацию и рефлексию учебных профессионально-ориентированных ситуаций совместной деятельности. На основании учета особенностей обучения взрослых и структуры совместной учебной деятельности автором сконструирована педагогическая модель организации совместной деятельности взрослых в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: педагогическая модель, дополнительная профессиональная программа, взрослый слушатель, опыт, совместная учебная деятельность, учебная профессионально-ориентированная ситуация совместной учебной деятельности, педагогические условия.

В свете интенсивных экономических преобразований, напрямую затрагивающих сферу профессионального труда, дополнительные профессиональные программы (ДПП)¹ становятся механизмом, с помощью которого профессиональный и личностный опыт специалистов приводится в соответствие с постоянно обновляющимися требованиями к квалификации профессионалов. Поэтому при проектировании и реализации программ дополнительного профессионального образования (ДПО) важно обеспечить такие педагогические условия, при которых опыт специалиста будет максимально раскрыт, а также будут реализованы потребности целевой аудитории таких программ.

Обсуждение проблем организации обучения взрослых проводится в научной среде на протяжении нескольких десятилетий (исследования А. А. Вербицкого, С. И. Змеева, М. Ш. Ноулза, Р. М. Смита, Л. Турса и др.)

[4; 5; 8; 27; 29; 30]. Учитывая личностный и профессиональный опыт как ключевую особенность взрослых слушателей ДПП² и их потребность в социокультурном взаимодействии, совместная учебная деятельность представляется оптимальной формой организации обучения взрослых по программам ДПО. Исследования совместной учебной деятельности и условий ее организации проводились многими российскими и зарубежными педагогами, психологами и методистами (Б. Ф. Ломов, В. Я. Лядис, Н. Н. Обозов, Е. Паскарелла, В. В. Рубцов, Р. Славин, Л. И. Уманский, Г. А. Цукерман и др.) [13; 14; 16; 20; 23; 24; 26; 28]. Однако, на наш взгляд, остается неразработанной проблема обеспечения оптимальных педагогических условий, позволяющих «извлечь» в процессе учебной деятельности профессиональный и личностный опыт взрослого и применить

¹ Дополнительная профессиональная программа – это образовательная программа, реализуемая в системе дополнительного профессионального образования с целью повышения квалификации или профессиональной переподготовки.

² Согласно ст. 33, п. 8 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации», слушатели – это лица, осваивающие дополнительные профессиональные программы, программы профессионального обучения, а также зачисленные на подготовительные отделения вузов.

его как источник такой деятельности.

Необходимость учета различного рода факторов – связанных как с особенностями обучения взрослых, так и с требованиями к организации ДПП, – при проектировании технологий обучения взрослых в системе ДПО обуславливает выбор педагогического моделирования как метода исследования системы педагогических условий, обеспечивающих достижение запланированных результатов обучения по таким программам. Поэтому целью данной статьи является обоснование теоретических и методологических аспектов построения педагогической модели организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП.

Моделированию как общенаучному методу исследования посвящены работы С. И. Архангельского, Г. А. Балла, В. П. Беспалько, Н. Н. Нечаева, П. И. Образцова, Г. К. Селевко и др. [1–3; 15; 17; 21]. В педагогике под методом моделирования понимается создание идеальной с точки зрения научных данных модели организации и условий функционирования педагогического процесса или какой-либо его части. Оно применяется в процессе изучения или апробации отдельных педагогических форм, методов работы, их взаимосвязи между собой [6]. По определению А. Н. Дахина, образовательная модель (в том числе и модель профессионального образования) представляет собой «логически последовательную систему соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ» [7, с. 23]. Она учитывает «особенности специальности, учебного заведения, дидактических условий обучения для выработки профессиональных компетенций. При этом используется принцип системности, учитываются внутренние и внешние факторы профессионального образования» [25, с. 139]. Таким образом, в нашем исследовании педагогическая модель организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП представляет собой комплекс взаимосвязанных компонентов: целевого, теоретико-методологического, организационно-процессуального и результативно-диагностического.

В структуре программы ДПО должно быть представлено описание перечня профессиональных компетенций в рамках имеющейся квалификации, качественное изменение которых осуществляется в результате обучения. Этот перечень и является основным компонентом результативно-целевой составляющей ДПП. Нам представляется целесообразной взаимосвязанность компетентностного формата ДПП и организации обучения по таким программам, как совместная учебная деятельность взрослых обучающихся. Именно в такой деятельности, являясь источником учения для себя и партнеров по деятельности, реализуется и актуализируется накопленный профессиональный и личностный опыт взрослых слушателей ДПП.

Организация совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП основывается на концептуальных положениях деятельностного, контекстного, ситуационно-контекстного и личностно-ориентированного подходов. К принципам деятельностного подхода относятся: принцип соблюдения структуры и этапности деятельности в совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП и принцип рефлексивности обучения. Принципами контекстного образования, на которые мы опирались при проектировании педагогической модели, стали: принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения слушателя в учебную деятельность; принцип последовательного моделирования в учебной деятельности слушателей целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса [5]. Принцип отражения в учебной ситуации компонентов компетентности выпускника ДПП послужил концептуальным положением ситуационно-контекстного подхода, положенным в основу проектирования учебных ситуаций [9]. Принцип согласования опыта обучающегося с содержанием образования, являющийся одним из положений личностно-ориентированного подхода, был также взят за методологическую основу нашего исследования. Кроме того, нами был выделен ряд педагогических принципов, от-

ражающих общие требования к организации учебного процесса:

– принцип актуализации «своего» опыта взрослым слушателем в совместной учебной деятельности;

– принцип интериоризации актуализированного опыта профессиональной деятельности «другого» в совместной учебной деятельности;

– принцип формирования совокупного фонда мнений, оценок, суждений в каждом компоненте совместной деятельности.

Особенности обучения взрослых определяют выбор методов организации педагогической деятельности, направленной на формирование их профессиональной компетентности. Взрослый обучающийся (в отличие от обучающегося «не взрослого»), играя ключевую роль в определении всех параметров процесса обучения, стремится к оперативному применению полученных знаний и умений и, что самое главное – имеет опыт, который может и должен стать ресурсом обучения его самого и тех, кто учится вместе с ним [10]. Потребностью взрослых слушате-

лей в обмене профессиональным и личностным опытом объясняется необходимость использования совместной учебной деятельности в качестве формата взаимодействия взрослых обучающихся с преподавателем и между собой. *Совместная учебная деятельность* – это учебная деятельность группы обучающихся, в числе основных признаков которой можно назвать следующие: направленность деятельности каждого слушателя на достижение общей цели, постановка и решение промежуточных задач в ходе обсуждения в группе, распределение в группе функций, действий, операций и их сопряжение в ходе обсуждения в группе. В структуре совместной учебной деятельности можно выделить внешний и внутренний контуры. *Внешняя структура* совместной учебной деятельности связана с процессом ее реализации – это совместные учебные действия и операции, направленные на решение задачи. Компоненты и этапы внешней структуры совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП проиллюстрированы таблицей.

Таблица

Компоненты внешней структуры совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП

| Компонент «Мотив» | Компонент «Цель» | Компонент «Действия/операции» | Компонент «Результат» |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Осознание проблемной ситуации | <ul style="list-style-type: none"> Анализ условий задачи Осознание связи между целью способом распределения совместной деятельности | <ul style="list-style-type: none"> Разработка стратегии решения задачи Распределение частных действий/ операций Выполнение частных действий/ операций Координация выполнения частных действий/ операций | <ul style="list-style-type: none"> Получение результата Проверка Координация выполнения частных действий/ операций Принятие результата |
| Обсуждение в группе → Совокупный фонд мнений, оценок, суждений, действий | | | |

Внутренняя структура совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП определяется, исходя из ее предмета, придающего ей свойство «трехслойности»: первый слой – способы учения, второй слой – способы предметной деятельности, усваиваемой в учении, третий – способы взаимодействия [14].

Организация совместной учебной деятельности есть проектирование, реализация и рефлексия учебных профессионально-

ориентированных ситуаций совместной деятельности (УПоС СД) как единицы совместной деятельности обучающихся; системы конструируемых педагогом условий, побуждающих и опосредующих взаимодействие обучающихся между собой в социальном и предметном контекстах их профессиональной деятельности.

Педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей как совокупность мер педагогиче-

ческого воздействия и возможностей материально-пространственной среды, направленных на достижение запланированных результатов обучения по ДПП – оптимизируют реализацию каждого ее этапа. Нами определены следующие педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП:

– методика полисубъектного построения компетентностной модели выпускника ДПП, которая заключается в привлечении всех заинтересованных институтов системы ДПО к проектированию целей и результатов обучения, которые в дальнейшем обуславливают содержание подготовки;

– отражение в компетентностной модели выпускника ДПП социального и предметного контекстов профессиональной деятельности, суть которого состоит в разработке как профессионально-предметных, так и социально-психологических компетенций выпускника ДПП;

– проектирование УПоС СД, соответствующих инвариантам компетентности выпускника ДПП: каждое упражнение разрабатывается с целью формирования определенных инвариантов компетентности: мотивов, ценностных отношений, знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств и механизмов реализации опыта;

– обеспечение «трехслойности» структуры задачи: стратегия разработки упражнений опирается на «трехслойность» ситуации учебного взаимодействия, а именно – учение, деятельность, усваиваемая в учении, взаимодействие;

– отражение в задании требования решить задачу коллективным способом: в инструкции к каждому заданию дается установка на решение задачи коллективным способом.

Этап реализации ДПП представляет собой создание УПоС СД в ходе групповой аудиторной работы. Учитывая структуру совместной учебной деятельности и особенности обучения взрослых, были разработаны следующие педагогические условия организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП на этапе реализации:

– обеспечение однопредметности совместной учебной деятельности, которое заключается в мониторинге преподавателем наличия единой цели деятельности у всех

членов группы;

– обеспечение актуализации опыта взрослого обучающегося, суть которого состоит в использовании взрослыми слушателями ДПП в качестве аргументации своей точки зрения своего профессионального опыта и знаний;

– обеспечение рефлексии на каждом этапе совместной учебной деятельности, которое состоит в обсуждении обучающимися способов и результатов взаимодействия в процессе решения УПоС СД;

– обеспечение развития групповой динамики в ходе совместной учебной деятельности, в основе которого лежит наблюдение преподавателя за сплочением группы и поддержание более тесного взаимодействия;

– обеспечение обсуждения в группе с целью формирования совокупного фонда мнений, оценок, суждений, действий на каждом этапе совместной учебной деятельности, суть которого заключается в предложении обсудить мнения, находки и предложения членов группы, чтобы собрать воедино и проанализировать индивидуальные вклады.

Рефлексивно-оценочный этап реализации ДПП представляет собой обсуждение в группе и оценку эффективности совместной учебной деятельности. Опираясь на данные положения, мы выделили педагогическое условие рефлексивно-оценочного этапа ДПП, которое заключается в *обеспечении рефлексии результатов обучения эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП.*

Результативно-диагностический компонент педагогической модели разрабатывался на основании заявленной цели реализации ДПП – формирования профессиональной компетентности в ходе совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП. Этот компонент состоит из двух блоков диагностики: совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП и профессиональной компетентности выпускника ДПП.

Критерий сформированности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП обусловлен уровнем взаимодействия членов группы. Для исследования развития учебной группы были выделены уровни совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП: *уровень 1 «Соприсутствие», уровень 2 «Взаимовлияние», уровень*

3 «*Взаимодействие*». При этом критерии эффективности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП – это требования к организации и развитию совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП, а показатели сформированности совместной учебной деятельности взрослых слушателей ДПП – это компоненты деятельности (действия/операции), выполняемые субъектами совместной учебной деятельности в ходе реализации программы ДПО.

Были выделены критерии субъективные (на основании оценки самими обучающимися своего взаимодействия в группе) и объективные (наблюдаемые преподавателем, экспертом или наблюдателем). Показатели критерия связаны с внутренней (учение; деятельность, усваиваемая в учении; способы взаимодействия) и внешней (мотивационный компонент, целевой компонент, компонент «действия/операции», результативный компонент) структурой совместной учебной деятельности.

Уровни, критерии и показатели сформированности профессиональных компетенций как результатов обучения по дополнительной профессиональной программе определяются оценочными средствами, которые представляют собой методические и контрольные измерительные материалы, предназначенные для определения уровня сформированности компетенций, оценивания знаний, умений, навыков (уровня владения деятельностью, наличия опыта) на разных стадиях обучения по образовательным

программам, а также выпускников на соответствие (или несоответствие) уровня их подготовки запланированным результатам обучения по завершении освоения образовательной программы.

Проблема организации обучения, целесообразной образовательным потребностям взрослых слушателей, осваивающих проблемы дополнительного профессионального образования, сегодня стоит как никогда остро, ведь ДПП являются базовым инструментом обновления компетентности специалистов. Взрослый слушатель ДПП обладает опытом как интегральной характеристикой, отличающей его от школьника или студента вуза. Именно наличие опыта диктует выбор совместной учебной деятельности как ключевой стратегии обучения по программам ДПО. Сущность, структура и условия эффективности совместной учебной деятельности легли в основу педагогической модели организации совместной деятельности взрослых слушателей ДПП с использованием УПоС СД, которая представляет собой комплекс взаимосвязанных компонентов: целевого, теоретико-методологического, организационно-процессуального и результативно-диагностического. Данная модель позволяет организовать учебную деятельность взрослых таким образом, чтобы был максимально актуализирован опыт обучающихся, что, в свою очередь, приводит к высокому уровню профессиональной компетентности выпускников программ ДПО.

Библиографический список

1. *Архангельский С. И.* Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высш. школа, 1974. – 384 с.
2. *Балл Г. А.* Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
3. *Беспалько В. П.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: учеб.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 144 с.
4. *Вербицкий А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
5. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
6. *Вишнякова С. М.* Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
7. *Дахин А. Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–26.
8. *Змеев С. И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 271 с.
9. *Ильязова М. Д.* Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно контекстный подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2011. – 40 с.
10. *Ильязова М. Д., Панарина С. С.* Совместная учебная деятельность взрослых слушателей

- программ повышения квалификации: сущность, структура, условия эффективности // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2017. – № 1. – С. 53–57.
11. *Ильязова М. Д.* Компетентностный подход и задачи развития современной высшей школы // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 61–77.
12. *Ильязова М. Д.* Метод проектов как способ реализации принципов ситуационно-контекстного подхода к формированию профессиональной компетентности студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 11. – С. 26–31.
13. *Ломов Б. Ф.* Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М., 1976. – С. 77–78.
14. *Ляудис В. Я.* Методика преподавания психологии: учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
15. *Нечаев Н. Н.* Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 113 с.
16. *Обозов Н. Н.* Психология совместной деятельности. – СПб., 1997. – 62 с.
17. *Образцов П. И.* Методы и методология психолого-педагогического исследования. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.
18. *Панарина С. С.* К вопросу применения технологий контекстного обучения в организации совместной учебной деятельности взрослых слушателей дополнительных профессиональных программ // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2016. – 192 с.
19. *Попков В. А.* Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2004. – 192 с.
20. *Рубцов В. В.* Коллективно-распределенные учебные среды и требования, предъявляемые к их разработке // Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. – М.: Психологический ин-т РАО, 1996. – С. 7–23.
21. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
22. *Татур Ю. Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 18 с.
23. *Уманский Л. И.* «Группа» и «коллектив» как основные понятия социально-психологического изучения и объекты педагогического воздействия // Возрастные активности общественного сознания в период строительства коммунизма. – Курск: Курск. гос. пед. ин-т, 1968. – С. 384–387.
24. *Цукерман Г. А.* Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 41–49.
25. *Ядровская М. В.* Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 366. – С. 139–143.
26. *Pascarella E. T., Hanson J. M., Trolian T. L., Paulsen M. B.* Evaluating the influence of peer learning on psychological well-being // Teaching in Higher Education. – 2016. – Vol. 21. – P. 191–206.
27. *Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A.* The Adult learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – London: Taylor & Francis Ltd, 2014. – 402 p.
28. *Slavin R. E.* When does cooperative learning increase student achievement? // Psychological Bulletin. – 1983. – № 94. – P. 429–445.
29. *Smith R. M.* Learning how to learn: Applied theory for adults. – New York: Cambridge, 1982. – 201 p.
30. *Turosz L.* Andragogika ogólna. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999. – 278 s.

Поступила в редакцию 04.06.2017

PEDAGOGICAL MODEL OF MAINTAINING COLLABORATIVE LEARNING FOR ADULTS IN SUPPLEMENTARY VOCATIONAL TRAINING

Abstract. The article describes pedagogical model that fosters collaborative adult learning activities in the system of additional professional education. The author of the article suggests activity, contextual, situational and contextual and personally oriented approaches as a methodological basis for the organization of the educational process. The author also sets forth a number of original principles that serve as requirements for maintenance of collaborative learning activities for adult listeners of additional professional programs. The conclusion is made that design, implementation and reflection of educational professionally-oriented situations of collaborative activity are integral to the organization of this type of learning. Taking into account the specifics of adult learning and the structure of joint educational activities, the author has designed a pedagogical model for organizing collaborative activities of adults in the system of additional professional education.

Ключевые слова: pedagogical model, supplementary vocational training program, adult learner, experience, collaborative learning activities, educational professionally-oriented situations of collaborative activity, pedagogical prerequisites

References

1. Arkhangelsk, S. I., 1974. Lectures on the theory of education in high school. Moscow: High school Publ., 384 p. (In Russ.)
2. Ball, G.A., 1990. Theory of educational tasks: psychological and pedagogical issues. Moscow: Pedagogika Publ., 183 p. (In Russ.)
3. Bespalko, V. P., 1989. Systematic and tutorial support of training and educational process of specialists: teacher guidelines. Moscow: High school Publ., 144 p. (In Russ.)
4. Verbitsky, A. A., 1999. New educational paradigm and contextual learning: a monograph. Moscow: Research center of quality problems of specialists training, 75 p. (In Russ.)
5. Verbitsky, A. A., 1991. Active learning in higher school: contextual approach. Moscow: High school Publ., 207 p. (In Russ.)
6. Vishnjakova, S. M., 1999. Vocational training. Dictionary. Key terms. Definitions, up-to-date vocabulary. Moscow: NMC SPO, 538 p. (In Russ.)
7. Dahin, A. N., 2003. Pedagogic modeling: essence, efficiency and... uncertainty. Pedagogy, 4, pp. 21–26. (In Russ.)
8. Zmeev, S. I., 2007. Andragogy: fundamentals of theory, history and adult training technology. Moscow: PER SJe, 271 p. (In Russ.)
9. Iljazova, M. D., 2011. Building invariants of a student's professional competence: situation and contextual approach. Dr. Sci. (Ped.). Moscow, 40 p. (In Russ.)
10. Iljazova, M. D., Panarina, S. S., 2017. Collaborative learning activity of adult learners in skill building programs: essence, structure, efficiency provisions. Bulletin of VSU. Series: issues in higher education, 1, pp. 53–57. (In Russ.)
11. Iljazova, M. D., 2008. Contextual approach and aims of developing contemporary higher education. Siberian Pedagogical Journal, 1, pp. 61–77. (In Russ.)
12. Iljazova, M. D., Bitjuk, V. L., 2009. Project method as a means of implementing principal situation and contextual approach in building students' professional competence. Siberian Pedagogical Journal, 11, pp. 26–31. (In Russ.)
13. Lomov, B. F., 1976. Communication and social regulation of an individual's behavior. Psychological problems of social regulation of behavior. Moscow, pp. 77–78 (In Russ.)
14. Ljaudis, V. Ja., 2000. Methods of teaching psychology: student book. Moscow: URAO Publ., 128 p. (In Russ.)
15. Nechaev, N. N., 1985. Psychological and pedagogical issues of training specialists in high school. Moscow: MSU Publ., 113 p. (In Russ.)
16. Obozov, N. N., 1997. Psychology of collaborative activities. St. Petersburg, 62 p. (In Russ.)
17. Obrazcov, P. I., 2004. Methods and methodology of psychological and pedagogical research. St. Petersburg: Piter Publ., 268 p. (In Russ.)
18. Panarina, S. S., 2016. Discussing the issue of implementing contextual learning technologies for maintaining collaborative learning activities among

- adult learners in supplementary training programs. Antropocentric sciences: innovative approach to education and development of personality. Voronezh: Nauchnaja kniga Publ., 192 p. (In Russ.)
19. Popkov, V. A., 2004. High school didactics: tutorial for high school students. Moscow: Akademiya Publ., 192 p. (In Russ.)
20. Rubcov, V. V., 1996. Collaborative and distributed learning environments and requirements for their design. Communicative-oriented learning environment. The psychology of design. Moscow: Psychological Institute RAO Publ., pp. 7–23. (In Russ.)
21. Selevko, G. K., 1998. Contemporary educational technologies: student tutorial for teacher training universities and supplementary vocational training institutions. Moscow: Narodnoe obrazovanie Publ., 255 p. (In Russ.)
22. Tatur, Ju. G., 2004. Competence approach to describing results and designing standards of higher professional education. Moscow: IC PKPS Publ., 18 p. (In Russ.)
23. Umanskij, L. I., 1968. “Group” and “community” as basic terms of social and psychological research and objects of educational impact. The increase in the activity of social consciousness in the period of building communism. Kursk: KSPI Publ., pp. 384–387. (In Russ.)
24. Zuckerman, A., 1990. Objectivity joint training activities. Questions of psychology, 1, pp. 41–49. (In Russ.)
25. Jadvorskaja, M. V., 2013. Models in pedagogy. Bulletin of Tomsk state university, 366, pp. 139–143. (In Russ.)
26. Pascarella, E. T., Hanson, J. M., Trolian, T. L., Paulsen, M. B., 2016. Evaluating the influence of peer learning on psychological well-being. Teaching in Higher Education, 21, pp. 191–206.
27. Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A., 2014. The Adult learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – London: Taylor & Francis Ltd Publ., 402 p.
28. Slavin, R. E., 1983. When does cooperative learning increase student achievement? Psychological Bulletin, 94, pp. 429–445.
29. Smith, R. M., 1982. Learning how to learn: Applied theory for adults. New York: Cambridge Publ., 201 p.
30. Turos, L., 1999. Andragogika ogólna. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” Publ., 278 p.

Submitted 04.06.2017

Дедова Ольга Юрьевна

Кандидат психологических наук, доцент кафедры начального образования, Нижегородский институт развития образования, luna-7@inbox.ru, Нижний Новгород

Яшина Наталья Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования, Нижегородский институт развития образования, yashina-nata58@mail.ru, Нижний Новгород

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация. Одним из главных событий современного образования является его стандартизация. В связи с введением профессионального стандарта педагога актуальными становятся требования к его профессиональной компетентности.

В статье рассматривается проблема развития коммуникативной компетентности педагогов посредством курсовой подготовки в системе дополнительного профессионального образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта. Одной из наиболее эффективных форм многоуровневой вариативной системы дополнительного образования педагогов является педагогическая мастерская (С. А. Мухина, Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова). В статье описывается опыт деятельности кафедры начального образования ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» по профессиональному развитию педагогов в рамках инновационной деятельности посредством командного подхода. Доказана эффективность командного подхода в обучении педагогов; описано содержание занятий, их типология и структура.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, дополнительное профессиональное образование, педагогическая мастерская, инновационная деятельность, командный подход.

Постановка задачи и научная экспозиция. Введение профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)» связано с необходимостью не только определить границы профессиональной деятельности педагога, но и конкретизировать эту деятельность с целью определения ее соответствия современным требованиям.

Общеизвестно, что профессиональный стандарт особое значение придает именно психолого-педагогической компетентности учителя.

Анализ методологических подходов. Многие исследователи (С. Г. Вершловский, Э. Н. Гусинский, М. И. Лукьянова, Л. М. Митина, Т. М. Сорокина, С. К. Тивикова, О. Ю. Дедова др.) констатируют наличие недостатка психолого-педагогической компетентности, который испытывают как учителя, уже работающие в школе, но не обладающие достаточным развитыми профессионально значимыми качествами, так и молодые педагоги [1; 2; 5].

Одним из смыслообразующих звеньев

психолого-педагогической компетентности педагога является его *коммуникативная компетентность* [5].

Необходимость научно-методического сопровождения и управления развитием коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного образования, а также в профессиональном саморазвитии педагога не вызывает сомнений. Одной из наиболее эффективных форм многоуровневой вариативной системы дополнительного образования педагогов, в том числе в рамках инновационной деятельности, на наш взгляд, является *педагогическая мастерская* [6].

Задача данного исследования – описать одну из форм научно-методического сопровождения развития коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного образования, такую как педагогическая мастерская.

В основе педагогической мастерской лежит творческая деятельность педагогов, которая имеет следующую структуру: мотивация к деятельности – программирование деятельности – творческий процесс – творческий продукт – осознание закономерности

стей творческой деятельности и соотносении цели деятельности с ее результатом – соотносении полученного с достижениями культуры – совершенствование продукта – презентация продукта.

Результатом работы в педагогической мастерской становится не только реальное знание или умение, но и сам процесс постижения истины и создание творческого продукта. При этом важнейшим качеством процесса оказывается сотрудничество и сотворчество как явления самоценные.

Главное в технологии педагогических мастерских, по мнению Г. А. Игнатевой и О. В. Тулуповой, «заключается не в том, чтобы сообщать и осваивать информацию, а в том, чтобы передавать способы работы» [4, с. 211]. Одной из важнейших целей данной модели обучения взрослых является «создание условий для формирования мотивации педагога на преобразование своей деятельности, использование в педагогической практике эффективных технологий, форм и средств обучения, систем» [4, с. 211]. Поэтому данная модель обучения в наибольшей степени востребована педагогами, обладающими рефлексивными и проектировочными способностями, имеющими направленность на саморазвитие своего профессионализма.

Развитие коммуникативной компетентности педагога в соответствии с требованиями ФГОС обеспечивается не только оптимальным отбором содержания и технологий образования в процессе повышения квалификации, но и созданием условий для профессионального взаимодействия участников экспериментальной (инновационной) деятельности.

Исследовательская часть и система показателей. Опыт деятельности кафедры начального образования ГБОУ ДПО НИРО по профессиональному развитию педагогов в рамках дополнительного образования показывает, что оптимальные условия для профессионального взаимодействия создаются при реализации *командного подхода* [2; 7].

В команду образовательной организации (школьную команду) вокруг одной темы, идеи, цели объединяются учителя начальных классов, педагоги-предметники, практический психолог, представитель администрации образовательной организации, которые будут непосредственно реализовы-

вать идеи, разработанные в рамках курсовой подготовки. В рамках такой модели процесс профессионального развития становится более целенаправленным и эффективным. Сущность профессионального взаимодействия в школьной команде состоит в обмене компетенциями. Членам команды удается рассматривать одну и ту же проблему с точек зрения разных субъектов образовательных отношений.

Командный подход предполагает:

- четкую регуляцию функций каждого члена команды и понимание своих задач;
- организацию взаимодействия всех субъектов образовательных отношений данной образовательной организации;
- заинтересованность участников процесса в совместной деятельности, положительную эмоциональную атмосферу, сопутствующую ей;
- взаимную поддержку в творческой деятельности;
- результативность экспериментальной (инновационной) деятельности;
- создание профессиональной общности, объединенной общими целями.

Педагогическая мастерская «Развитие коммуникативной компетентности педагога в процессе реализации ФГОС» (72 ч) проводится в течение трех лет. Цель педагогической мастерской: повышение коммуникативной компетентности педагогов и практических психологов в процессе профессионального самообразования.

Особенности обучения заключаются в использовании активных форм: проблемные лекции, деловые игры, круглые столы, проектирование коммуникативно-речевой деятельности участников образовательных отношений, анализ видеозаписей, проектирование и анализ уроков, презентации школьных команд по проблеме, семинары по диссеминации опыта инновационной деятельности.

Обязательным результатом творческой деятельности школьной команды является конкретный продукт, позволяющий решать поставленную проблему. К продуктам деятельности в рамках педагогической мастерской можно отнести: программу образовательной организации, пакет диагностических методик, модели различных компонентов образовательного процесса, кейс

методических разработок (проектов уроков, разработок мероприятий внеурочной деятельности, родительских собраний, тренингов, проектов заседаний методических объединений, педагогических советов и др.), публикации из опыта работы.

Содержание учебно-тематического плана педагогической мастерской выстраивается в соответствии с задачами каждого этапа инновационной деятельности образовательной организации, на основе результатов входной, промежуточной диагностики коммуникативной компетентности педагога, а также с учетом запросов слушателей.

Учебно-тематический план первого года обучения включает в себя изучение проекта профессионального стандарта педагога, современных требований ФГОС к коммуникативной компетентности участников образовательных отношений. Определяется сущность коммуникативно-деятельностного подхода к профессиональному саморазвитию педагога. Рассматривается характеристика и типология речевых стратегий педагога, проблема совершенствования профессионального речевого поведения, культуры речи. При активном участии практических психологов создается пакет диагностических материалов по коммуникативной компетентности педагога, выстраивается унифицированная модель ККП, разрабатывается структура и содержание индивидуального дневника самообразования педагога.

Второй год работы в рамках педагогической мастерской направлен на организацию деятельности субъектов образовательных отношений (педагогов, практических психологов, учащихся, их родителей) по развитию коммуникативной компетентности. Осваивается технология учебного сотрудничества, психотехники «активное слушание», «Я-высказывание», кейс-технология выхода из конфликтной ситуации, приемы работы педагога с различными источниками информации как средством речевого развития обучающихся. Рассматриваются коммуникативные аспекты анализа и самоанализа современного урока, проводится проектирование и «сценирование» (Г. А. Игнатьева) учебных занятий в соответствии с требованиями ФГОС.

Третий год обучения планируется по-

святив разработку программы образования и самообразования педагога, отбору и апробации оптимальных технологий развития коммуникативной компетентности педагога и обучающихся, диагностике сформированности речевого поведения субъектов образовательных отношений. Одной из наиболее эффективных технологий обучения педагогов является «педагогическая кухня», предполагающая не только сценирование учебного занятия, но и совместный анализ его целеполагания, психодидактических основ и смыслов.

Учебные занятия педагогической мастерской по структуре можно разделить на четыре типа [7, с. 43–44]:

- занятие постановки и решения проблемы;
- занятие-практикум по решению проблемы;
- занятие-обобщение способов решения проблемы;
- семинар по диссеминации опыта инновационной деятельности.

Структура занятия постановки и решения проблемы может быть следующей:

1) мотивационный этап (актуализация и формулировка проблемы);

2) информационный этап (знакомство с различными теоретическими положениями и существующей образовательной практикой);

3) деятельностный этап (коллективное обсуждение, решение проблемы в школьной команде, презентация наработок в каждой команде);

4) рефлексивный этап (обсуждение способов решения поставленной проблемы, планирование дальнейшей деятельности школьной команды).

Формальная структура занятий других типов в целом соответствует данной. Но иногда в соответствии с логикой самого занятия, опускается какой-либо этап или изменяется содержание того или иного этапа. Например, для содержания занятия-обобщения способов решения проблемы уже не является актуальным информационный этап. Зато большее значение придается рефлексивному этапу деятельности. А семинар по диссеминации опыта инновационной деятельности может проводиться в свободной форме, т. к. является лишь звеном в единой цепи образовательной деятельности.

Самыми распространенными являются

занятия первого типа. *Занятие постановки и решения проблемы* по теме «Анализ урока по Н. Фландерсу» включает актуализацию проблемы речевого поведения педагога на уроке. Оказывается, большинство высказываний педагогов на уроке носят деструктивный характер, что говорит о недостаточной коммуникативной компетентности педагогов. Слушатели самостоятельно формулируют свои учебные задачи в связи с полученной информацией. Далее педагоги знакомятся со схемой анализа речевого взаимодействия на уроке по Н. Фландерсу, А. Реану. Слушатели выделяют критерии анализа речи учителя на уроке, делают выводы о целях использования данной методики в практике образовательной деятельности. После анализа видеофрагмента урока, педагоги в командах делают выводы об особенностях речевого поведения педагога, а также осуществляют примерное планирование дальнейшей работы в образовательной организации по использованию метода анализа Н. Фландерса.

Занятие-практикум обычно проводится по усвоению той или иной технологии, психотехники, методов и приемов работы, анализу и самоанализу урока, моделированию, проектированию и сценарированию учебных и внеурочных занятий. Так, с целью апробации и отработки технологий работы с информацией было проведено занятие-практикум по теме «Современные технологии работы над смысловой компрессией текста». На занятиях-практикумах по культуре речи, ораторскому искусству педагога большой профессиональный интерес у слушателей вызвали тесты по самодиагностике «Говорите правильно», практические упражнения по орфоэпии и грамматике. После рассмотрения теории по конфликтологии был проведен практикум по нахождению методов и способов урегулирования педагогического конфликта с отработкой кейс-технологии (с предварительным отбором в школьных командах реальных ситуаций и анализа их решения).

Занятие-обобщение способов решения проблемы предполагает актуализацию командами своих подходов к решению проблемы с учетом специфики образовательной организации; выделение типичных общих способов (форм и методов работы), а также специфических, характерных для каждой

образовательной организации. На занятиях такого типа школьными командами были представлены модели коммуникативной компетентности педагогов, индивидуальные дневники самообразования педагогов, пути и опыт реализации программы развития коммуникативной компетентности педагогов.

Семинары по диссеминации опыта инновационной деятельности проводились на базе образовательных организаций в форме мастер-классов, методической панорамы, открытых уроков учителей начальных классов и педагогов основной школы, внеклассных мероприятий, занятий психолога с учителями, с родителями обучающихся при участии слушателей педагогической мастерской. Опыт, представленный на выездных семинарах, в дальнейшем был использован коллегами из других образовательных организаций.

Важной особенностью организации (проведения) учебных занятий являлась предварительная подготовка членов школьной команды к следующему занятию (периодичность занятий – 1 раз в месяц). Это выразилось в выполнении «домашних заданий» к последующим занятиям, особенно такого типа, как занятия-практикумы и занятия-обобщения способов решения проблемы.

Материал, полученный в ходе каждого учебного занятия педагогической мастерской (презентации, диагностические материалы, практические задания к следующему занятию в педагогической мастерской и пр.), отправлялся в образовательные организации, в методический кейс. На основе полученного материала под руководством администрации образовательной организации участниками школьной команды разрабатывалась программа развития коммуникативной компетентности педагогов, в рамках которой проводились различные мероприятия по данной проблеме: заседания методических объединений учителей начальных классов и учителей-предметников, методические совещания и педагогические советы, система практических занятий психолога с целью оказания помощи всем субъектам образовательных отношений – педагогам, обучающимся и их родителям и др. Кроме того, каждым педагогическим коллективом на основе общих рекомендаций был составлен индивидуальный дневник самооб-

разования по развитию коммуникативной компетентности, ведение которого и реализовывалось в рамках инновационной деятельности и отслеживалось руководством образовательной организации.

Результаты исследования. В результате исследования выявлено, что в качестве основных педагогических условий развития коммуникативной компетентности у педагогов явились следующие:

- инновационная деятельность педагогов;
- повышение квалификации педагогов в форме педагогической мастерской [3; 8; 10];
- полисубъектное общение и взаимное обучение в составе школьной команды [2];
- апробация полученных результатов в практике образовательной деятельности;
- самообразование педагогов.

Обязательным результатом творческой деятельности школьной команды является конкретный продукт, позволяющий решать поставленную проблему. К продук-

там деятельности в рамках педагогической мастерской можно отнести: программу образовательной организации, пакет диагностических методик, модели различных компонентов образовательного процесса, кейс методических разработок (проектов уроков, разработок мероприятий внеурочной деятельности, родительских собраний, тренингов, проектов заседаний методических объединений, педагогических советов и др.), публикации из опыта работы.

Выводы. Таким образом, научно-методическое сопровождение инновационной деятельности по развитию коммуникативной компетентности педагога в рамках педагогической мастерской, безусловно, способствует управлению системой работы педагогического коллектива в целом и каждого его члена в плане самообразования по развитию коммуникативной компетентности, что подтверждается результатами инновационной деятельности [2; 7].

Библиографический список

1. Дедова О. Ю. Диагностические умения как показатель психолого-педагогической компетентности педагога непрерывного образования // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С. 223–238.
2. Дедова О. Ю. Психологические условия и механизмы развития профессиональной компетентности педагога непрерывного образования (дошкольного и начального): дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2012. – 230 с.
3. Деменова Н. Н. Психодидактика начального образования как инновационное направление профессиональной подготовки учителей начальных классов // Нижегородское образование. – 2014. – № 2. – С. 59–64.
4. Игнатьева Г. А., Крайникова М. К., Мольков А. С., Тулупова О. В., Фелелова О. Е. Проектирование и сценарирование инновационных форм учебных занятий в условиях введения ФГОС общего образования: методические рекомендации. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2013. – 76 с.
5. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1995. – 408 с.
6. Мухина И. А. Что такое педагогическая мастерская? [Электронный ресурс]. – URL: <http://ipk74.ru/files/vmk/keup/ped.mast.doc> (дата обращения: 17.05.2017)
7. Тивикова С. К., Дедова О. Ю., Яшина Н. Ю. Развитие коммуникативной компетентности педагога в системе дополнительного образования: монография. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2015. – 135 с.
8. Тивикова С. К. Многоуровневая вариативная модель подготовки учителей к реализации ФГОС начального общего образования // Нижегородское образование. – 2011. – № 2. – С. 79–85.
9. Тивикова С. К. Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход: монография. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2013. – 212 с.
10. Andersh E. Q., Staats L. C., Bostrom R. N. Communication in everyday use. – 3rd ed. – NY., 1969. – 208 с.
11. Rogers C. Freedom to learn for the 80-s. – N.Y.: Toronto-Sydney, 1983.

Поступила в редакцию 28.07.2017

PEDAGOGICAL WORKSHOP LIKE EFFECTIVE MODEL OF MANAGING THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER

Abstract. One of the main events of modern education is its standardization. In connection with the introduction of the professional standard of the teacher, the requirements for their professional competence become relevant. The article deals with the development of communicative competence of teachers through course preparation in the system of additional professional education in accordance with the requirements of the professional standard. One of the most effective forms of a multi-level, variable system of additional education for teachers is the teacher's workshop (S. A. Mukhina, G. A. Ignatieva, O. V. Tulupova). The article describes the experience of the Department of Primary Education of the Nizhny Novgorod Institute of Educational Development for the professional development of teachers within the framework of innovative activity through a team approach. The effectiveness of the team approach in teaching teachers is proved; describes the content of classes, their typology and structure.

Keywords: professional standard of the teacher, professional competence, communicative competence, additional vocational education, pedagogical workshop, innovative activity, team approach.

References

1. Dedova, O. Yu., 2011. Diagnostic skills as an indicator of the psychological-pedagogical competence of the teacher of continuing education. *Pedagogical Education in Russia*, 2, pp. 223–238. (In Russ.)
2. Dedova, O. Yu., 2012. Psychological conditions and mechanisms for the development of the professional competence of the teacher of continuing education (preschool and primary). *Cand. Sci. (Psychol.) Nizhny Novgorod*, 230 p. (In Russ.)
3. Demeneva, N. N., 2014. Psychodidactics of primary education as an innovative direction of vocational training of primary school teachers. *Nizhny Novgorod Education*, 2, pp. 59–64. (In Russ.)
4. Ignatieva, G. A., Krajnikova, M. K., Molkov, A. S., Tulupova, O. V., Fefelova, O. E., 2013. Designing and staging of innovative forms of training in the context of the introduction of GEF in general education: Methodological recommendations. *Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Institute for the Development of Education*, 76 p. (In Russ.)
5. Mitin, L. M., 1995. Psychology of professional development of the teacher. *Dr Sci. (Psychol.) Moscow*, 408 p. (In Russ.)
6. Mukhina, I. A. What is a teacher's workshop? [online]. Available at: <http://ipk74.ru/files/vmk/keup/ped.mast.doc> (accessed 17.05.2017). (In Russ.)
7. Tivikova, S. K., Dedova, O. Yu., Yashina, N. Yu., 2015. Development of communicative competence of the teacher in the system of additional education: monograph. *Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Institute for Educational Development Publ.*, 135 p. (In Russ.)
8. Tiwikova, S. K., 2011. Multi-level variational model of teacher training for the implementation of GEF primary general education. *Nizhny Novgorod Education*, 2, pp. 79–85. (In Russ.)
9. Tivikova, S. K., 2013. Professional self-development of the teacher in the system of postgraduate education: communicative-activity approach: monograph. *Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Institute for Educational Development Publ.*, 212 p. (In Russ.)
10. Andersh, E. Q., Staats, L. C., Bostrom, R. N., 1969. *Communication in everyday use*. N.Y., 208 p.
11. Rogers, C., 1983. *Freedom to learn for the 80's*. N.Y.: Toronto-Sydney Publ.

Submitted 28.07.2017

Матханова Ирина Петровна

Доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и методики его преподавания, Новосибирский государственный педагогический университет, matkhanova@mail.ru, Новосибирск

Карпова Елена Валерьяновна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии, Новосибирский государственный технический университет, ev_karпова@mail.ru, Новосибирск

ИННОВАЦИИ В ВУЗОВСКОМ ПРЕПОДАВАНИИ: ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА НА РАЗНЫХ СТУПЕНЯХ ОБУЧЕНИЯ ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. В статье поднимается проблема содержания обучения филологов как один из аспектов инновационных процессов в сфере высшего образования, аргументируется необходимость включения в учебные планы нового курса – функциональной грамматики, важной для современной лингвистической парадигмы. Обосновывается особая роль этого курса, служащего средством интеграции традиционных дисциплин и новой системности (языковой, речевой, текстовой). Предлагаются варианты изучения этой дисциплины как автономного курса на разных этапах обучения (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры) и в качестве составной части традиционных грамматических курсов, приводятся возможные варианты заданий, служащих для формирования языковых, речевых и коммуникативных компетенций.

Ключевые слова: функциональная грамматика, содержание учебных дисциплин, преемственность обучения на разных уровнях высшего образования, функциональный анализ высказывания и текста.

Постановка проблемы. Перед современным высшим образованием стоит задача подготовки специалистов разных уровней – бакалавров, магистров, аспирантов, готовых осуществлять научную, практическую, педагогическую и другие виды деятельности. Подготовке кадров высшей школы посвящен ряд работ филологов [2; 8 и др.], в которых поднимаются общие проблемы содержания преподавания в вузе. Инновации должны быть связаны с изменениями не только в формах организации и системы управления образованием, в методах и технологиях, но и в *содержании* обучения, введении новых курсов. Модернизация содержания обучения в сфере филологии, лингвистики обусловлена рядом факторов, среди которых соответствие современному уровню развития науки, что отражено в «Концепции преподавания русского языка и литературы в РФ» [4], Федеральных государственных стандартах по разным уровням образования [7], в которых акцентируется внимание на выработке у обучающихся языковых, речевых и коммуникативных компетенций. Таким образом, вузовский преподаватель оказывается перед необходимостью модернизации своих курсов в ситуации нехватки аудиторных часов

и неподготовленности студентов к самостоятельному освоению новых компетенций. Одним из путей решения этих проблем является введение функциональной грамматики в учебный план филологических факультетов в качестве автономного курса или элемента других дисциплин. Таким образом, цель статьи – обосновать включение дисциплины «Функциональная грамматика» в учебные планы филологического образования и предложить различные варианты ее изучения на разных уровнях обучения.

Функциональная грамматика: традиции и новаторство. Выделяя четыре принципиальных установки, формирующих новую лингвистическую парадигму, наряду с экспансионизмом современного языкознания, его антропоцентризмом и экспланаторностью, Е. С. Кубрякова [5] указывала на функционализм как особую линию развития. Это направление, реализующееся в ряде научных школ во всем мире, характеризуется не только новым взглядом на языковую и речевую системность, но и преемственностью с предшествующими концепциями. Эти же черты свойственны и функциональной грамматике (далее – ФГ), важнейшей части функциональной лингвистики (см., напр., весьма

распространенную концепцию М. Халлидея [9] и др.). Одной из самых известных отечественных школ ФГ является петербургская школа А. В. Бондарко. Функциональная грамматика, по определению А. В. Бондарко, это «грамматика, нацеленная на изучение и описание функций единиц строя языка и закономерностей функционирования этих единиц во взаимодействии с разноуровневыми элементами окружающей среды» [1, с. 6]. Именно эта концепция реализует интегративный подход к языку, изучая взаимодействие разноуровневых единиц в особой структуре – функционально-семантическом поле (далее – ФСП) в единстве с его речевым воплощением в высказывании и тексте – категориальной ситуацией (далее – КС). Важным аспектом ФГ является выделение в содержании языковой единицы интерпретационного (идиознтического) компонента, что обуславливает актуальность использования данной научной дисциплины при обучении русскому языку как иностранному. Освоение концепции предполагает взаимосвязь и стратификацию системного значения, актуального смысла, учета коммуникативной ситуации, т. е. изучение ФГ служит фундаментом для понимания и выработки языковых, речевых и коммуникативных компетенций. Таким образом, решается ряд задач, стоящих перед образованием: интеграция нового научного знания в традиционную систему обучения, его адаптация без искажения смысла, восприятие целостности и системности научной концепции и ее отграничение от других (особо актуальная для современных пользователей интернета), принцип перспективно-опережающей подготовки будущих специалистов.

Итак, ФГ должна изучаться на разных ступенях обучения в высшей школе, а ее элементы – в средней школе, однако в научно-методической литературе существует небольшое количество работ, представляющих этот аспект изучения языка [3; 6]. Концепция представлена в университетах Новосибирска – Новосибирском государственном педагогическом университете и Новосибирском государственном техническом университете.

Функциональная грамматика на разных уровнях обучения: этапы освоения. Введение курса функциональной грамматики в систему дисциплин в вузе требует опре-

деления уровней обучения, объема, целей и результатов преподавания (компетенции) на каждом этапе. Петербургская концепция ФГ может изучаться как автономный курс и входить в традиционные курсы грамматики. Как самостоятельная дисциплина «Функциональная грамматика русского языка» изучается в бакалавриате направления «Филология», в магистратуре представлен более сложный и продвинутый курс «Функциональная грамматика: сопоставительный аспект», в аспирантуре предлагается изучение «Современного этапа развития функциональной грамматики: научные исследования и практика преподавания».

На первом этапе обучения бакалавры-филологи, осваивая компетенцию, связанную со «способностью демонстрировать знание основных положений и концепций в области общего языкознания, теории и истории основного изучаемого языка (языков), теории коммуникации» [7], знакомятся с базовыми понятиями и терминами ФГ, усваивают сходства и различия ряда течений функциональной лингвистики; овладевают умениями характеризовать языковые явления с функциональной точки зрения, анализировать и обобщать полученную лексико-грамматическую информацию; овладевают навыками аргументированного функционального анализа различных языковых фактов, в том числе языковой единицы в высказывании и тексте. Особое внимание уделяется отграничению ФСП от других типов полей, используемых в различных лингвистических концепциях: семантического, грамматического, грамматико-лексического, ассоциативного на основе принятых для каждого поля критериев. Это важно для получения теоретических знаний в рамках курса и для самостоятельно проводимых лингвистических исследований, помогает в других курсах (филологическом анализе текста, курсе синтаксиса, теории языка и пр.). Кроме того, при рассмотрении частей речи как грамматического поля, характеристики ФСП темпоральности, количественности, притяжательности и др. осуществляется повторение материала, изученного в традиционных курсах морфологии, синтаксиса, лексикологии, и одновременно освоение новых принципов языковой системности, современного интегрального подхода к языку. Практические

задания предполагают как умение анализировать функционирование грамматических единиц в высказывании и тексте, так и построение какого-либо ФСП из предложенных / самостоятельно выбранных языковых единиц, с определением их общих семантических признаков, установлением степени их специализированности на выражении требуемой семантики и с распределением их в соответствии с полевым принципом. На основе изученного материала бакалавры создают речевые произведения с учетом семантико-прагматических факторов, подбирают соответствующие задания для школьников (напр., различные высказывания с императивом).

На *втором* этапе обучения, в магистратуре, большее внимание уделяется сопоставительному аспекту, выделению в семантике языковой единицы смысловой основы и интерпретационного компонента, которые рассматриваются как универсальные и идиотнические компоненты языкового содержания. Сопоставительные исследования осуществляются путем обращения к параллельному корпусу Национального корпуса русского языка и внутриязыкового и межязыкового перифразирования, предложенного Р. О. Якобсоном [10]. Эта учебно-познавательная деятельность магистранта способствует осознанию им внутрпредметной интеграции, овладению лексико-грамматическим инвентарем синонимических средств языка, освоению проблем лакуарности, эквивалентности и национальной специфики языковых единиц при переводе. Еще одним важным аспектом при изучении функциональной грамматики в магистратуре является изучение речевой системности и способов ее характеристики при помощи методики категориальной ситуации. Такой подход позволяет работать над речевой компетенцией, осознанно использовать арсенал языковых элементов в речи, в текстах разных жанров и стилей.

Освоение этого курса в значительной степени базируется на способности магистранта к самостоятельной работе. Усвоение принципов построения нового типа грамматики в теоретическом аспекте сопровождается подбором интересного и релевантного иллюстративного материала (с использованием разных подкорпусов НКРЯ), что позво-

ляет связать теоретические положения ФГ с представлением материала в школе.

Третий этап базируется на уже освоенном материале, но вместе с тем дает возможность аспирантам, ранее не изучавшим ФГ, самостоятельно освоить базовый материал (по программам бакалавриата и магистратуры) и перейти к получению профессиональных компетенций, связанных с курсом «Современный этап развития функциональной грамматики: научные исследования и практика преподавания». В паспорте специальности (10.02.01 – русский язык), ФГОС высшего образования по направлению «Языкознание и литературоведение (уровень подготовки кадров высшей квалификации)» [7], указывается, что необходимо учитывать «современные принципы изучения языка – интегральность, антропоцентричность, текстоцентричность, коммуникативность, функциональность», и в качестве особого раздела выделяется употребление грамматических категорий. На этом этапе практикуется поиск новых публикаций (отвечающих требованиям научности, а кроме того, так называемого «отрицательного научного материала», нарушающего принципы научности) по ФГ, изучение их на основе критического мышления и разработка методики преподавания ФГ для обучающихся разных уровней (школьников, бакалавров). Обсуждение этих проблем, использование научных принципов, данных разных языков и функциональных методик в собственных научных исследованиях отвечает требованиям ФГОС, в соответствии с которыми выпускник-аспирант должен обладать «способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач» [7]. При разработке материалов, которые можно использовать в своей педагогической практике, аспирант может опираться на существующий опыт изучения функциональной грамматики как дополнения других лингвистических курсов.

Функциональная грамматика как составная часть традиционных дисциплин: практика преподавания. Этот опыт реализуется в курсах «Современный русский язык: морфология» (бакалавр направления «Педагогическое образование», профиль

«Филологическое образование» НГПУ, бакалавр направления «Филология», «Журналистика» НГТУ); в курсе «Сопоставительная лингвистика» (магистратура «Филология», программа «Русский язык как иностранный» НГПУ и НГТУ). На педагогических специальностях наряду с традиционными темами рассматриваются такие, как: «Части речи в функциональном аспекте», «ФСП количественности: микрополе субстантивной и нумеральной количественности. Грамматическая категория числа имени существительного и количественные числительные как центры этих микрополей», «Имя прилагательное как грамматическое поле»; «Глагольные формы и грамматическое поле. Набор глагольных категорий как критерий отнесения к ядру или периферии»; «Категория вида и поле аспектуальности» и др.

Так, на занятии, посвященном категории лица, предлагается охарактеризовать значение и способы выражения лица на основе ФСП персональности (с возможностью его моделирования), опираясь на следующие языковые единицы: **Я / иду. Ты / идешь? Я шел. Ты ходил? Мы / идем. Вы / идете? Споемте, друзья! Он поет / Он пел. Идешь, бывало, по лесу...; Не плюй в колодец...; Стучат / Кто-то стучит; Река струится; Ваш покорный слуга рад приветствовать гостей; Автор этих строк благодарит рецензентов; Наш брат привык к такому обращению.**

Особое место занимает анализ функционирования языковых единиц в высказывании и тексте без специального введения теоретических положений ФГ. В этом случае на первый план выходит обучение анализу речевых произведений, умению увидеть в разножанровом материале взаимодействие единицы с общей семантикой, рождающее новые смыслы. Напр.: Найдите в предложении средства выражения количественной семантики: *Звезд этих в небе, как рыбы в прудах, Хватит на всех с лихвою* (В. В. Высоцкий. Звезды); *Кроме только что описанных двух и кучера Дениски, неутомимо стегавшего по паре шустрых лошадок, в бричке находился еще один пассажир – мальчик лет десяти, с темным от загара и мокрым от слез лицом* (А. П. Чехов).

Вариантом решения данной задачи может быть сопоставление различных текстов, ори-

ентированных на выражение той или иной категории, например, сопоставление средств выражения семантики количества в текстах инструкции (рецепта) (*На банку вместимостью 1 л необходимо: 0,6 кг свежих огурцов, мелко нарезанный лист хрена, семена и зелень укропа, ...* (О. А. Кузенков, Г. В. Кузенкова)), художественном тексте (*Знающих людей в Москве очень мало; их можно по пальцам перечесть, но зато философов, мыслителей и новаторов не оберешься – чертова пропасть...* (А. П. Чехов), протоколе обыска или их имитации в произведениях литературы (*Произведенным обыском также обнаружены: два пистолета ТТ и 35 патронов к ним, пистолет «вальтер» № 2 и 16 патронов к нему; часов швейцарских водонепроинцаемых со светящимся циферблатом – двое...* (В. О. Богомолов).

Влияние стиливых, жанровых и композиционных особенностей используемого текстового материала на функционирование морфологических форм исследуется в студенческой аудитории с апелляцией к их типичности в заданных условиях. Включая подобные задания на разных этапах работы с высказываниями и текстами (в качестве вызова, актуализации объекта, на этапе осмысления), преподаватель ставит задачи переключения аудитории на смену ролей: от позиции интерпретатора речевого произведения к позиции его создателя, от «наивного читателя», рядового носителя языка до специалиста, профессионально оценивающего функционирование единиц в тексте, специфику самого текста.

Более сложным, но дающим определенный эффект для русской и иноязычной аудитории является характеристика средств аспектуальности (после рассмотрения ФСП аспектуальности) в высказываниях и текстах. Здесь можно обратиться к рекламе и объявлениям, окружающим человека в городской среде, что позволяет приблизить его к реальной коммуникативной практике. Так, можно предложить прокомментировать смену рекламного слогана: *Сибирь не Сахара, оденьтесь в О'Хара* на: *Сибирь не Сахара, одевайтесь в О'Хара*; наличие на дверях в метро двух надписей, расположенных на разном расстоянии: *Придержите дверь! и Придерживайте двери!* Студентам предлагается найти примеры использования вы-

разительных возможностей взаимодействия разных средств аспектуальности (вида глагола, различных способов действия, аспектуальных обстоятельств и под.) в текстах городской среды.

От работы с утилитарными текстами можно перейти к анализу выразительных возможностей художественного произведения. Напр.: сравните фрагмент текста из «Анны Карениной» и его перевод на английский язык, сопоставьте аспектуальные значения и способы их актуализации: *Он ждал с нетерпением известия, что она уже вышла или выходит на днях замуж, надеясь, что такое известие, как выдергиванье зуба, совсем вылечит его* (Л. Толстой) и: *He was impatiently looking forward to the news that she was married, or just going to be married, hoping that such news would, like having a tooth out, completely cure him* (пер. Constance Garnett, 1911). Следующий этап – самостоятельный поиск фрагмента текста (художественного, научного, публицистического и др.), в котором можно проследить особенности взаимодействия разных средств аспектуальности. И, наконец, еще одной задачей становится создание собственного текста с использованием выразительных возмож-

ностей аспектуальности (или другого ФСП) на русском и иностранном языке.

Заключительные замечания. При обсуждении проблем инноваций в образовании необходимо обращать большее внимание на содержательные аспекты этого процесса, искать пути сочетания базовых знаний выпускника и его готовность к освоению новых достижений науки. Задача высшего образования – включать в систему дисциплин новые курсы, отвечающие современному состоянию той или иной отрасли знаний, и с этой целью выбирать наиболее значительное и перспективное научное направление для введения этого курса в учебный план. Для подготовки филолога таким направлением является функционализм, а именно – функциональная грамматика, которая, опираясь на грамматику традиционную, вводит новую системность, интегральность, интерпретационность / идиоэтичность. Эти характерные черты функционализма «работают» на принципы преемственности, линейно-концентрического построения курсов, междисциплинарных и внутрисубъектных связей, выработку комплекса компетенций – языковой, речевой, коммуникативной, текстовой.

Библиографический список

1. Бондарко А. В. Введение. Основания функциональной грамматики // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. – Л.: Наука, 1987. – С. 5–39.
2. Жукова А. Г., Романова А. Н. К вопросу о нормативной базе вузовской подготовки учителей русского языка и литературы // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 92–97.
3. Карпова Е. В. Способы реализации функционального подхода к единицам языка в преподавании морфологии студентам-журналистам // Актуальные проблемы изучения языка, литературы и журналистики: контаминация и конвергенция гуманитарной мысли: материалы XI Международной научно-практической конференции (Абакан, 23–24 ноября 2016 г.). – Абакан: Издательство ФГБОУ ВО Хакасского ун-та, 2016. – С. 238–240.
4. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации, утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г. № 637-р [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». –

URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_196947 (дата обращения: 16.04. 2017).

5. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука 20 века. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1995. – С. 144–238.
6. Парменова Т. В. Функциональный подход к изучению грамматики в школе (Об одном из путей модернизации) [Электронный ресурс]. – URL: <http://rus.1september.ru/article.php?id=200202408> (дата обращения: 16.04.2017).
7. Федеральные государственные стандарты // СПС «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304 (дата обращения: 16.04.2017).
8. Шубина Н. Л. О филологическом образовании в педагогическом вузе // Журнал Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 12 (86). – С. 26–28.
9. Halliday M., Matthiessen Ch. An Introduction to Functional Grammar. 3rd ed. – Hodder Arnold, 2004. – 700 p. – URL: http://www.uel.br/projetos/ppcat/pages/arquivos/RECURSOS/2004_HALLIDAY_

MATTHIESSEN_An_Introduction_to_Functional_Grammar.pdf (дата обращения: 15.08.2017). Translation // On Translation / ed. R. A. Brower. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1959. – P. 232–239.

10. Jakobson R. On linguistic Aspects of

Поступила в редакцию 15.09.2017

Matkhanova Irina Petrovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., of the Department of Modern Russian Language and its Teaching Methods, Novosibirsk State Pedagogical University, matkhanova@mail.ru, Novosibirsk,

Karpova Elena Valerianovna

Cand. Sci. (Philol), Assoc. Prof. of the Department of Philology, Novosibirsk State Technical University, ev_karpova@mail.ru, Novosibirsk

INNOVATION IN UNIVERSITY TEACHING: FUNCTIONAL GRAMMAR AT DIFFERENT LEVELS OF TRAINING OF PHILOLOGISTS

Abstract. The article raises the problem of the content of training of philologists as one of aspects of innovative processes in higher education, highlighting the need to include a course of functional grammar into the current curriculum, concerning the importance of the above mentioned course for modern linguistic paradigm. The special role of this course, serving as a means of integration of traditional disciplines and the new systematic approach (language, speech, text) is explained. The authors suggest variants of studying of the discipline as a stand-alone course at different stages of training (undergraduate, graduate, postgraduate) and as an integral part of traditional grammar courses and provide possible tasks that serve for the formation of linguistic, speech and communicative competences.

Keywords: functional grammar, the content of training courses, continuity of education at different levels of higher education, functional analysis of utterance and text.

References

1. Bondarko, A. V., 1987. Introduction. Foundation of functional grammar. Theory of functional grammar: Introduction. Aspect. Temporal locality. Taxis. Leningrad: Science Publ., pp. 5–39. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Zhukova, A. G., Romanova, A. N., 2015. Anent the regulatory framework of higher education for Russian and literature teachers. Siberian pedagogical journal, 6, pp. 92–97. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Karpova, E. V., 2016. Ways of Implementing the Functional Approach to the Units of Language in the Teaching of Morphology Journalism Students. Current issues in the study of language, literature and journalism: contamination and convergence of humanitarian thought: proceedings of the XI International scientific-practical conference (Abakan, November 23–24, 2016). Edited by I. V. Pekarsky; resp. edited by V. P. Antonov. Abakan: Publishing house of «Khakassia State University named by N. F. Katanov», pp. 238–240.
4. The concept of teaching Russian language and literature in the Russian Federation, approved by the decree of the Government of the Russian Federation from April 9, 2016 No. 637-R [online]. Reference legal system «ConsultantPlus». Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_196947 (accessed 16.04.2017).
5. Kubriakova, E. V., 1995. Evolution of linguistic ideas in the second half of the XX century (the experience of paradigmatic analysis). Language and science of the end of the XX century. Moscow: Russian State University for the Humanities Publ., pp. 144–238.
6. Parmenova, T. V. Functional approach to the study of grammar at school (about one of the ways to modernization). Available at: <http://rus.1september.ru/article.php?id=200202408> (accessed 16.04.2017).
7. Federal government standards. Reference legal system «ConsultantPlus». Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_142304 (accessed 16.04.2017).
8. Shubina, N. L., 2010. Philological education in pedagogical university. Journal “Universum”: Bulletin of Herzen University. St. Petersburg, 12 (86), pp. 26–28.
9. Halliday, M., Matthiessen, Ch., 2004. An Introduction to Functional Grammar. Hodder Arnold, 700 p. Available at: http://www.uel.br/projetos/ppcat/pages/arquivos/RECURSOS/2004_HALLIDAY_MATTHIESSEN_An_Introduction_to_Functional_Grammar.pdf (accessed 15.08.2017).
10. Jakobson, R., 1959. On linguistic Aspects of Translation. On Translation. Cambridge, MA: Harvard University Press Publ., pp. 232–239.

Submitted 15.09.2017

УДК 37.0+376+364

Афанасьева Раиса Альбертовна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой теории и практик специального обучения и воспитания, Иркутский государственный университет, kaf-pipsoiv@yandex.ru, Иркутск

Карпушенко Виктория Игоревна

Магистр социально-экономического образования, методист Областного государственного учреждения дополнительного профессионального образования «Учебно-методический центр развития социального обслуживания», vikarpushenko@yandex.ru, Иркутск

РОЛЬ ТЬЮТОРОВ В РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ПРОГРАММЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ

Аннотация. Актуальность заявляемой темы обусловлена не только увеличением количества семей, воспитывающих детей с ОВЗ, и необходимостью оказания помощи родителям занять адекватную позицию по отношению к своему ребенку, но и отсутствием специалистов, которые могут в этом помочь. Таким семьям необходима квалифицированная помощь, иногда непосредственно в условиях семьи, которую должны оказывать специально подготовленные педагоги – тьюторы. В ходе нашего исследования мы разработали научно обоснованные подходы, как к проектированию комплексных программ сопровождения лиц с ОВЗ в условиях семьи, так и к программам подготовки тьюторов для их реализации в соответствующих условиях. Нами были выделены принципы проектирования комплексной программы сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях семьи, и подготовка тьюторов для ее реализации.

Ключевые слова: семья, ограниченные возможности здоровья, функции семейного воспитания, тьютор, комплексная программа сопровождения семьи.

Постановка проблемы. В наши дни семье часто называют малой социально-психологической группой, подчеркивая тем самым, что для нее характерна особая система межличностных отношений, которые управляются законами, нравственными нормами, традициями, эмоциональными привязанностями. Семьи, воспитывающие детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья, нуждаются в особом сопровождении компетентным специалистом – тьютором. При правильном подходе к человеку с ОВЗ в условиях семьи некоторые особенности его развития можно компенсировать, а с некоторыми можно научить жить.

Цель данной статьи – обосновать необходимость сопровождения семей, воспитывающих детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья, тьюторами, задача подготовки которых в наши дни значима для системы современного образования. Именно данный специалист даст возможность правильного подхода к человеку с ОВЗ в условиях семьи, проанализировав особен-

ности его развития и наметив путь компенсации дефекта.

Основной целью исследования является анализ роли тьюторов в реализации комплексной программы сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях семьи.

В зарубежных исследованиях отмечается влияние эмоционального интеллекта на разные линии развития ребенка [8–10]. Е. И. Холостова считает, что семью отличает единое экономическое пространство, взаимозависимый образ жизни, эмоционально-нравственные связи, отношения заботы, опеки, поддержки, защиты. Для того чтобы получить целостное представление о семье, необходимо учитывать всю палитру семейных взаимоотношений, в частности ее эмоциональный климат [6].

Подходы к проектированию комплексных программ сопровождения лиц с ОВЗ в условиях семьи. По мнению ряда зарубежных авторов, главная задача семьи заключается в том, чтобы в воспитании ребенка ис-

ходить из его возможностей, делая акцент на его эмоциональное состояние. Воспитание обычного ребенка является сложным процессом, а воспитание ребенка с ОВЗ представляется особенно ответственным. Если дети, требующие особого внимания, лишены правильного воспитания, то недостатки усугубляются, а сами дети нередко становятся бременем для семьи и общества [8–10].

В то же время семья всегда обладает большим потенциалом собственных ресурсов и инициативы, поэтому превращение семьи в активного участника помощи ребенку является решающим фактором эффективности его социализации. Во многом это зависит от типа внутрисемейных отношений и стиля семейного воспитания. По этим признакам семьи, имеющие детей с ОВЗ, можно дифференцировать как занимающих адекватную и не адекватную позицию по отношению к своему ребенку. Следует помнить, что позиция родителей по отношению к своему ребенку условна, ее можно изменить в адекватную сторону.

Актуальность исследуемой темы определена не только увеличением количества семей, воспитывающих детей с ОВЗ, и необходимостью оказания помощи родителям занять адекватную позицию по отношению к своему ребенку, но и отсутствием подготовленных специалистов, которые могут в этом помочь, именно такими специалистами должны стать тьюторы.

Временами некомпетентность родителей в вопросах развития своих детей приводит к дискомфорту психического состояния ребенка и нарушению социализации, пагубно влияет на его эмоциональное состояние. Родители детей с ОВЗ испытывают значительные трудности как педагогического, так и психологического характера.

Таким семьям необходима квалифицированная помощь, часто непосредственно в условиях семьи, и эту помощь должны оказывать специально подготовленные педагоги – тьюторы, которые должны хорошо ориентироваться в особенностях развития детей и подростков с ОВЗ, владеть методикой коррекционно-воспитательной работы с ними.

По мнению Т. М. Ковалевой, тьютор – это особый педагог, который работает с принципом индивидуализации и сопровождает построение и реализацию индивидуальной

образовательной программы. Также автор выделяет основные направления тьюторской деятельности: диагностика, многообразие предложений, выбор предложений, построение индивидуальной образовательной программы [4].

Существуют определенные рекомендации по проектированию программ подготовки тьюторов в нашей стране. По мнению В. В. Ткачевой, принимая ребенка и устанавливая с ним сотрудничество, семья начинает выполнять специфические функции, отличные от функций семей, в которых растут здоровые дети [5].

Многие семьи просто не понимают многогранность проблемы, с которой столкнулись, только грамотный специалист сможет им в этом помочь. Перечисленные функции, которые должны возложить на себя такие семьи, им либо не понятны, либо просто неизвестны. Тьюторы должны относиться к семьям, в которых есть дети с ОВЗ, в высшей мере деликатно и бережно, стараясь упрочить согласие в семье, объяснить ее новые функции. Этим семьям необходима помощь и именно для них необходимо проектировать программы сопровождения, ориентированные на организацию коррекционно-педагогической деятельности в условиях семьи.

В ходе нашего исследования мы разработали научно обоснованные подходы, как к проектированию комплексных программ сопровождения лиц с ОВЗ в условиях семьи, так и к программам подготовки тьюторов для их реализации.

Принципы проектирования комплексной программы сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях семьи. Прежде всего, необходимо выделить основные принципы, в соответствии с которыми должны разрабатываться такие программы, определить их цель и задачи, обозначить основные структурные компоненты.

В результате исследований нами были выделены следующие принципы проектирования комплексной программы сопровождения лиц с ОВЗ в условиях семьи: принцип генетического хода развития ребенка; принцип развивающей направленности обучения и воспитания; принцип единства диагностики и коррекции отклонения в развитии; принцип расширения социальных связей.

Комплексное использование этих принципов при проектировании индивидуальных программ позволяет учесть все линии развития лиц с ОВЗ [1; 2].

Рассмотрим подробнее содержание выделяемых принципов. Прежде всего, коррекционно-педагогическая деятельность в условиях семьи должна учитывать общие тенденции развития детей и подростков в норме и с ОВЗ. Однако темпы развития у данных групп лиц будут разными. Кроме того, у лиц с ОВЗ формирование определенных возможностей достигается другими средствами, чем у их сверстников в норме. Конечные результаты не совпадают у лиц в норме и с ОВЗ. Однако необходимо стремиться к тому, чтобы каждый этап возрастного развития ребенка с ОВЗ был максимально приближен к норме. Исходя из этого, при коррекционно-педагогическом воздействии мы учитываем принцип генетического хода развития психической деятельности [1; 2].

Следующим важным принципом проектирования программ является развивающий характер обучения. Это значит, что должны учитываться как особенности возраста, так и особенности структуры нарушения. Развивающее обучение должно быть направлено на максимально раннее начало коррекционно-педагогического процесса, ускорение темпа развития и преодоление отклонения в развитии. Обучение будет развивающим только тогда, когда учитывается зона ближайшего развития ребенка. Она представляет собой тот резерв потенциальных возможностей ребенка, который может быть реализован только с помощью взрослого [1; 2].

Развивающее обучение должно быть тесно связано также с учетом сенситивных периодов развития. Л. С. Выготский показал, что для каждого процесса жизнедеятельности, каждой функции в развитии ребенка есть периоды, в которые данный процесс (функция) формируется наиболее быстро и полноценно. Ни в какой другой период развития добиться такой скорости и полноценности уже не удастся [3].

Принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность процесса оказания психолого-педагогической помощи и подробно рассматривается в трудах Д. Б. Эльконина, И. В. Дубровиной и др. Он является основополагающим всей кор-

рекционно-развивающей работы, так как эффективность ее на 90 % зависит от комплексности, тщательности и глубины предстоящей диагностической работы. Данный принцип в программах должен реализоваться в двух аспектах [7].

Во-первых, в начале коррекционно-развивающей работы обязательно должен быть осуществлен этап прицельного комплексного диагностического обследования, на основании которого составляется заключение. По результатам этого обследования формируются цели и задачи коррекционно-развивающей работы.

Во-вторых, реализация коррекционно-развивающих программ требует непрерывного контроля динамики изменений поведения, эмоциональных состояний, деятельности, коммуникаций детей и подростков с ОВЗ в процессе коррекционно-педагогической работы. Постоянный контроль позволяет внести необходимые коррективы в задачи самой программы, своевременно скоординировать методы и средства коррекционно-педагогического воздействия.

При проектировании программ сопровождения лиц с ОВЗ необходимо учитывать принцип расширения социальных связей, который направлен на социализацию ребенка в разных средах и условиях. Данный принцип обеспечивает расширение разнородных социальных контактов. Этот принцип способствует преодолению неадекватных форм поведения, расширению форм поведения ребенка, связанных с сотрудничеством, ответственностью и самостоятельностью, взаимопомощью. Принцип расширения социальных связей способствует комплексной адаптации и функционированию в реальной жизни [1; 2].

В качестве основных задач при проектировании индивидуальных коррекционно-развивающих программ для разных возрастных уровней мы рассматриваем следующие:

- 1) организация комплексного изучения лиц с разными уровнями развития;
- 2) создание условий, необходимых для защиты, сохранения и укрепления здоровья через формирование представлений о здоровом образе жизни семьи, в которой проживают лица с ОВЗ;
- 3) развитие компенсаторных механизмов, становление деятельности проблемного ре-

бенка, преодоление вторичных отклонений;

4) социализация лиц с ОВЗ разных возрастных категорий, повышение их самостоятельности и автономии;

5) формирование способов усвоения социального опыта взаимодействия с людьми и предметами окружающей действительности;

6) развитие познавательной активности и познавательных способностей ребенка;

7) формирование у лиц с ОВЗ системы жизненно необходимых знаний и обобщенных представлений об окружающей действительности;

8) становление нравственных ориентиров в деятельности и поведении, актуализация и воспитание положительных личностных качеств лиц с ОВЗ;

9) обучение родителей отдельным психолого-педагогическим приемам, повышающим эффективность взаимодействия с ребенком в условиях семьи.

В реализации поставленных задач ведущая роль должна отводиться тьютору. Решая первые три задачи, он направляет родителей на создание в семье условий, необходимых для защиты, сохранения и укрепления здоровья, определяет задачи формирования представлений о здоровом образе жизни.

Программа сопровождения семьи.

В структуре программы сопровождения раздел «Здоровье» должен включать два основных аспекта. С одной стороны, создание условий для охраны и укрепления здоровья всей семьи. С другой – формирование потребности быть здоровыми, вести здоровый образ жизни и развитие представлений о своем здоровье и средствах его укрепления. В данном разделе программы предусмотрены основные направления коррекционно-педагогической работы, такие как: «Здоровье – всему голова», «Движение – ос-

нова жизни», «Советы доктора» и т. д.

В разделе программы сопровождения «Социализация» решаются задачи, которые направлены на формирование представлений о самом себе и воспитание элементарных навыков для выстраивания адекватной системы положительных личностных оценок и позитивного отношения к себе. Предполагается развитие сотрудничества ребенка со взрослыми и сверстниками, воспитание навыков продуктивного взаимодействия. Тьютор помогает родителям формировать у ребенка адекватное восприятие окружающего мира, закладывает основы экологического мироощущения, нравственного отношения к национальным традициям и общечеловеческим ценностям. Примерная тематика направлений работы: «Я в этом мире», «Я и взрослые», «Дети», «Я и экология» и т. д.

Оставшаяся часть задач направлена на познавательное развитие и формирование деятельности. Предлагаем выделить следующие разделы коррекционно-педагогической работы: «Сенсорное развитие», «Формирование мышления», «Развитие речи и коммуникативных способностей», «Формирование продуктивных видов деятельности».

Заключение. Содержание каждого раздела программы сопровождения должно быть направлено на решение приведенных выше задач и должно содержать серии заданий, в комментариях к которым выделены ведущие виды деятельности для их выполнения. По каждому разделу программы необходимо прогнозировать потенциально возможные достижения ребенка. Реализацию данной программы должен осуществлять тьютор, который не только составляет программу для данного ребенка, но и обсуждает ее с родителями, намечает совместные в рамках семьи перспективы ее реализации.

Библиографический список

1. Афанасьева Р. А. Проектирование программ, направленных на содействие профессиональному самоопределению детей и подростков с ограниченными возможностями жизнедеятельности // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 191–195.
2. Афанасьева Р. А., Карпушенко В. И. Качество жизни и профессиональное самоопределение лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности в условиях семьи // Специальное образование. – 2016. – № 2 (42). – С. 94–105.
3. Выготский Л. С. Детская психология. Собр. соч. Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – 387 с.
4. Ковалева Т. М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании: материалы курса (лекции 1–4). – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 64 с.
5. Качёва В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. – М.: Национальный книж-

- ный центр, 2014. – 152 с.
6. *Холостова Е. И.* Социальная работа: учебное пособие. – 6-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – 860 с.
7. *Эльконин Д. Б.* Детская психология. – М.: Академия, 2008. – 383 с.
8. *Канитц фон А.* Эмоциональный интеллект. – Мюнхен: Альпина Паблишер, 2007. – 153 с.
9. *Кренц А.* Является ли мой ребенок доступным для обучения? – München: Kosel-Verlag, 2006. – 192 с.
10. *Серван-Шрайбер Д.* Новая медицина эмоций. – München: Goldmann Verlag, 2006. – 220 с.

Поступила в редакцию 12.06.2017

Afanasyeva Raisa Albertovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Theory and Practice of Special Education and Upbringing, Irkutsk State University, kaf-pipsoiv@yandex.ru, Irkutsk

Karpushenko Viktoria Igorevna

Master of Social and Economic Education, Methodist of the Regional State Institution of Additional Professional Education «Educational and Methodological Center for the Development of Social Services», vikarpushenko@yandex.ru, Irkutsk

THE ROLE OF TUTORS IN THE IMPLEMENTATION OF THE INTEGRATED PERSONAL SUPPORT PROGRAM WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES UNDER THE FAMILY CONDITIONS

Abstract. The relevance of the stated topic is due not only to an increase in the number of families of children raising children with HIA and the need to help parents take an adequate position in relation to their child, but also the lack of specialists who can help in this. Such families need qualified help, sometimes directly in the family, which should be provided by specially trained teachers – tutors. In the course of our research, we have developed scientifically sound approaches, both to designing complex programs for accompanying persons with HIA in family settings, and to training programs for tutors for their implementation under appropriate conditions. We outlined the principles of designing a comprehensive program for accompanying people with disabilities in the family, and preparing tutors for its implementation.

Keywords: family, limited health opportunities, family education functions, tutor, comprehensive family support program.

References

1. Afanasyeva, R. A., 2015. Designing programs aimed at promoting professional self-determination of children and adolescents with limited ability to live. *Siberian Pedagogical Journal*, 2, pp. 191–195. (In Russ.)
2. Afanasyeva, R. A., Karpushenko, V. I., 2016. Quality of life and professional self-determination of persons with limited ability to live in family conditions. *Special education*, 2 (42), pp. 94–105. (In Russ.)
3. Vygotsky, L. S., 1984. *Child psychology*. Coll. op., vol. 6. Moscow: Pedagogy Publ., 387 p. (In Russ.)
4. Kovaleva, T. M., 2010. Materials of the course «Fundamentals of tutoring in general education»: lectures 1–4. Moscow: Pedagogical University «First of September» Publ., 64 p. (In Russ.)
5. Tkacheva, V. V., 2014. Family of a child with disabilities: diagnosis and counseling. Moscow: National Book Center Publ., 152 p. (In Russ.)
6. Holostova, E. I., 2008. *Social work: a teaching aid*. Moscow: Dashkov and K Publ., 860 p. (In Russ.)
7. El'konin, D. B., 2008. *Child psychology*. Moscow: Academy Publ., 383 p. (In Russ.)
8. Kanitz, A., 2007. *Emotional Intelligence*. Munchen: Alpina Publisher Publ., 153 p. (In Russ.)
9. Krenz, A., 2006. *Is my child available for training?* Munchen: Kosel-Verlag Publ., 192 p.
10. Servan-Schreiber, D., 2006. *New medicine of emotions*. Munchen: Goldmann Verlag Publ., 220 p.

Submitted 12.06.2017

Касенова Надежда Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, kasenova_n@mail.ru, Новосибирск

Мусатова Ольга Витальевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, musatova-o@ngs.ru, Новосибирск

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ, БИЛИНГВОВ И МИГРАНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ*

Аннотация. Проблема настоящего исследования заключалась в поиске оптимального варианта решения вопросов эффективной адаптации детей-инофонов, билингвов и мигрантов в условиях образовательных организаций г. Новосибирска и их успешной интеграции в российское общество.

В статье определяются особенности психолого-педагогического сопровождения детей-инофонов, билингвов и мигрантов, показана важность определения уровня владения русским языком, рассмотрены направления психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов, представлены некоторые рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению детей-мигрантов в начальной школе.

Исследование опирается на общенаучный системный и аксиологический подходы по изучению педагогических процессов и явлений, включает обобщение справочных и учебных изданий, публицистических материалов в сфере миграционных процессов, а также научно-исследовательских работ зарубежных и отечественных ученых.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, направления психолого-педагогического сопровождения, дети-мигранты, дети-инофоны, дети-билингвы, особенности психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов.

Введение в проблему. В современной системе образования России складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе – психолого-педагогическое сопровождение. Психолого-педагогическое сопровождение (ППС) представляет собой профессиональную деятельность психологических служб учреждений образования и педагогов, с привлечением к сотрудничеству родителей (опекунов) с целью создания оптимальных психолого-педагогических условий для развития и образования детей.

Анализируя современное состояние исследования по научной проблеме, помимо культуры межнационального общения, большое внимание уделяли:

– этнопедагогической подготовке учителя Г. Н. Волков [4]; К. Ж. Кожамметова [13]; Ш. М.-Х. Арсалиев [1]; Н. В. Кергилова [10]

и др. [3, с. 54];

– актуальным вопросам миграционных процессов и работе с детьми-мигрантами: Я. Э. Галоян [5]; Данг Тхи Ким Лиен [7]; Н. И. Ковалева [11]; В. Пьер [23] и др.;

– проблеме билингвизма и работе с детьми-билингвами: Г. М. Гиззатуллина [6]; С. С. Ковалева [12]; Е. К. Черничкина [21] и др.;

– работе с инофонами в школьной среде: И. В. Борисенко [2]; Т. А. Тимофеева [19]; Е. А. Хамраева [20] и др.

Соответственно ППС предполагает деятельность в следующих основных направлениях:

1) профилактическая работа по предупреждению возникновения явлений дезадаптации детей;

2) диагностическая работа, направленная на выявление особенностей психологического состояния, деятельности и поведения

* Работа выполнена в рамках гранта в форме субсидий молодым ученым и специалистам в сфере научной и инновационной деятельности (договор № 13 от 04.07.2017)

детей, которые необходимо учитывать в процессе сопровождения;

3) консультативная работа, позволяющая оказать психологическую помощь родителям, педагогам и детям в решении конкретной проблемы;

4) развивающая работа как специально организованная деятельность по формированию возрастных психологических новообразований, а также формированию мотивации к обучению, общению и другим видам деятельности;

5) коррекционная работа как специально организованная деятельность с детьми, которые имеют проблемы в личностном развитии, поведении, обучении;

6) психологическое просвещение родителей и педагогов как деятельность, направленная на формирование потребности в психологических знаниях.

Одна из важных задач ППС – сопровождение детей «группы риска», т. е. таких детей, которым требуются специальные психолого-педагогические условия для успешного развития и образования. Слово «риск» означает возможность, большую вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти или не произойти. Поэтому когда говорят о детях «группы риска», подразумевается, что эти дети находятся под воздействием некоторых нежелательных факторов, которые могут сработать или не сработать. К таким детям, в частности, относятся дети с трудностями в обучении, с проблемами адаптации в коллективе и др. Одной из причин возникновения таких проблем является незнание или недостаточное знание языка, на котором проводится обучение, и культурных особенностей страны. Поэтому детьми «группы риска» являются также дети из семей, мигрировавших в другую страну.

Цель статьи: выявить особенности психолого-педагогического сопровождения детей-билингвов, инофонов и мигрантов.

Исследовательская часть. В современном мире проблема миграции населения – одна из самых актуальных социальных проблем. Беженцы, в основном из стран Центральной Азии и Африки, прибывают в другие страны для решения вопросов трудоустройства, получения образования, улучшения условий жизнедеятельности

и т. д. После распада СССР в Россию также мигрирует большое количество людей, в основном, это выходцы из стран Средней Азии и Кавказа. Поэтому необходимо создавать условия для межнационального взаимодействия, в том числе в сфере образования, поскольку все чаще возникают проблемы социально-психологической адаптации детей родителей-мигрантов, как приехавших с родителями, так и рожденных в России.

Дети-мигранты – это дети родителей, переехавших на постоянное место жительства в другое государство по причине национально-правовой, экономической, политической нестабильности или иным причинам.

Одна из важнейших проблем детей-мигрантов – это адаптация к иной этнокультурной среде. Освоение иной культуры, традиций, особенностей взаимодействия становится возможным только тогда, когда освоен язык данной страны, т. е. русский язык для людей, мигрирующих в Россию. Знание русского языка является важнейшим фактором успешности обучения детей-мигрантов. Слабое знание или абсолютное незнание языка неизбежно приведет к появлению проблем не только в успеваемости по различным предметам, но и во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами из-за возникновения, в первую очередь, языковых барьеров. Поэтому главнейшая задача родителей-мигрантов – обеспечить условия для освоения русского языка.

В зависимости от того, каков уровень освоения другого, неродного языка, детей-мигрантов принято разделять на детей-билингвов и детей-инофонов.

Дети-билингвы – это дети, одинаково хорошо владеющие как своим родным языком, так и другим языком (явление, при котором ребенок одинаково хорошо говорит на трех и более языках, получило название полилингвизма). Дети-билингвы появляются как в семьях, мигрировавших в другую страну, так и в семьях, где родители – жители данной страны, но говорят на разных языках. Основная особенность детей-билингвов – это способность автоматически использовать для общения две языковые системы, не допуская при этом ошибок ни в грамматике, ни в фонетике.

Дети-инофоны – это дети, принадлежащие иной языковой и культурной общности,

чем большинство коренного населения страны, в которой они проживают и получают образование, слабо владеющие языком данной страны или вовсе не говорящие на этом языке.

Отметим, что ребенок, рожденный в другой стране или мигрировавший с родителями в раннем возрасте, скорее станет билингом. В таком возрасте усвоение другого языка происходит неосознанно, без волевых усилий. По мере взросления такое усвоение становится менее эффективно, однако не исчезает полностью. Дети, мигрировавшие в

старшем возрасте, чаще являются детьми-инофонами, поскольку необходимо специальное обучение их другому языку. Однако в случае успешного овладения языком дети-инофоны также могут стать детьми-билингвами. В этом случае билингвизм становится не врожденным или ранним (или естественным), а приобретенным или поздним.

Таким образом, соотношение между понятиями «дети-мигранты», «дети-инофоны» и «дети-билингвы» можно представить следующим образом:



Рис. 1. Соотношение между понятиями «дети-мигранты», «дети-инофоны» и «дети-билингвы»

В зависимости от степени владения языком страны, в которую ребенок мигрировал, он может быть либо инофоном, либо билингом. При этом ребенок-билингв не обязательно является ребенком-мигрантом, а ребенок-инофон может быть билингом или полингом (владеть двумя и более языками, но не языком страны, в которую мигрировал).

Существуют значимые отличия в когнитивном, личностном и социальном развитии между детьми-билингвами (хорошо владеющими двумя языками) и детьми-монолингвами (владеющими одним языком). Данные отличия зафиксированы на физиологическом уровне: мозг билингов отличен от мозга монолингвов. Доказано, что у естественных билингов (т. е. билингвизм является либо врожденным, либо приобретенным с раннего возраста) второй язык сохраняется в той же зоне мозга, что и первый, т. е. в зонах Брока и Вернике. В случае позднего билингвизма, т. е. если изучение второго языка начинается в более поздние возрастные периоды, второй язык сохраняется в иных отделах головного мозга. При этом в зонах сохранения второго языка у естественных билингов вырабатывается больше синапсов, т. е. плотнее связи между нейронами. Кроме того, у детей, освоивших второй язык как родной с раннего возраста,

более плотное белое и серое вещества в мозговых областях, ответственных за выполнение общих исполнительных функций. У них также выше метаболизм мозга (потребление кислорода), за счет чего более высока электрическая активность нейронов.

Многочисленные исследования психологических особенностей детей-билингов [18] показывают, что у них более высокий уровень контроля лингвистических процессов, проявляющийся в умении безошибочно применять две различные лингвистические системы, интуитивно понимая структуру и функционирование языков. Многие билингвы начинают читать раньше монолингвов. Интуитивное понимание структуры языка помогает билингвам в дальнейшем и в изучении других языков. Некоторые способности двуязычных детей связаны с лучшим, по сравнению с монолингвами, исполнительным контролем, отвечающим за внимание, концентрацию, подавление несущественной информации. Они лучше концентрируются на важной информации, проводят ее анализ, без затруднений могут выделять главное. Билингвизм стимулирует развитие творческих способностей, способствует развитию дивергентного мышления, т. е. умения рассматривать множество возможных решений одной и той же проблемы.

Билингвизм положительно влияет на развитие всех видов памяти, а также познавательных умений, аналитическое и логическое мышление. Дети, владеющие двумя языками, лучше справляются с заданиями на проверку краткосрочной и долгосрочной вербальной памяти, а также с задачами на зрительные и пространственные способности.

Доказано также, что билингвизм позитивно влияет на психическое и эмоциональное состояние ребенка. Такие дети более уверены в себе, эмоционально позитивны, часто более успешны в овладении учебной деятельностью. Дети-билингвы более открыты в общении, часто, повзрослев, становятся специалистами в тех областях, где требуется знание двух языков, т. е. они открыты для международных коммуникаций. Дети-билингвы часто более терпимы к другим. Однако важно подчеркнуть, что владение другим (неродным) языком не делает человека более нравственным. Добро, созидание, справедливость и другие нравственные ценности не осваиваются одновременно с изучением другого языка, а составляют суть нравственного развития и саморазвития человека.

Таким образом, если ребенок воспитывается в семье, где принято говорить на двух языках, он имеет когнитивное и социальное преимущество перед сверстниками-монолингвами. Причем данные преимущества сохраняются и во взрослой жизни. Кроме того, доказано, что люди-билингвы реже и легче переносят болезнь Альцгеймера, сохраняя многие когнитивные способности, в том числе способность к воспроизведению информации, зрительные и пространственные навыки.

Ребенок-инофон младшего школьного возраста, если он является монолингвом (возможна ситуация, при которой ребенок говорит на двух и более языках, но при этом не знает языка страны, в которую он приехал), естественно, отличается от билингва. Для него довольно сложен процесс адаптации к новым социокультурным условиям, в силу чего могут быть нарушены коммуникации как сверстниками, так и с другими людьми, вероятны отставания в учебной деятельности, часты стрессовые ситуации. Для многих детей-инофонов характерным является стремление обособиться, не вступать

в контакты с окружающими, общаться только по национальному признаку. Естественно, в таких условиях ребенок остро нуждается в помощи, которую ему возможно обеспечить в ходе психолого-педагогического сопровождения.

Помимо знания психологических особенностей детей с разным уровнем овладения языком другой страны, существуют также некоторые специфические национально-психологические особенности у представителей разных общностей, которые также необходимо учитывать в дошкольных и школьных учебных заведениях. В исследовании И. Н. Серegiной по изучению национально-психологических особенностей детей-мигрантов, обучающихся в школах г. Москвы, выделены такие особенности у детей-мигрантов из Кавказа и Средней Азии [16]. Как отмечает автор, народам Кавказа присущи такие характеристики, как обостренное чувство национальной гордости, самолюбие и самоуважение, сильная привязанность к обычаям, традициям и привычкам, высокая ответственность, родовая сплоченность, преимущественного холерического и сангвинического типы темперамента, взрывная эмоциональность, повышенная чувствительность к чужим поступкам и суждениям, стремление к самопрезентации, независимость, активность и инициативность, упорство и настойчивость в достижении поставленных целей во всех видах деятельности, особенно в тех, которые затрагивают вопросы национальных традиций, уважение к старшим, к социальному положению и должности, физическая сила и выносливость, стремление к лидерству среди представителей других этнических общностей, стремление к общению с микрогруппами по национальному признаку, относительно слабое знание русского языка. Для народов Средней Азии характерны: практический склад ума, рациональное мышление и несклонность к оперированию абстрактными понятиями, слабо выраженная внешняя эмоциональность, сдержанный темперамент, спокойствие и рассудительность, способность переносить физические неудобства, боль, плохие погодные условия, честность, исполнительность, уважение к старшим, замкнутость в своих национальных группах, настороженность по отношению к другим

национальностям.

Таким образом, при организации психолого-педагогического сопровождения детей-мигрантов важно учитывать не только степень освоения русского языка, но и национально-психологические особенности детей. При этом вероятно возникновение различных проблем в каждом направлении ППС.

В ходе психолого-педагогической диагностики детей-мигрантов основными являются следующие задачи:

– диагностика владения неродным (русским) языком, а именно понимание значения слов, предложений, умение вести диалог, определение словарного запаса, выявление состояния сформированности грамматического строя речи, выявление особенностей артикуляционного аппарата и звукопроизношения и др.;

– изучение психологических особенностей ребенка-мигранта (изучение особенностей мотивационной, волевой, эмоциональной сфер, выявление тревожных или агрессивных состояний, уровня самооценки и притязаний, ценностных ориентаций);

– изучение познавательных особенностей ребенка и способности к обучению;

– определение социального статуса ребенка в коллективе сверстников.

В ходе диагностики развития русского языка у ребенка-инофона возможно выявление одного из следующих уровней владения русским языком:

• *предпороговый уровень* – ребенок не понимает или понимает лишь некоторые фразы, не владеет лексикой иностранного языка. В качестве коммуникации использует паралингвистические средства речи: мимику, жесты и интонацию (общее недоразвитие речи (ОНР) I уровня);

• *пороговый уровень* – ребенок понимает обращенную речь лишь в пределах элементарных фраз в грамматической структуре – глагол в повелительном наклонении и существительное в винительном падеже (например, «открой тетрадь», «принеси карандаш»). Ребенок в поисках нужного слова активно жестикулирует, использует иностранные слова. Слова чаще всего используются в начальной форме, предложения строятся неверно, аграмматично (ОНР тоже I уровня);

• *пороговый продвинутый уровень* – ре-

бенок применяет в разговоре все части речи, изменяет слова, но делает много ошибок. При этом речь становится связной, но допускаются пропуски главных и второстепенных членов (ОНР II уровня);

• *продвинутый уровень* – ребенок владеет бытовым словарным запасом. Формируется навык словообразования. Становится возможным обучение грамоте. Однако для них характерно использование одного и того же понятия в разных ситуациях, неумение назвать части целого, сложны обобщения, ошибки в подборе синонимов, антонимов к слову, неадекватно подбираются суффиксы и приставки, часты семантические замены (ОНР III уровня).

Согласно классификации Е. М. Верещагина, уровень владения русским языком детьми-билингвами может также варьироваться:

• *координативный уровень билингвизма* – характерна правильная речь, владение русским языком в соответствии с возрастными нормами;

• *субординативный уровень билингвизма* – встречаются нарушения языковой системы;

• *медиальный уровень билингвизма* – присутствуют как «правильные», так и «неправильные» речевые конструкции [3].

В ходе диагностики развития детей-мигрантов (и инофонов, и билингвов) необходимо также выявить те особенности, которые требуют коррекции (например, высокий уровень тревожности, агрессии, низкая самооценка и др.). Инструментарий для этого тщательно описан в различных пособиях. Однако учитывая возможные сложности в понимании инструкций детьми-инофонами и вопросов в различных опросниках, предпочтение следует отдавать таким методам диагностики, как наблюдение, беседа с учителем (воспитателем) и родителями, а также различным проективным методикам, чаще всего рисуночным («Рисунок человека», «Несуществующее животное», «Рисунок семьи» и др.). Возможности диагностики отставания в психическом развитии, а также определение тяжелой речевой патологии у детей-инофонов осложнены, т. к. велика вероятность того, что дети-инофоны не понимают того, что от них требуется из-за проблем с владением русским языком.

На основании выявленных в ходе психолого-педагогической диагностики проблем строится дальнейшая работа по ППС ребенка. Однако если выявлен низкий уровень владения русским языком, первоочередной становится задача по освоению русского языка на уровне, достаточном для овладения образовательной программой, поскольку решение других задач возможно только при решении данной. При этом педагогические маршруты для детей-инофонов и детей-билингвов чаще всего выстраиваются по принципу «билингвального образования», т. е. образования детей дошкольного и школьного возрастов с общим недоразвитием речи, обусловленным билингвизмом в условиях инклюзивной практики. При этом билингвам и инофонам в инклюзивных группах и классах оказывается психологическая и логопедическая поддержка специалистов для полноценного овладения русским языком и получения возможности обучаться по типовым программам массовых учреждений.

Другие направления ППС детей-мигрантов, а именно, коррекционное, развивающее, консультативное, профилактическое и просвещенческое направлены на решение следующих задач:

1) преодоление языкового барьера, знакомство с национальными особенностями и вовлечение в русскую культуру;

2) работа с деструктивными эмоциональными состояниями, возникающими вследствие попадания в новую языковую среду (тревога, неуверенность, агрессия);

3) помощь в освоении образовательной программы за счет организации дополнительного обучения для детей-мигрантов, помощи при подготовке домашнего задания;

4) работа в коллективе сверстников по воспитанию межнациональной толерантности к детям других национальностей, профилактике возникновения межнациональных конфликтов в среде детей;

5) профилактическая, просвещенческая работа с родителями, а также по мере необходимости консультирование родителей по вопросам развития ребенка;

6) профилактическая, просвещенческая работа с педагогическим составом учебного заведения, а также консультативная работа с педагогами, имеющими трудности во взаимодействии с конкретными детьми-мигрантами.

В настоящее время образовательные учреждения предлагают различные варианты организации обучения детей-мигрантов. Интересны, например, методические рекомендации, разработанные группой педагогов ГБДОУ детского сада № 115 Адмиралтейского района г. Санкт-Петербурга «Начальное языковое образование и речевое развитие иноязычных детей дошкольного возраста» [15]. В рекомендациях представлены цели, задачи, принципы, основные положения, а также модель и содержание предшкольной подготовки детей-инофонов. Исследователь И. А. Шерстобитова в методических рекомендациях по обучению русскому языку и литературе детей из семей мигрантов [22] предлагает диагностический материал для определения уровня владения детьми-мигрантами русским языком, а также описывает различные приемы и задания, предназначенные для детей младшего школьного возраста. Авторы подчеркивают, что при обучении русскому языку детей-мигрантов важно проводить работу как по формированию и развитию лингвистической, речевой, коммуникативной компетенций у детей, так и по ознакомлению детей с особенностями русской культуры.

Для работы с психологическим стрессом у детей-мигрантов, проявляющемся в виде высокого уровня тревожности, замкнутости, обособленности, снижении учебной мотивации могут быть применены рекомендации педагогов-психологов, занимающихся данными проблемами [14]. Для этого возможно применение различных способов коррекции, таких как игротерапия, арт-терапия, песочная терапия, сказкотерапия и др. При этом работа может быть построена как индивидуально, так и в группе. Отметим, что предпочтительным для детей-мигрантов является именно групповая работа, поскольку данные способы коррекции позволяют детям лучше понимать друг друга, быстрее овладеть языком, если отсутствуют специальные показания для индивидуальной работы. Вообще, ребенок-мигрант, независимо от того, насколько хорошо он владеет русским языком, не должен быть лишен возможности общаться с другими детьми. Поэтому так важно вовлекать таких детей в различные формы внеклассной работы, давать посильные поручения, обеспечивая создание ситу-

ации успеха.

Другой психологической проблемой детей-мигрантов может быть высокий уровень агрессии по отношению к местному населению, в том числе и к сверстникам. Такое возможно в силу ряда причин: и негативный настрой родителей по отношению к населению страны, в которую они мигрировали, и убеждение в том, что только так можно добиться уважения у других, и неуверенность в себе и др. Как правило, агрессия у детей – это следствие семейного воспитания, в котором могут быть нарушены гармоничные эмоциональные связи между членами семьи, либо модель агрессивного поведения является приемлемой в семье. В любом случае, агрессивное поведение, скорее всего, является следствием сформировавшихся деструкций как в системе мотивации ребенка, так и в сфере ценностных ориентаций. Данные психологические особенности важно выявлять как можно раньше и проводить коррекционную работу. Важно мотивировать ребенка на формирование уважения к другим людям вообще и к местному населению в частности, формировать ценности взаимопомощи, толерантности, коллективизма и подобные.

В настоящее время коррекционная работа с агрессивными детьми – объект пристального внимания педагогов и психологов. Так, например, в книге Т. П. Смирновой «Психологическая коррекция агрессивного поведения» описаны критерии агрессивности у детей, предлагаются приемы и упражнения для работы с агрессией в разных ее проявлениях [17]; в пособии Л. Г. Долговой «Агрессия у детей младшего школьного возраста» предложена программа социально-психологического тренинга по профилактике и коррекции агрессивного поведения у младших школьников [8]. При этом общими являются рекомендации по работе с агрессией в несколько этапов:

1) работа с гневом:

– обучение приемам выражения гнева, например, применять «стаканчик для криков», отжаться от пола, скомкать лист бумаги и выкинуть, обучение дыхательным приемам и др.;

– обучение способам борьбы с гневом, например, работа с «листочком гнева», на котором изображено некое существо и ему можно дорисовывать что угодно. Обучение

детей навыкам распознавания и контроля, умению владеть собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева;

2) обучение детей навыкам распознавания и контроля, умению владеть собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева;

3) формирование способности к эмпатии, доверию, сочувствию, сопереживанию.

Подчеркнем, что формирование толерантного отношения к другим людям, в том числе, людям других национальностей – это работа, не только с детьми-мигрантами, но и работа со всем коллективом педагогов и детей. Для этого важно организовывать различные формы как урочной, так и внеурочной деятельности. Так, на уроках могут быть проведены тематические беседы. Например, после просмотра мультфильмов «Гадкий утенок» или «Голубой щенок» можно задать следующие вопросы детям: «Почему никто не хотел дружить с щенком?», «Чем щенок не похож на других?», «Правильно ли они поступали?», «Что значит быть гадким утенком?», «Что испытывает утенок?», «Чем заканчивается этот мультфильм?». В результате учитель обобщает ответы детей: «Люди отличаются друг от друга национальностью, одеждой, привычками, но живут все вместе. Но важно и нужно жить в мире и согласии друг с другом; не обижать другого человека только потому, что он отличается от нас».

Большим потенциалом для формирования толерантного отношения друг к другу обладают также спортивные соревнования, во время которых дети не только вместе тренируются, но и участвуют в соревнованиях, отстаивая честь коллектива, празднуют победу, а в случае проигрыша учатся поддерживать друг друга. Важно также проводить совместные экскурсии, походы и др. Вообще, чем более активна и слажена жизнь в детском коллективе, чем более делается акцент на уважении друг к другу, тем реже встает проблема национальной неприязни.

Формированию толерантного отношения друг к другу способствуют также применение различных методов психокоррекции, таких как игротерапия, сказкотерапия, арт-терапия. Так, например, возможно применение техники «рисование в группе». Дети делятся на микрогруппы по 2–4 человека по признаку осложненного взаимодействия детьми друг с другом. Каждая микрогрупп-

па создает свой совместный рисунок на заданную тему (например, «подводный мир», «остров», «лес» и т. д.). Психолог подбирает расслабляющее музыкальное сопровождение, ориентирует детей помогать друг другу, делиться своей территорией, своими идеями. Важно при этом, чтобы каждому ребенку была дана возможность что-то подрисовать, при необходимости – помогать детям, обязательно хвалить детей.

Часто для школьников-инофонов требуется организовывать дополнительные занятия, которые бы позволили осваивать базовый уровень учебных программ по разным дисциплинам и дополнительные занятия по русскому языку. В этом могут помочь многочисленные в больших городах учебные цен-

тры для школьников, репетиторство. В некоторых школах выделяются дополнительные часы учителям, работающим с детьми-инофонами. Однако это распространено не повсеместно. Поэтому очень важна помощь родителей, которые должны стремиться к тому, чтобы их ребенок освоил как можно быстрее русский язык. При этом важно акцентировать внимание на необходимости разговоров в доме на русском языке. В случае, если их ребенок имеет деструктивные эмоциональные состояния, необходимо в ходе консультирования родителей давать рекомендации по нейтрализации таких состояний. Аналогичные рекомендации даются педагогу. Приведем некоторые общие для таких состояний рекомендации.

Общие рекомендации по взаимодействию с тревожным и агрессивным ребенком

| Рекомендации по взаимодействию с тревожными детьми | Рекомендации по взаимодействию с агрессивными детьми |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • избегать все виды работ, предполагающих состязательность и выполнение на скорость; • не сравнивать тревожного ребенка с другими детьми; • использовать телесный контакт (поглаживания, дотрагивания до руки и др.) и упражнения на релаксацию; • чаще хвалить тревожного ребенка, конкретизируя причину похвалы; • давать такие поручения, которые ребенок точно способен выполнить и после выполнения обязательно похвалить, вообще, не предъявлять к нему повышенных требований; • чаще обращаться к ребёнку по имени; • стараться делать ребёнку как можно меньше замечаний, быть терпеливым и терпимым к его неудачам; • использовать наказание (порицание, недовольство, лишение удовольствия и др.) лишь в исключительных случаях | <ul style="list-style-type: none"> • быть внимательным к ребенку, понимать его эмоциональное напряжение; • научиться слушать и слышать ребенка; • пытаться понять причину возникновения отрицательных эмоций; • контролировать собственные негативные эмоции, демонстрируя модель неагрессивного поведения; • стремиться снизить напряжение ситуации за счет юмора, переключения внимания и т. д.; • обсуждать поступки, негативные последствия агрессивного поведения, его разрушительность для других и для самого ребенка; • акцентировать внимание именно на поступках (поведении), а не на личности; • принимать и любить ребёнка таким, какой он есть; • научить ребенка приемлемым способам выражения гнева; • предъявлять разумные требования к ребёнку; • не критиковать действия учителей, воспитателей, родителей в присутствии ребёнка, пусть взрослые сами без ребенка выясняют свои отношения; • стремиться к сохранению положительной репутации ребенка |

Конкретные рекомендации для родителей и педагогов могут быть даны лишь на основе углубленного изучения особенностей ребенка с деструктивными эмоциональными состояниями.

Заключение. Важной составляющей в психолого-педагогическом сопровождении

детей-мигрантов, инофонов и билингвов является профилактическая и просветительская работа с родителями и педагогами. Для этого важно проводить тематические беседы, конференции по таким, например, темам, как «Проблема адаптации детей-инофонов в школе или детском саду», «Психо-

логические особенности детей-мигрантов, инофонов и билингов», «Как подружить ребенка-мигранта с детьми» и др. Как уже было сказано, для скорейшего прохождения адаптации в другой стране важно знать культурные особенности этой страны. Поэтому важно приобщать родителей-мигрантов к русской культуре, проводя праздники как традиционно русские (Масленица, Пасха и др.), так и межнациональные («Неделя этнотолерантности», «Неделя народов бывшего

СССР» и др.). Такая работа поможет не только лучше понять особенности народов России, но и позволит российским детям и взрослым (в том числе и педагогам) лучше узнать культурные особенности детей-мигрантов.

Таким образом, ППС детей-мигрантов, инофонов и билингов будет тем более результативным, чем более есть стремление у всех субъектов сопровождения, а именно, у детей, родителей, педагогов, к совместному решению возникающих проблем.

Библиографический список

1. *Арсалиев Ш. М.-Х.* Этнопедагогическое наследие чеченцев. – М.: Прометей, 1998. – 286 с.
2. *Борисенко И. В.* Русский язык как неродной в русскоязычной начальной школе // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4, том II. – С. 121–126.
3. *Верещагин Е. М.* Психологическая и методическая характеристика двуязычия (Билингвизма). – М., Берлин, 2014. – 162 с.
4. *Волков Г. Н.* Этнопедагогика / под ред. И. Т. Огородникова. – Чебоксары, 1974. – 376 с.
5. *Галоян Я. Э.* Педагогическая поддержка детей мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2004. – 18 с.
6. *Гиззатуллина Г. М.* Развитие билингвизма в современной средней (общеобразовательной) школе поликультурного общества: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Казань, 1999. – 18 с.
7. *Данг Тхи Ким Лиен.* Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в образовательных учреждениях: на примере России и Вьетнама: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2010. – 181 с.
8. *Долгова Л. Г.* Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция. – М.: Генезис, 2009. – 216 с.
9. *Касенова Н. Н.* Воспитание культуры межнационального общения в педагогическом вузе // История и педагогика естествознания. – 2015. – № 3. – С. 53–58.
10. *Кергилова Н. В.* Алтайская афористика в процессе этнопедагогической подготовки учителя: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2004. – 185 с.
11. *Ковалева Н. И.* Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации детей-мигрантов в условиях образовательного учреждения: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 299 с.
12. *Ковалева С. С.* Билингвизм как социально-коммуникативный процесс: дис. ... канд. социол. наук. – М., 2006. – 144 с.
13. *Кожажметова К. Ж.* Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. – Алматы: Гылым, 1998. – 317 с.
14. *Мусатова О. В.* Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с высоким уровнем школьной тревожности // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии: материалы XXV международной научно-практической конференции. – М.: Международный центр науки и образования, 2014. – С. 51–55.
15. *Начальное языковое и речевое развитие иноязычных детей дошкольного возраста: методические рекомендации [Электронный ресурс].* – URL: <http://gbdou115.ucoz.com/m.r-inofony.pdf> (дата обращения: 11.03.2017).
16. *Серегина И. Н.* Культурно-психологические особенности детей-мигрантов: что нужно знать педагогу и что с этим знанием делать [Электронный ресурс]. – URL: <http://psy.su/feed/2635> (дата обращения: 11.03.2017).
17. *Смирнова Т. П.* Психологическая коррекция агрессивного поведения. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 160 с.
18. *Соколова И. В.* Влияние билингвизма на социокогнитивное развитие личности // Образование и наука. – 2012. – № 8 (97). – С. 81–95.
19. *Тимофеева Т. А.* Особенности работы с детьми-инофонами в начальной школе. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/gaznoe/2016/03/21/osobennosti-raboty-s-determinofonami-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 18.01.2017)
20. *Хамраева Е. А.* Русский, родной и иностранный языки в образовательном пространстве ребенка-билингва в России // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – № 5. – С. 2128–2133. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28384375_24301125.pdf (дата обращения: 28.03.2017)

21. Черничкина Е. К. Языковая личность искусственного билингва // Актуальные проблемы современной лингвистики и лингводидактики: сборник научных статей по итогам межрегиональной научно-практической конференции. – Волгоград, 2007. – С. 5–9.

22. Шерстобитова И. А. Методические рекомендации по обучению русскому языку и лите-

ратуре детей из семей мигрантов [Электронный ресурс]. – URL: <http://apkrpro.ru> (дата обращения: 28.03.2017).

23. Pierre V. Migration in Europe Bridging the Solidarity Gap. 2016 Carnegie Endowment for International Peace. – URL: http://carnegieendowment.org/files/Vimont_Migration_fulltext.pdf (дата обращения: 18.01.2017)

Поступила в редакцию 18.07.2017

Kasenova Nadezhda Nikolaevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education in the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, kasenova_n@mail.ru, Novosibirsk

Musatova Olga Vitalevna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of the Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education in the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, musatova-o@ngs.ru, Novosibirsk

THE PROBLEM OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH A DIFFERENT MOTHER TONGUE, BILINGUAL CHILDREN, AND MIGRANTS IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. This study was conducted for finding the most suitable solution to the problems of effective adaptation of children with a different mother tongue (“inophones”), bilingual children, and migrants in educational organizations in Novosibirsk, and their successful integration into the Russian society. The article defines the peculiarities of psychological and pedagogical support of children-migrants shows the importance of identifying the level of Russian language proficiency, the directions of psychological and pedagogical support of children-migrants presented some guidelines on psycho-pedagogical support of children-migrants in elementary school. The research is based on the systemic and axiological approaches to the study of pedagogical processes and phenomena.

Keywords: psychological-pedagogical support, directions psihologo-pedagogical support, migrant children, children whose mother language is other than Russian (“inophones”), children who are bilinguals, features of psychological and pedagogical support of children-migrants.

References

1. Arsaliev, S. M.-H., 1998. Ethnopedagogical heritage of the Chechens. Moscow: Prometey, 286 p. (In Russ.)
2. Borisenko, I. V., 2013. Russian as a second language in Russian-speaking primary school. Yaroslavl pedagogical Bulletin, 4, Vol. II, pp. 121–126. (In Russ.)
3. Vereshchagin, E. M., 2014. Psychological and methodological characteristics of bilingualism (Bilingualism). Moscow: Berlin, 162 p. (In Russ.)
4. Volkov, G. N., 1974. Pedagogy. Cheboksary, 376 p. (In Russ.)
5. Galoyan, J. E., 2004. Pedagogical support of children of migrants in a multicultural educational environment. Cand. Sci. (Ped.). Rostov on Don, 18 p. (In Russ.)
6. Gizzatullina, G. M., 1999. Development of bilingualism in present-day secondary (comprehensive) school in the multicultural society. Cand. Sci. (Sociol.). Kazan, 18 p. (In Russ.)
7. Dang Thi Kim Lien., 2010. Socio-pedagogical support of children-migrants in educational institutions: the case of Russia and Vietnam. Cand. Sci. (Ped.). Saint Petersburg, 181 p. (In Russ.)
8. Dolgova, L. G., 2009. Aggression in children of primary school age. Diagnosis and correction. Moscow: Genesis Publ., 216 p. (In Russ.)
9. Kasenova, N. N., 2015. Education of culture of interethnic communication in a pedagogical University. History and pedagogy of natural science, 3, pp. 53–58. (In Russ.)
10. Kergelova, N. V., 2004. Altai aphorism in the process of ethno-pedagogical preparation of teachers. Cand. Sci. (Ped.). Novosibirsk, 185 p. (In Russ.)

11. Kovaleva, N. I., 2010. Socio-psychological maintenance of process of adaptation of migrant children in terms of educational institutions. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 299 p. (In Russ.)
12. Kovaleva, S. S., 2006. Bilingualism as a social and communicative process. Cand. Sci. (Sociol.). Moscow, 144 p. (In Russ.)
13. Kozhakhmetova, K. Zh., 1998. Kazakh ethnopedagogics: methodology, theory and practice. Almaty: Gylym Publ., 317 p.
14. Musatova, O. V., 2014. Psycho-pedagogical support of Junior schoolchildren with high level of school anxiety. Scientific discussion: questions of pedagogy and psychology: proceedings of the XXV international scientific-practical conference. Moscow: International center of science and education Publ., pp. 51–55. (In Russ.)
15. Initial speech and language development of foreign language preschool children: methodological recommendations [online]. Available at: <http://gbdou115.ucoz.com»m.r-inofony.pdf> (accessed 11.03.2017). (In Russ.)
16. Seregina, I. N. Cultural and psychological characteristics of migrant children: what you need to know the teacher and what knowledge do [online]. Available at: <http://psy.su/feed/2635> (accessed 11.03.2017). (In Russ.)
17. Smirnova, T. P., 2004. Psychological correction of aggressive behavior. A series of «Psychological practicum». Rostov on Don: Feniks Publ., 160 p. (In Russ.)
18. Sokolova, I. V., 2012. Effect of bilingualism on socio-cognitive personality development. Education and science, 8 (97), pp. 81–95. (In Russ.)
19. Timofeeva, T. A. The peculiarities of working with children-foreign language in elementary school. Available at: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2016/03/21/osobennosti-raboty-s-detmi-inofonami-v-nachalnoy-shkole> (accessed: 18.01.2017) (In Russ.)
20. Hamraev, E. A., 2016. Russian, native and foreign languages in the educational space of the child is bilingual in the Dynamics of linguistic and cultural processes in contemporary Russia, 5, pp. 2128–2133. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_28384375_24301125.pdf (accessed: 28.03.2017) (In Russ.)
21. Chernichkina, E. K., 2007. Linguistic personality of an artificial bilingual. In collection: Actual problems of modern linguistics and didactics. Collection of scientific articles on the results of the inter-regional scientific-practical conference. Volgograd, pp. 5–9. (In Russ.)
22. Sherstobitova, I. A. Methodical recommendations on teaching Russian language and literature to children from migrant families [online]. Available at: <http://apkpro.ru> (accessed: 28.03.2017) (In Russ.)
23. Pierre V., 2016. Migration in Europe Bridging the Gap Solidarity. Carnegie Endowment for International Peace. Available at: http://carnegieendowment.org/files/Vimont_Migration_fulltext.pdf (accessed: 18.01.2017)

Submitted 18.07.2017

УДК 374+37.0

Гриневецкая Татьяна Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, tanita973@list.ru, Новосибирск

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ*

Аннотация. Актуальность темы данной статьи обоснована наличием постоянного интереса к вопросу изучения культурного наследия разных народов с целью адаптации его образовательно-воспитательного потенциала к конкретным культурно-историческим условиям. Особым направлением современных психолого-педагогических исследований выступает вопрос развития этнокультурного образования педагога. Под этнокультурной компетентностью педагогов в работе понимается свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межкультурному взаимопониманию и взаимодействию. Исследование вопроса развития этнокультурного образования педагогов позволило выделить ряд методологических подходов: общеметодологические, специально-методологические, частнометодологические. Применительно к теме исследования более подробно в работе рассмотрена совокупность системно-целостного, цивилизационного, кросскультурного, культурологического, аксиологического, акмеологического, личностно-деятельностного, компетентностного, диффузно-синкретического, амбивалентного и регионально-футурологического общеметодологических подходов.

Ключевые слова: поликультурное образование, этнокультурная компетентность, мультикультурное образование, когнитивный компонент, мотивационно-ценностный компонент, деятельностный компонент, кросскультурное исследование, диффузно-синкретический подход, амбивалентный подход, регионально-футурологический подход.

Постановка проблемы. Перманентный процесс реформирования отечественной системы образования оказывает непосредственное влияние на все области современных научных исследований. Анализируя динамику изменения исследовательских интересов в области современной педагогики и психологии, нельзя не заметить наличие постоянного интереса к вопросу изучения культурного наследия разных народов с целью адаптации его образовательно-воспитательного потенциала к конкретным культурно-историческим условиям.

Приоритетность данного направления исследований в теории и практике современного образования закреплена рядом статей принятого в декабре 2012 года Федерально-го Закона «Об образовании в РФ». Согласно этому документу, ключевыми вопросами современного этнокультурного образования

выступают: защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов РФ в условиях многонационального государства; знание национального языка; обеспеченность учебного процесса информационно-образовательными ресурсами; личность педагога; включение в ООП учебных предметов, курсов, дисциплин/модулей, направленных на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов РФ, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировых религий [6; 14].

Реализация вышеназванных установок со стороны государства и правительства возможна при условии, когда многовековой опыт, накопленный за длительную историю существования разных народов, будет учитываться при разработке современных образовательных и воспитательных моделей.

* Статья подготовлена в рамках исследовательского гранта РФФИ–17-06-00862

«Уважение к опыту предков и национальному укладу становится действительным залогом выживания и развития национальной культуры, религии и языка» [11, с. 79].

Проблема формирования нравственной и высококультурной личности остается одной из важнейших и значимых проблем государства. Анализируя поведение современной молодёжи, систему их отношений, стиль общения, можно сделать вывод о том, что на формирование нравственного и культурного сознания личности влияют те ценностные ориентиры, которые приняты в обществе на определенном историческом этапе его развития.

Цель данной статьи – провести анализ современных теоретико-методологических подходов к исследованию проблемы этнокультурного образования педагогов.

Утверждение этнокультурного подхода в отечественной системе образования. На современном этапе развития отечественной педагогической науки отчетливо наблюдается смена научной парадигмы. В самом общем виде эту смену можно охарактеризовать как движение от идеологии к культуре. Смещение идеологической ориентации к культурной прослеживается как в теоретических, так и в прикладных педагогических исследованиях.

Национальный компонент образования повышает роль образовательных учреждений в развитии этнической культуры и самосознания у подрастающего поколения. Поэтому одной из важнейших задач в современных условиях является развитие личности на духовно-нравственной основе общечеловеческих ценностей с учетом национальных традиций и идеалов, воспитание культуры национального самосознания и межнациональных отношений.

Учитывая это, можно сформулировать ряд требований к сфере образования, следующих из насущных проблем общества, которые заставляют по-новому взглянуть на цели, содержание, методы и средства формирования этнической культуры личности.

Исследование этнического самосознания как основы формирования нравственной личности следует начинать с изучения культуры народов в целом и ее составляющих. На современном этапе ни у кого не вызывает сомнения факт, что основополагающим эле-

ментом межнациональных различий психики является культура. Поэтому для изучения этнических культур недостаточно изучения традиционного, исторически сложившегося представления о национальной культуре, важно учитывать современное состояние, современную реальность этносов.

Перед современной системой образования стоят новые задачи. Одной из них является необходимость разработки педагогической концепции, в которой должно быть отражено многообразие этнокультур, система ценностей, социальные нормы, язык, историческая память, религия, представления о родной земле, народное и профессиональное искусство, а также многое другое.

Значение этнокультурных феноменов, определяющих психологию народа, заключается в том, что они поставили вопрос о необходимости изучения особых факторов, влияющих на поведение конкретного человека и на целые социальные группы. Сфера социально-природных взаимодействий человека включает многообразные комплексы культурных, политических, национальных, религиозных институтов и традиций, присутствующих конкретному обществу, и связана со специфическим механизмом аккумуляции и передачи опыта, традиций, способов и приемов деятельности, индивидуальных и коллективных адаптивных стратегий и т. д. Личность не может жить в рамках конкретного социокультурного пространства, не испытывая на себе воздействия традиций и обычаев. Индивидуальные и коллективные стратегии несут на себе печать народных традиций, национального характера, религиозных верований и т. д. [2, с. 213].

Кроме того, существует необходимость формулирования национальной идеи образования, раскрывающей модель формирования нравственной, толерантной личности в условиях многонациональной, поликультурной страны. По мнению Е. В. Андриенко, «если педагогика будет игнорировать национальные, культурные особенности и реализовывать только некие универсальные для всех правила обучения и воспитания, то она будет безуспешной...» [1, с. 56–57].

Важным результатом процесса подготовки специалиста в системе педагогического образования является не только сформированная система знаний, умений и обоб-

щенных способов выполнения профессиональных функций, но и, прежде всего, профессионально ориентированная личность, способная к самореализации. Сегодня в отечественном образовании происходит утверждение этнокультурного подхода, направленного на организацию воспитательно-образовательной сферы в духе национальных традиций с учетом опыта других стран.

Краткий анализ психолого-педагогических исследований в области этнокультурного образования личности. Понятие «этнокультурность» в настоящее время охватывает практически все образовательное пространство, которому свойственно многообразие языковых, духовных, культурных, этнических и других традиций. Соответственно понятие этнокультурной личности предполагает понимание и принятие ею языка, культуры и духовного мира других народов. Этнокультурность выступает важным условием природного и социального развития человека, обеспечивающим его интеграцию в мировое культурное и образовательное пространство.

Идея этнокультурности в современной научной литературе представлена достаточно большим спектром направлений исследований в трудах отечественных и зарубежных ученых – *школа диалога культур* (В. С. Библер, С. Ю. Курганов и др.) [7; 8]; *мультиэтническое образование* (J. Banks, K. Bruna и др.) [15–17]; *поликультурное и мультикультурное образование* (А. Н. Джуринский, Г. Д. Дмитриев, Р. Люсиер, В. В. Макаев, З. А. Малькова, В. И. Матис, Я. Пэй, Л. Л. Супрунова и др.) [8; 12]; *кросс-культурное образование* (А. П. Лиферов, Р. Д. Хэнвей и др.) [3; 4]; *этнокультурный подход в профессиональном образовании* (Г. Н. Волков, Е. Л. Жирков, А. Б. Панькин, С. Б. Серякова, В. К. Шаповалов и др.) [7; 12]; *этнопедагогическая подготовка учителей* (А. Л. Бугаева, Д. И. Латышина, В. А. Николаев, Т. Н. Петрова, М. Г. Харитонов и др.) [9; 12]; *этнопсихологический аспект межличностных отношений* (И. И. Афанасьев, В. М. Бызова, В. Г. Крысько, Н. М. Лебедева, А. Л. Оконешникова, Э. А. Саракуев, Т. Г. Стефаненко, В. Ю. Хотинец и др.) [7; 8; 10]; *национальная культура в системе образования* (Б. Ш. Алиев,

Ш. М.-Х. Арсалиев, Е. С. Бабунова, Ц. Б. Будаева, Г. Н. Волков, Ш. А. Гапуров, Т. Н. Кондратьева, В. С. Кукушин, И. Е. Максимов и др.) [5; 7; 8]; *формирование этнокультурной компетентности* (Н. Г. Арзамасцева, Л. Б. Зубарева, Н. М. Лебедева, Г. Е. Поторочина, В. Г. Рощупкин, Т. Г. Стефаненко, С. Н. Федорова, J. Veru и др.) [8; 10; 13; 18].

В перечисленных исследованиях термины «поликультурное», «мультикультурное», «многокультурное» по своему смыслу считаются синонимами. Среди современных исследователей этнокультурного образования наблюдается относительное согласие по поводу его ключевых характеристик [3]. По мнению большинства, *этнокультурное образование* – это такое образование, которое нацелено на этнокультурное становление и развитие личности. Рассматривая различные аспекты современного этнокультурного образования, можно выделить ряд признаков, характеризующих данный феномен: направлено на сохранение этнокультурной идентичности личности; базируется на идеях этнопедагогики, этнопсихологии, этнокультуры; приобщает обучающихся к этнической культуре; гармонизирует усвоение ценностей родной культуры обучающегося с одновременным освоением ценностей мировой культуры и т. д.

Таким образом, этнокультурное образование в широком научном смысле функционально определяет: трансляцию как передачу и воспроизводимость культуры от одного поколения к другому; формирование национального и интернационального в этнокультурном развитии человека; дифференциацию этнических и глобальных интересов; интеграцию, обеспечивающую взаимодействие и взаимообогащение национальных культур.

Понятие «этнокультурная компетентность педагога», ее цель и критерии развития. Результатом этнокультурного образования является формирование этнокультурной компетентности личности. Под *этнокультурной компетентностью педагогов* будем понимать свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие

эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию [3].

Цель этнокультурной компетентности педагогов имеет как внешнюю, так и внутреннюю направленность. Внешняя цель состоит в стабилизации межнациональных отношений и учете этнических особенностей, интересов каждого народа, в стремлении к межэтническому диалогу. Внутренняя целевая направленность заключается в том, что педагог должен быть не только «носителем» знаний в области этнокультуры и межэтнического взаимодействия, но и их активным пользователем.

В качестве критериев развития этнокультурной компетентности могут выступать: уровень овладения теоретическими и практико-ориентированными знаниями этнокультурологического содержания (знания этнопедагогике, этнопсихологии, педагогики межнационального общения; теории национального и поликультурного воспитания детей и др.); степень сформированности необходимых умений и навыков для продуктивного взаимодействия в многонациональном коллективе; наличие качеств, определяющих позицию активного субъекта этнонаправленного образовательного процесса; успешная профессиональная самореализация в полиэтничном окружении и др.

Переход от традиционной к личностно ориентированной парадигме образования способствовал актуализации вопроса формирования этнокультурной компетентности педагога. Во времена глобальных изменений во всех сферах человеческой жизнедеятельности в обществе возникла необходимость в специалистах, способных самостоятельно принимать решения, готовых взять на себя ответственность за происходящее вокруг, умеющих вести диалог, стремящихся к взаимопониманию и неконфликтному общению с представителями разных культур. Чтобы воспитать таких специалистов, необходимо, чтобы педагогические работники сами обладали такой этнокультурной компетентностью и чтобы она стала неотъемлемой частью их педагогической культуры.

Основные теоретико-методологические подходы в исследовании этнокультурного образования педагогов. В исследовании вопроса развития этнокультурного образования педагогов можно выделить ряд

методологических подходов, которые условно можно разделить на три группы: *общеметодологические*, раскрывающие сущность понятия «этнокультурное образование» в широком научно-исследовательском плане; *специально-методологические*, касающиеся проблемы этнокультурного образования на уровне теории педагогического профессионализма и с позиции практических исследований в области философии, социологии, этнопедагогике, этнопсихологии и других наук; *частнометодологические*, объединяющие в себе конкретные методы, приемы, методики и техники, позволяющие усвоить базовые знания в области этнокультуры [9].

Применительно к теме исследования рассмотрим более подробно совокупность следующих *общеметодологических подходов*: системно-целостного, цивилизационного, кросскультурного, культурологического, аксиологического, акмеологического, личностно-деятельностного, компетентностного, диффузно-синкретического, амбивалентного, регионально-футурологического [7].

Задача системно-целостного подхода заключается в обеспечении объективного познания сложноорганизованных этнокультурных феноменов и определении взаимозависимости между их компонентами. Это позволяет представить процесс развития этнокультурного образования в виде модели, отражающей множество составляющих ее элементов, что обеспечивает целостность в познании с точки зрения разных направлений исследований.

Цивилизационный и кросскультурный подходы, во-первых, позволяют выделить такие общие для всех стран явления и процессы, как глобализация, стандартизация, интернационализация, локализация и др., во-вторых, помогают выявить этнокультурные и цивилизационные особенности развития образования с учетом таких базовых ценностей, как цели воспитания и образования, специфика образа жизни, обычаи и традиции, система отношений в семье, общение со старшими/младшими по возрасту, отношение к труду и т. д.

Культурологический подход помогает рассмотреть культуру как особую сферу существования и источник развития личности. В ходе исследования было установлено, что этнокультурное образование представляется

важнейшим компонентом и основным каналом трансляции культурного опыта.

Использование *аксиологического подхода* в исследовании этнокультурных феноменов связано с тем, что сама по себе этническая культура является ценностью. В основе такого подхода к культуре народов мира лежит идея образования на основе общечеловеческих ценностей, самооценности личности и всего, что с ней связано.

Акмеологический подход нацелен на решение проблем, связанных с развитием профессионализма в этнокультурной деятельности, способов достижения «вершин» мастерства – профессиональной зрелости, своеобразного оптимума профессионального развития.

Личностно-деятельностный подход позволяет разработать теоретическую концепцию развития этнокультурного образования педагогов с учетом особенностей социокультурной и национально-региональной среды.

Компетентностный подход определяет круг способностей специалиста в области этнокультурного образования, позволяющий ему решать типичные профессиональные задачи с опорой на имеющиеся знания, жизненный опыт, ценностные ориентации, наклонности и другие составляющие структуры его личности.

Наше исследование показало, что приоритетным статусом в контексте развития этнокультурного образования обладают диффузно-синкретический, амбивалентный и регионально-футурологический подходы, поскольку позволяют исследовать этнокультурные феномены с учетом их неоднородности, противоречивости, сложности восприятия и определения перспектив развития в меняющемся мире.

Диффузно-синкретический подход подразумевает распространение, взаимное

проникновение и самопроизвольное выравнивание разнородных воззрений, взглядов на проблему этнокультурного образования, при котором игнорируется необходимость их внутреннего единства и непротиворечия друг другу. *Амбивалентный подход* реализуется в противоречивости исследований феномена развития современного этнокультурного образования педагогов за счет высокой турбулентности социокультурной среды. *Регионально-футурологический подход* учитывает временные рамки культурного бытия человека (прошлое, настоящее, будущее), обеспечивая существование перспективно-динамичной модели развития этнокультурного образования, позволяющей делать прогнозы относительно будущего.

Заключение. Разработка и реализация идеи этнокультурного образования в аспекте рассмотренных выше подходов является принципиально новым направлением. Для педагогов профессиональная стратегия этнокультурного воспитания в аспектах диффузно-синкретического, амбивалентного и регионально-футурологического подходов выступает как реальная возможность проявления своей этнической социализации, национального самосознания, этнической идентичности, способа познания культур разных народов, межнационального общения. Данная стратегия становится эффективным средством развития их этнокультурной компетентности и отражает внутреннюю настроенность педагога на определенное поведение при решении этнокультурных задач, установку на активные и содержательные действия.

Проанализированные теоретико-методологические подходы позволяют наметить новые пути развития этнокультурного образования педагогов с учетом изменения запросов и требований со стороны государства и общества.

Библиографический список

1. Андриенко Е. В. Педагогический профессионализм: монография. – Новосибирск, 2011. – 188 с.
2. Андриенко Е. В. Социальная психология. – М.: Академия, 2012. – 263 с.
3. Андриенко Е. В., Кондратьева Т. Н. К вопросу о терминах в этнопедагогике и этнопсихологии современного образования в контексте формирования этнокультурной ассертивности личности // Философия образования. – 2016. – № 3 (66). – С. 36–44.
4. Андриенко Е. В., Кондратьева Т. Н. Этнокультурная ассертивность личности как базовая составляющая профессиональной компетентности будущего педагога // Этнопедагогика и этнопсихология в мировом и Казахском научно-образовательном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 65-летию профессора, академика АПНК, МАНПО, Международной

- педагогической академии К. Ж. Кожакметовой (Казахстан, 8–9 января 2016 г.). – Алматы, 2016. – С. 301–305.
5. *Арсалиев Ш. М.-Х.* Методология современной педагогики. – М.: Гелиос АРВ, 2013. – 320 с.
6. *Вахитов Д. Р., Зиннатуллин А. З., Кондратьева Т. Н.* Нормативно-правовая основа современных исследований в области этнокультурного образования // *Философия образования*. – 2016. – № 3 (66). – С. 53–63.
7. *Гриневецкая Т. Н.* Этнокультурное образование педагогов в процессе их профессиональной подготовки: учебное пособие. – Новосибирск: ИПЦ НГМУ, 2017. – 96 с.
8. *Кондратьева Т. Н.* Тенденции развития экологического воспитания в этнопедагогике бурятского народа: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2009. – 225 с.
9. *Кондратьева Т. Н.* Сравнительный анализ феноменов этнической толерантности и этнокультурной ассертивности в контексте современного педагогического образования // *Медицина и образование в Сибири: сетевое научное издание*. – 2015. – № 4. – Режим доступа: http://ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=1834 (дата обращения: 20.09.2017).
10. *Лебедева Н. М., Тамарко А. Н., Берри Дж. У.* Проверка гипотез мультикультурализма, интеграции и контакта // *Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: Материалы Четвертой международной научной конференции 30–31 мая 2014 г.: в 2 т. / отв. ред.: В. Гриценко*. Т. 1. – Смоленск: Смоленский гуманитарный университет, 2014. – С. 23–26.
11. *Ромм Т. А.* История социальной педагогики: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 346 с. (Высшее образование).
12. *Современные образовательные технологии в подготовке учителей математики, физики, информатики и экономики на основе традиций и инноваций: монография / Е. В. Андриенко, Т. Н. Добрынина, А. Н. Дахин [и др.]; под науч. ред. Е. В. Андриенко, Т. Н. Добрыниной*. – Новосибирск: НГПУ, 2017. – 264 с.
13. *Федорова С. Н.* Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 42 с.
14. *Об образовании в РФ: Федеральный закон (2012)*. – URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 15.05.2017).
15. *Banks J.* Multicultural education: characteristics and goals // *J. Banks, & C. Banks (Eds.) Multicultural education: Issues and perspectives*. – 2004. – P. 3–30.
16. *Banks J.* Approaches to multicultural curriculum reform // *J. Banks, & C. Banks (Eds.) Multicultural education: Issues and perspectives*. – 2004. – P. 242–264.
17. *Bruna K.* Finding new words: how I use critical literacy in my multicultural teacher education classroom. *Journal of Education for Teaching*. – 2007. – № 33 (1). – P. 115–118.
18. *Berry J.* Global psychology: Implications for cross-cultural research and management // *International Journal of Cross Cultural Management*. – 2015. – Vol. 22, № 3. – P. 342–355.

Поступила в редакцию 25.07.2017

Grinevetskaya Tatiana Nikolaevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of the Department Pedagogy and Psychology Institute of Physico-Mathematical, Economical and Informational Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Tanita973@list.ru, Novosibirsk

ANALYSIS OF MODERN THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF PROBLEMS OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION OF TEACHERS*

Abstract. The relevance of the topic of this article is justified by the presence of constant interest to the study of cultural heritage of different peoples, with the aim of adapting its educational potential to a particular cultural and historical conditions. A special focus of modern psychological-pedagogical studies the issue of ethno-cultural education development of the teacher. Under the ethno-cultural competence of teachers work is understood as the property of the person, expressed in the presence of the aggregate of objective representations and knowledge of one or another ethnic culture, realized through the skills and behaviours that contribute to effective inter-ethnic understanding and interac-

* This article was prepared as part of a research grant RFFI -17-06-00862

tion. The study of the development of ethno-cultural education of teachers led to identify a number of methodological approaches: methodological, special memories, custom modules. In relation to the research topic in more detail in the article a set of systematically-integral, civilization, cross-cultural, culturological, axiological, acmeological, personality-activity, competence-based, diffuse and syncretic, ambivalent and regional futures methodological approaches.

Keywords: multicultural education, ethno-cultural competence, multicultural education, cognitive component, motivational and valuable component, active component, cross-cultural research, diffuse-syncretistic approach, the ambivalent approach, the regional-futurist approach.

References

1. Andrienko, E. V., 2011. Teaching professionalism: monograph. Novosibirsk, 188 p. (In Russ.)
2. Andrienko, E. V., 2012. Social psychology. Moscow: Academy Publ., 263 p. (In Russ.)
3. Andrienko, E. V., Kondratyeva, T. N., 2016. The question of the terms in the psychology and pedagogy of modern education in the context of the formation of ethno-cultural assertiveness of the personality. *Philosophy of education*, 3 (66), pp. 36–44. (In Russ.)
4. Andrienko, E. V., Kondratyeva, T. N., 2016. Ethnocultural assertive personality as a basic component of professional competence of future teacher. *Ethnopedagogics and ethnopsychology in Kazakhstan and the world scientific and educational space: materials of the International scientific-practical conference dedicated to the 65-th anniversary of Professor, academician of APNK, MANPO, International pedagogical Academy, K. J. Kozhakhmetova (Kazakhstan, January 8–9, 2016). Almaty*, pp. 301–305. (In Russ.)
5. Arsaliyev, Sh. M-H., 2013. Methodology of modern pedagogy. Moscow: Gelios ARV Publ., 320 p. (In Russ.)
6. Vakhitov, D. R., Zinnatullin, A. Z., Kondratyeva, T. N., 2016. Legal basis of modern research in the field of ethno-cultural education. *Philosophy of education*, 3 (66), pp. 53–63. (In Russ.)
7. Grinevetskaya, T. N., 2017. Ethno-cultural education of teachers in the process of their professional training: a training manual. Novosibirsk: IPC NGMU Publ., 96 p. (In Russ.)
8. Kondratyeva, T. N., 2009. Trends in the development of environmental education in the pedagogy of the Buryat people: monograph. Novosibirsk: NSPU Publ., 225 p. (In Russ.)
9. Kondratyeva, T. N., 2015. Comparative analysis of the phenomena of ethnic tolerance and ethno-cultural assertiveness in the context of modern pedagogical education. *Medicine and education in Siberia: the network of scientific publishing*, 4. Available at: http://ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=1834 (accessed 20.09.2017) (In Russ.)
10. Lebedeva, N. M., Tatarko, A. N., Berry George, W., 2014. Testing hypotheses of multiculturalism, integration and contact. *Theoretical problems of ethnic and cross-cultural psychology: proceedings of the Fourth international scientific conference (30–31 may 2014). Vol. 1. Smolensk: Smolensk humanitarian University Publ.*, pp. 23–26. (In Russ.)
11. Romm, T. A., 2010. History of social pedagogy: textbook. Rostov on Don: Feniks Publ., 346 p. (Higher education). (In Russ.)
12. Andrienko, E. V., Dobrynina, T. N., Dakhin, A. N., et al., 2017. Modern educational technologies in the training of teachers of mathematics, physics, Informatics and Economics on the basis of traditions and innovations: monograph. Novosibirsk: NSPU Publ., 264 p. (In Russ.)
13. Fyodorova, S. N., 2006. The formation of ethno-cultural competence of future teachers. *Dr. Sci. (Ped.)*. Moscow, 42 p. (In Russ.)
14. On education in the Russian Federation. Federal law (2012). Available at: <http://base.garant.ru/70291362/> (accessed: 15.05.2017). (In Russ.)
15. Banks, J., 2004. Multicultural education: characteristics and goals. J. Banks, & C. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, pp. 3–30.
16. Banks, J., 2004. Approaches to multicultural curriculum reform. J. Banks, & C. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, pp. 242–264.
17. Bruna, K., 2007. Finding new words: how I use critical literacy in my multicultural teacher education classroom. *Journal of Education for Teaching*, 33 (1), pp. 115–118.
18. Berry, J., 2015. Global psychology: Implications for cross-cultural research and management. *International Journal of Cross Cultural Management*, Vol. 22, 3, pp. 342–355.

Submitted 25.07.2017

УДК 811.111'37

Гуревич Евгений Борисович

Преподаватель, Московский социально-экономический институт, eugene.gur@gmail.com, Москва

О СЕМАНТИКЕ И ГЕНЕАЛОГИИ ПОНЯТИЯ EDUCATION*

Аннотация. В статье рассматривается совокупность смыслов и характерные референции слова *education* на протяжении его бытования в английском языке. Показано, что при переводе на русский необходимо учитывать весь спектр его значений, от семантического полюса «воспитание» до полюса «образование», в конкретных случаях отправляясь от времени написания, жанровой определенности и прочих контекстуальных характеристик. В статье предпринята попытка анализа возможности адекватной передачи значения слова-понятия *education* в русской терминологии в рамках подхода истории понятий.

Ключевые слова: образование, воспитание, школа, детство, педагогический дискурс.

В специальной отечественной литературе время от времени поднимается вопрос о семантической структуре английского слова-понятия *education* [3; 4] и возможности адекватной передачи его значений в русской терминологии.

Цель статьи: проследить эволюцию семантики и структуры указанного понятия в специализированных дискурсах (социолектах) и повседневном узусе, а в дополнение к нему анализ дискурсивных практик, проясняющий способы и цели его употребления на основе подхода истории понятий, т. е. в исторической и актуальной перспективе.

Слово *education* может употребляться как термин, понятие или слово в повседневной речи или художественном тексте. Смысл его будет изменяться в зависимости от контекста, жанра и прочих характеристик, а также от исторического времени, к которому относится текст. Очевидно, что семантика и прагматика слова изменялись с момента его появления в английском языке, хотя и не кардинальным образом. Начальное представление о его траектории можно получить из соответствующих словарей, однако, к ним мы обратимся чуть позже. Вначале проведем общее предварительное рассуждение, размечающее поле исследования.

Начиная с известной революционной работы Ф. Арьеса, определенным образом (пере)открывающей феномен детства в ци-

вильзации Запада, считается, что в некоторый исторический момент появляется новое представление о детстве как специфическом режиме существования, обеспеченном соответствующими практиками, относительно которого складывается особый дискурс. Хотя современные исследователи порой ставят под сомнения датировки Арьеса [8], общий тезис о детстве как по сути непримордиальном феномене сохраняет силу. Итак, детство есть социальный конструкт в том смысле, что его временные рамки и способы отношения к нему варьируют в зависимости от культуры и истории. Соответственно, детство начинает осознаваться как специфический этап развития человека в контексте новых представлений о совокупном социальном порядке, появившихся примерно в это же время. Представлений, все сильнее акцентирующих конструктивистский и рациональный момент социальности. Что касается английского слова *education*, то оно входит в употребление не позднее первой трети XVI века¹, т. е. в тот момент, когда рефлексия на предмет систематического и рационального отношения к детству уже нашла устойчивое место в русле более общего дискурса.

¹ Словарь Merriam-Webster отсылает к XV веку как к времени первого зафиксированного употребления этого слова.

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-06-00796 «Методологические основы создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся».

Движение в сторону рационализации сопровождается в западном мире тенденцией к практической специализации и соответствующей терминологической дифференциации. Применительно к понятию *education* это проявляется в том, как мы увидим, что его семантическая структура эволюционирует, одни значения архаизируются и выходят из употребления в пределах общего языка, другие кристаллизуются в различных социолоктах. Не следует также упускать из виду, что слово *education*, когда выступает именно в качестве понятия, будучи включенным в генерализированные описания социальных и политических порядков, непременно оказывается «местом» символической борьбы разных групп, точкой приложения конкурирующих дискурсивных стратегий, постепенно трансформирующих его значения. Наконец, полезно держать в поле зрения то соображение, что с точки зрения русского языка смысл *education* располагается в промежутке между двумя концептуальными полюсами: «воспитанием» и «образованием».

Проанализируем, каким образом слово *education* и содержащие его значимые словосочетания представлены в словарях, прежде всего – общих (толковых) словарях английского языка за последние сто лет. Обратимся к «Оксфордскому словарю английского языка» [12]. Слово *education* в нем определяется следующим образом.

1. Процесс воспитания (*bringing up*) ребенка, имеющий в виду формирование характера, манер, поведения и т. д.; манера, в которой индивид воспитан, инстанция процесса воспитания. Теперь редко (используется) либо – в смысле 4а:

Далее в словаре приводятся несколько характерных примеров словоупотребления. Первый датируется 1527 г., последний – 1999 г., все относятся к художественной литературе; 1593 г. – *Education* и наставления суть средства... улучшить нашу естественную способность мышления // R. Hooker Of Lawes Eccl. Politie i. vi. 59.; 1999 г. – Она получила строгое воспитание (*strict education*), что сделало ее образцом старомодной добродетели, но того же нельзя было сказать о ее интеллектуальной выучке (*intellectual education*) // E. A. Hemelrijk *Matrona Docta* ii. 40.

а) (устар.) Забота о человеке или животном применительно к питанию и другим

физическим нуждам; особое возвращание и обеспечение питанием (*the nurturing or rearing*) ребенка или животного, также – инстанция или метод оных. Также в широком смысле.

Приведены примеры из английской литературы, в промежутке между 1533 и 1822 годами.

б) (историч.) Выращивание шелкопряда.

Культура или рост индивидуальных знаний или способности понимать, развитие характера, моральных и социальных качеств и т. д., в противоположность передаче знаний или навыков. Часто с уточняющим словом, как то интеллектуальное, моральное и т. д.

Примеры от 1533 года до современных лет: Наше моральное *Ed* происходит в ходе преодоления неприятностей // H. Holt *Calmire* (ed. 6) xii. 156. 1906.

а) Систематические наставления, обучение или тренировка в различных научных и ненаучных областях, полученные или предоставленные ребенку, обычно в школе; учебные курсы, которые человек осваивает когда-либо в течение жизни. Также: наставление или обучение, полученное или предоставленное взрослому индивиду. Также: инстанции этих всех действий. Также употребляется с уточняющими словами, специфицирующими виды обучения, как то: *art education, classical education, commercial education, legal education, medical education*, а также: *adult, compulsory, higher, physical, primary, private, public, religious, secondary, technical, tertiary education* и т. д.

Наиболее часто имеющиеся в виду значения.

б) Дрессировка животных.

с) Обучение, просвещение, обретенные вследствие определенного обстоятельства, положения дел, опыта и т. д. Среда и опыт как силы *education*.

Примеры от 1762 года до современных лет: Путешествие с Биллом Лэнгфордом по удаленной местности было поучительным (*education*) // F. Gerald' *Millionaire in Mem.* Iii. 71. 1936 г.

Возьмем теперь словарь, выходивший в конце XIX века (*The Century Dictionary and Cyclopaedia* (1889–1891) V. 3, P. 1845.) и посмотрим, как распределялись значения *education* в то время.

1) Привитие или приобретение знаний;

тренировка психики; развитие (культуры) (cultivation) ума, чувств и манер. Образование в широком смысле, применительно к человеку, охватывает все, что дисциплинирует и просвещает способность понимать, исправляет характер, культивирует вкус, формирует манеры и привычки; в узком смысле это специальный курс обучения, ведущийся родителями либо учителями, реализующий одну или все вышеуказанные цели. *Физическое education* включает все, имеющее отношение к развитию и заботе об органах чувств, а также мышечной и нервной систем. Интеллектуальное *education* относится к тем средствам, с помощью которых сила познавательных способностей (power of understanding) развивается и совершенствуется, а также прививаются знания. *Эстетическое education* есть развитие чувства прекрасного и технических навыков в области искусств. Моральное *education* есть культивирование моральной природы. Техническое *education* имеет своей целью обучение искусствам и наукам, которые лежат в основе разных промыслов и профессий. Далее *education* подразделяется на начальное или наставление в первоначалах знаний, которые дети получают в общеобразовательных, начальных школах либо дома; среднее, получаемое в гимназиях или средних школах или академиях; высшее, получаемое в колледжах, университетах и аспирантурах; наконец специальное или профессиональное, которое имеет своей целью сделать человека пригодным к исполнению обязанностей в рамках избираемых им призваний и профессий. Применительно к животным, слово *education* употребляется в самом узком смысле выработки полезных и забавных умений и привычек.

Для контраста приведено начало статьи *education* из современной «Британники»: «*education* есть дисциплина, занимающаяся методами преподавания, обучения в школах и школоподобных средах в противоположность формальным и неформальным средствам социализации (проекты развития сельских зон и *education* через отношение “родитель – ребенок”). Об *ed* можно говорить как о передаче ценностей и накопленных в обществе знаний. В этом смысле оно эквивалентно тому, что в социальных науках описывается терминами “социализация”

или “инкультурация”...».

Итак, в собственно английском языке слово «*education*» появляется примерно в первой трети XVI в., причем наследуя как среднефранцузскому *education*, так и непосредственно латинскому предку. Вообще, XVI век для Англии был во многих отношениях переломным – протестантизм принес с собой новую текстуальную культуру, переход на английский язык в тех сферах, где ранее господствовал латинский и т. д. Убедиться в этом легко, воспользовавшись хотя бы «Хартиями и документами от 598 по 1909 год» [7] – монументальным сборником документов, касающихся становления и развития образовательных институций Англии. Поскольку в большинстве приведенных в нем документов речь идет об основании, развитии и внутреннем устройстве образовательных учреждений, значения *education* отсылают в них прежде всего к практикам методического обращения с детьми, т. е. прежде всего процессу и содержанию формализованного обучения. Сборник предваряет вводная статья, дающая общее представление об эволюции *education* (здесь – образования) в Англии, как она представлялась в то время.

Вскоре после вхождения в английский обиход слова *education* (точнее – в 1581 г.) появляется труд Ричарда Малкастера «Позиции...» [11], в котором размечается территория для дальнейшего развертывания педагогического дискурса Англии эпохи реформации. В «Позициях...» для слова *education* уже очерчивается то семантическое поле, в котором оно будет двигаться в последующие столетия. Так, в частности, ему принадлежит¹ само различие частного (домашнего) и общего, «государственного» (*public*) образования (*education*)².

¹ На это указывает The Oxford English Dictionary, OED Online (www.oed.com).

² При переводе стоящего здесь словосочетания *public education* нужно учесть, что стандартный перевод – государственное образование – не годится, учитывая место и время написания. Дело в том, что в Англии того времени предикат *public* в данной конструкции отсылал не к государству – в современном понимании его не существовало, и не столько к некоторым общественным формам, сколько к способу финансирования, а именно – из средств учащихся, а кроме того – к целям обучения. Дело в том, что такое образование пред-

Малкастер прямо определяет education как «воспитание, возвращение (bringing up) индивида не для одинокой жизни, но для жизни среди других (потому что это есть естественное отличие человека), таким образом, чтобы он был способен наилучшим образом действовать в рамках своего призвания, будь то в публичной или частной жизни, соответственно направлению движения страны, где он родился и которой посвятил свою службу» (op. cit., p. 184–185). Очевидное здесь политическое измерение педагогического дискурса эпохи Тюдоров, увязывающее микросоциальные приватные и школьные практики с государственным интересом, также послужит образцом и фундаментом для дальнейших спекуляций, вплоть до этапистской кульминации в этом аспекте у Гоббса. Любопытно, Малкастер разработал обширную программу того, что впоследствии получит название физического воспитания (physical education), однако сам автор не использовал такой формулы, он говорил об упражнении и тренировке (тела).

Важная веха в эволюции понятия education и соответствующих представлений вообще – труд Дж. Мильтона «Tractate of education» (1644 г.) [10], в котором дан набросок плана реформы образования, исходящего из радикальных пуританских установок, но, с другой стороны, ими не ограничивающегося. Мильтону принадлежит следующее известное определение, во многом наследующее, впрочем, приведенному выше определению Малкастера: «Я называю... законченным и благородным, исчерпывающим образова-

нием (compleat and generous education) то, которое подходит человеку, дабы тот был способен выполнить справедливо, умело и великодушно все обязанности, публичные (государственные) либо частные, востребованные в пору войны или мира». Характерно обращение в первую очередь к содержательной и формальной стороне обучения различным наукам и искусствам, т. е. тренировке когнитивных способностей. Такая перспектива не раз становилась поводом для критики, усматривавшей в Мильтоновском подходе редукцию education к передаче полезных знаний.

Несколько особняком стоит фигура Т. Гоббса, которая традиционно не относится к пантеону мастеров педагогической мысли, однако ее значимость для формирования дискурса современности такова, что обойти ее вниманием было бы неправильно. Прежде всего отметим, что понятие education – не из распространенных в его словаре. Например, opus magnum Гоббса «Левиафан» содержит лишь 11 мест с его упоминанием. В то же время в последнее время в рамках истории политических идей возникло представление, основанное на новой интерпретации текстов Гоббса, что education (как воспитание/образование) следует рассматривать в качестве одного из центральных столпов всей конструкции Левиафана¹. Гоббс обращается к education в рамках своей фундаментальной проблематики сохранения социального порядка. В центре его рассуждений находятся институты, ответственные за образование образователей (прежде всего – университеты) и таким образом за состояние гражданского образования/воспитания в целом. Главной же целью последнего является поддержание мира путем социального производства единообразия во взглядах, повиновения «общественному разуму» (представляющему собой суждение суверена), что критически важно для воспроизводства стабильного порядка. Обязанность следить за состоянием и содержанием образования

назначалось прежде всего для представителей высших сословий в качестве подготовительного этапа к поступлению в Оксфорд или Кембридж и/или занятию высших постов в государственной иерархии. До сих пор этот специфический смысл сохраняется в определении английских независимых элитных школ (Вестминстер, Итон, Винчестер и т. д.) – они именно public schools, а не private, как можно было бы ожидать, ориентируясь на современный (и американский) узус. Аналогично, под private часто подразумевается не столько частное финансирование, сколько домашняя или индивидуальная форма, а также – у Малкастера – цели обучения: личное развитие vs. государственная (общественная) служба. Подробнее см. в: Carlson E. Public Learning and Private Learners: The Separation of Public and Private in Renaissance Literature and Pedagogy // History Compass. – 2012. – № 10/9. – P. 644–651.

¹ См., например, следующие статьи: Parry G. The Sovereign as Educator: Thomas Hobbes's National Curriculum // Paedagogica Historica. 1998. Volume 34, № 3. – P. 711–730; Bejan Teresa M. Teaching the Leviathan: Thomas Hobbes on education // Oxford Review of Education. – 2010. – Vol. 36, № 5, October. – P. 607–626.

вменяется в конечном счете суверену. Соответственно, курс обучения (curriculum) становится основным инструментом переустройства education, а в дальнейшем и всего социального порядка.

Трактат Локка «Some thoughts concerning education» (1693 г.) представляет собой образец для будущей педагогической риторики [9]. Цель, указанная в преамбуле этого сочинения, состоит в формировании добродетельного, полезного и состоятельного в своем призвании человека (virtuous, useful, and able men in their distinct callings). В данном трактате education представляет собой «зонтичный» термин, так как Локк касается всех сторон процесса превращения ребенка в добродетельного человека (gentlemen-а), подбирая для каждого частного метода, способа, этапа соответствующие названия. Итак, здесь education все еще отсылает к разнообразным состояниям и периодам становления человека; как к физиологии – тренировке здорового тела, так и связанным с ней высшим способностям – характеру и разуму. Привычный перевод на русский education в данном случае как «воспитания» обусловлен представлением, бытующим в русской культуре и подкрепленным языковой интуицией, об образовании как составной и подчиненной части воспитания. Авторитет Локка в данном вопросе сохранялся как в английском мире, так и за его пределами продолжительное время, так что пишущий на подобные темы автор еще долго адресовался так или иначе к перспективе, заданной английским эмпиристом.

Одним из заметных авторов, заслуживающих упоминания в этой связи, является Томас Шеридан – ему принадлежат несколько текстов на сходную тематику, самый известный из которых: «A plan of education for the young nobility and gentry of Great Britain, etc.» [16]. Т. Шеридан апеллирует именно к Локку (который некоторое время участвовал в его воспитании) и еще Мильтону, спорит с ними или ссылается на их авторитет. Безнравственность, невежество и скверный вкус – пороки, которыми преисполнено, по мнению Шеридана, современное ему английское общество (речь идет прежде всего о «благородном» обществе) суть не что иное, как результат плохой системы образования (System of Education). Примечатель-

но, в какой контекст education помещено у Шеридана, а именно речь идет о состоянии государства, устройстве (constitution) общества и прочих общих вещах (rei publica) первостепенной важности.

Примерно к этому же времени относятся работы А. Смита, фундаментальные для генезиса либерального дискурса. Интеллектуальные корни Смита – в так называемом шотландском просвещении, в соответствующей школе моральной философии. Характерным образом у Смита заметно меняется перспектива: в его модели education выстраивается снизу, усилием прежде всего локальных общин, а не государства. Это идет от уже сложившейся к тому времени в Шотландии структуре школьного образования, существенно отличавшейся от английской и завязанной на приходы. Позиция Смита, однако, не означает отрицания роли государства, только ее переопределение, вытекающее из развиваемой им определенной экономической антропологии. По этой причине термин ed встречается у Смита прежде всего в контексте экономического и, так сказать, экономико-антропологического обоснования институционализации общего (начального) образования (basic education), причем, education часто сопровождается понятием «обучение» (instruction), по сути редуцирующим множество значений ed применительно к данному случаю². Заметим еще, что общее образование (basic education) для Смита должно включать в себя обучение чтению, письму и счету, т. е. речь идет именно об образовании, об акценте на когнитивных способностях, оставляющем в тени моральное и физическое воспитание.

В середине XIX в. Г. Спенсер [17] публикует книгу, которая для нас ценна тем, каким образом в ней на уровне терминологии про-

² А. Смит обсуждает ed в различных перспективах прежде всего в следующих частях «Богатства народов» (The Wealth of Nations): Book V (“Of the Revenue of the Sovereign or Commonwealth”), Chapter 1 (“Of the Expences of the Sovereign or Commonwealth”), Part 3 (“Of the Expence of Public Works and Public Institutions”), Articles 2 and 3 (“Of the Expence of Institutions for the Education of Youth” and “Of the Expence of the Institutions for the Instruction of People of all Ages”). См. об этом подробнее в статье: Quinn K. Adam Smith on Education // Critical Review: A Journal of Politics and Society. – 2013. – 25(1). – P. 120–129.

водится граница между различными практиками обращения с детьми. Учитывая статус и квалификацию Г. Спенсера, эту работу можно до некоторой степени считать репрезентативной в части используемого словаря описания предметной области (хотя, конечно, это положение должно быть обосновано исследованием репрезентативного корпуса текстов, что остается за рамками данного опыта). Education в этой книге подразделяется на интеллектуальное, моральное и физическое. Первая концептуальная глава, названная «Какое знание наиболее полезно», развертывает критику принципов современного education, но наше внимание фокусировалось не на ее сути, а на словоупотреблении и контекстах. Увязывание education и знания (knowledge) может быть интерпретировано как свидетельство доминирования когнитивного полюса в семантическом поле education, что, как нами неоднократно подчеркивалось, характерно для всего строя (условно) англо-саксонской мысли. Также отметим, что слово education по тексту встречается там, где по смыслу требуется наиболее общее понятие, в специфических же случаях иногда употребляются термины с более узким значением (скажем, instruction, когда автор говорит о преподавании определенного предмета).

У Дж. Дьюи слово-понятие education в целом применяется в том же ключе – для подведения под него всей совокупности средств обеспечения «непрерывности социальной жизни» [5, с. 3]. Таким образом, оно не исчерпывается семантикой ни образования, ни воспитания, даже взятыми в совокупности. В этом источник происхождения курьеза при переводе одной из книг, а именно – «Democracy and Education»: русское издание 1921 г. берет в качестве заголовка только вторую часть оригинального названия, а именно «an introduction to the philosophy of education», причем в интерпретации «Введение в философию воспитания» [1], тогда как вариант от 2000 года, фокусируясь только на первой, дает такой вариант – «Демократия и образование» [2].

Обратимся теперь к нескольким эссе Бертрама Рассела, написанным в 20-е и 30-е годы прошлого века. В одной из ранних работ [14] он вводит различие education in knowledge (instruction) / education of character, называя

такое полезным, но не окончательным или основным. Собственно, оно понадобилось именно для того, чтобы акцентировать для понятия education разные смыслы и референты. Рассела интересует период от рождения ребенка до окончания им университета, и значимость в эти периоды аналитически выделенных видов education неодинакова. В первые годы жизни доминируют дисциплинирующие практики, относимые Расселом к education of ch., потом все большее место занимает апелляция к сознанию индивида и, следовательно, совокупность приемов, подразумеваемая термином instruction (обучение).

Эссе 1935 г. «Education и дисциплина» [15] начинается с примечательного утверждения: любая серьезная теория education должна состоять из двух частей: концепции целей жизни и научных представлений о психической динамике. Из следующих за этим рассуждений становится ясно, что education в данном контексте относится к описанию наиболее общих и существенных оснований человеческой жизни. Далее Рассел сужает тему эссе до обсуждения конкретного вопроса – до какой степени следует давать ребенку свободу, какую роль играет дисциплина (здесь – спектр практик от наказания до тренировки способностей и т. д.) в формировании состоятельного морально и интеллектуально члена общества. Собственно, нам здесь не важна содержательная сторона работы Рассела, просто этим эссе еще раз демонстрируется множество смыслов education, и механизм их редукции на протяжении одного текста применительно к локальным задачам, причем эта редукция выражается через набор специфических терминов.

Середина прошлого века представляется тем периодом, когда развитие педагогических, антропологических, социальных идей и стоящей за ними реальности потребовали все более тонких дистинкций и в педагогическом дискурсе. Это отразилось в изменении частоты использования или изменения области применения уже существовавших слов и понятий, но также и появлении новых терминов, образованных, скажем, путем грамматических сдвигов, десубстантивации (parenting от parent, schooling от school и т. д.). В этой перспективе понятие education хотя и сохраняет вполне свой характер все-

охватности, но все чаще начинает отсылать к образовательным топосам.

Возьмем для демонстрационного примера одну из новейших работ [13]. Здесь под education подразумевается совокупность учебных практик, в которую вовлечены дети из разных этнических, социальных, религиозных и проч. групп. Это один из многочисленных примеров современной «вырожденной» семантики термина education. Такую же картину мы обнаруживаем в недавнем коллективном обзоре состояния философии education [6]. Здесь же авторы делают весьма ценное для нас замечание, суть которого в том, что в отличие от континентальной, англоязычная философия education во второй половине прошлого века сосредоточилась в основном (но не исключительно) на анализе и оценке школьного образования (schooling), тогда как первая занималась обширным полем проблем, связанных с взращиванием детей (child-rearing) [6, p. 9]¹. Заметим, что это подтверждает сделанный нами выше вывод.

Таким образом, можно констатировать, что в исторической перспективе дифференциация мест, способов и типов действующих субъектов, вовлеченных в процесс воспроизводства совокупного социального опыта поколений, сопровождается дифференциацией значений, и, соответственно, последующим генезисом новых терминов. Иными словами, до тех пор, пока родительский дом, семья остается доминирующим местом формирования личных, социальных качеств, местом элементарного обучения жизненным навыкам и получения простейших знаний для большинства населения, слово education также может охватывать приблизительно тот же круг практических референтов, что и русское слово «воспитание». Но когда передача знаний, а также до определенной

степени и навыков, жизненных техник переходит преимущественно в сферу формальных институций, все дальше отходит от домашних форм, и ассоциируется с такими структурами, как общественные объединения и государство, слово-понятие education начинает связываться преимущественно с имеющими место в их рамках практиками, а также общими концепциями устройства систем образования.

Приведенный анализ демонстрирует, в частности, что отвлеченный разговор о том, как следует переводить ed на русский и, наоборот, скажем, понятие «воспитание» на английский, является схоластическим в «плохом» смысле слова. Семантическая дифференцированность – терминологическая множественность, являющаяся следствием разной способности того или иного языка (либо профессионального дискурса) к различиям, безусловно, связана с особенностями самих практик воспитания, их организации (институционализации), историческими обстоятельствами и варьирует от культуры к культуре.

Анализ словарей также свидетельствует о темпорализации – постепенном дрейфе значений понятия education, семантическом сдвиге от широкой референции к ограниченной. Соответственно, термин education как таковой в (пара)научных диалектах с большей вероятностью отсылает в современных текстах к смысловому полю образования, иначе, скорее всего, он будет сопровожден уточняющими словами либо его смысл будет определяться контекстом соответствующего высказывания. В литературных текстах и общем языке вероятность «архаичной» референции значительно выше, но решающая роль принадлежит контексту конкретного высказывания, жанру произведения и т. д.

Библиографический список

1. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания. – М.: Работник просвещения, 1921. – 180 с.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 384 с.
3. Кривов Ю. И. Education и воспитание (крат-

кие заметки об их соотношении) // Вопросы воспитания. – 2009. – № 1. – С. 40–43.

4. Толстой Л. Н. Воспитание и образование // Собрание сочинений в 22 т. – М.: Художественная литература, 1983. – Т. 16. – С. 29–66.

¹ Типичная и примечательная в лексическом отношении фраза, на протяжении которой сначала дается наиболее общий термин – education, смысл которого затем уточняется и конкретизируется

применительно к локальным контекстам через посредство частичных синонимов – schooling и child-rearing.

5. Dewey J. Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education. – N. Y.: Macmillan, 1916.
6. *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education.* – Oxford: Blackwell Publishing, 2003. – 413 p.
7. *Educational Charters and Documents 598 to 1909* / ed. and transl. by Arthur F. Leach. – Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1911.
8. Hanawalt Barbara A. Growing Up in Medieval London The Experience of Childhood in History. – L.: Oxford Univ. Press, 1995.
9. Locke J. Some Thoughts Concerning Education and of the Conduct of the Understanding / eds. By Ruth W. Grant and Nathan Tarcov. – Indianapolis: Hackett Publishing Co., 1996.
10. Milton J. Tractate of Education / ed. by Edward D. Morris. – L., N. Y.: Macmillan, 1895.
11. Mulcaster R. Positions Concerning the Training Up of Children / ed. by William Barker. – Toronto: University of Toronto Press, 1994.
12. *Oxford English Dictionary.* – URL: www.oed.com (дата обращения: 17.05.2017).
13. Robinson K., Harris A. L. The Broken Compass: Parental Involvement with Children's Education. – N. Y.: Harvard University Press, 2014.
14. Russell B. Education and the Good Life. – N. Y.: Liveright Publishing Corp., 1954.
15. Russell B. Education and Discipline // B. Russell, A. Gottlieb. In Praise of Idleness: And Other Essays. – N. Y., L.: Routledge, 2004. – P. 141–147.
16. Sheridan Th. A plan of education for the young nobility and gentry of Great Britain, etc. – Dublin: George Faulkner, 1769.
17. Spencer H. Education: intellectual, moral, and physical. – Williams and Norgate, 1861.

Поступила в редакцию 16.07.2017

Gurevich Evgeny Borisovich

Lecturer, Moscow socio-economic Institute, eugene.gur@gmail.com, Moscow

ON SEMANTICS AND THE GENEALOGY OF THE CONCEPT OF EDUCATION*

Abstract. This article deals with a word education in english (pedagogical) discourses and also considers its historical (genealogy) and modern contexts. It traces the semantic trajectory of this word/ notion from Elizabethian times – when it was instituted into English – till nowadays.

Keywords: education, bringing up, schooling, pedagogical theories, curriculum.

References

1. Dewey, John, 1921. Introduction to the philosophy of education. Moscow: Worker of education Publ., 180 p. (In Russ.)
2. Dewey, John, 2000. Democracy and education. Moscow: Pedagogika-press Publ., 384 p. (In Russ.)
3. Krivov, Y. I., 2009. Education and upbringing (brief notes about their relationship). Problems of Education, 1, pp. 40–43. (In Russ.)
4. Tolstoy, L. N., 1983. Education. Collected works in 22 t. Moscow: Fiction Publ., 16, pp. 29–66. (In Russ.)
5. Dewey, J., 1916. Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education. N. Y.: Macmillan Publ.
6. The Blackwell Guide to the Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing, 2003, 413 p.
7. Educational Charters and Documents 598 to 1909 / ed. and transl. by Arthur F. Leach. Cambridge: Cambr. Univ. Press Publ., 1911.
8. Hanawalt, Barbara A., 1995. Growing Up in Medieval London The Experience of Childhood in History. L.: Oxford Univ. Press Publ.
9. Locke, J., 1996. Some Thoughts Concerning Education and of the Conduct of the Understanding / eds. by Ruth W. Grant and Nathan Tarcov. Indianapolis: Hackett Publishing Co. Publ.
10. Milton, J., 1895. Tractate of Education. L., N. Y.: Macmillan Publ.
11. Mulcaster, R., 1994. Positions Concerning the Training Up of Children. Toronto: University of Toronto Press Publ.
12. Oxford English Dictionary. Available at: www.oed.com (accessed 17.05.2017).
13. Robinson, K., Harris, A. L., 2014. The Broken Compass: Parental Involvement with Children's Education. N. Y.: Harvard University Press Publ.

* The publication was prepared in part supported by RFBR, research project No. 17-06-00796 “Methodological bases of creation of social-pedagogical conditions of positive socialization of students”.

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

14. Russell, B., 1954. Education and the Good Life. N. Y.: Liveright Publishing Corp. Publ.
15. Russell, B., 2004. Education and Discipline. B. Russell, A. Gottlieb. In Praise of Idleness: And Other Essays. N. Y., L.: Routledge Publ., pp. 141–147.
16. Sheridan, Th., 1769. A plan of education for the young nobility and gentry of Great Britain, etc. Dublin: George Faulkner Publ.
17. Spencer, H., 1861. Education: intellectual, moral, and physical. Williams and Norgate Publ.

Submitted 16.07.2017

Григорян Овик Багдасарович

Кандидат технических наук, hovikgr@list.ru, Талин, Республика Армения

О ПРОБЛЕМАХ ОБРАЗОВАНИЯ И НОВОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье отражены проблемы современного образования и научные пути их решения. В ходе исторического обзора определены характер этих проблем и причины неудачных реформирований образования. Существующие методы обучения не базируются на достижениях антропологии, закономерностях развития науки, не учитывают закономерности обучения в науке и не соответствуют цели образования. На основе природосообразности определена цель образования. Определены принципы, которые связывают образование с наукой. Рассматриваются психологические и физиологические особенности обучения и закономерности формирования памяти. Приведены основные принципы квантово-индивидуального метода обучения, который предусматривает разделение обучаемого материала на кванты и их индивидуальное обучение.

Ключевые слова: метод обучения, реформы, природосообразность, наука, цель образования, психологические и физиологические особенности, квант.

Постановка проблемы. Усовершенствование системы образования происходит с момента ее возникновения. Реформирование сложившейся системы образования на основе идей отдельных авторов не дает удовлетворительного результата. Причина в том, что эти идеи не исходят из проблем образования. Определение характера проблем становится первоочередным. Чтобы проводимые реформы образования дали ожидаемый результат, нужно определить характер проблем и указать, как их учитывать на практике.

Цель статьи: рассмотреть квантово-индивидуальный метод как способ разрешения проблем обучения.

Методологические подходы. На основе анализа историографии педагогики выявить проблемы образования и наметить научно обоснованные пути их решения.

Неправильные методы образования становятся причиной трудностей учащихся, приводят к ухудшению их здоровья и необратимым потерям трудоспособности. Бесконечные разговоры об «инновациях», такие как «воспитывающее образование», «развивающее образование», «проблемное обучение» или «обучение с учетом индивидуальных способностей», не имеют практического значения, т. к. четких механизмов и способов их практического применения не существует. Поскольку эти «инновации» не дают желаемого результата, можно предположить, что они не следуют из проблем образования. Для того чтобы разрешить

проблемы образования, нужно их четко представить, выяснив их характер и особенности. Прежде всего необходимо исследовать историю возникновения проблем – это позволит понять их суть и структуру.

1. Исторические причины проблем образования

Каждый исследователь ищет ответ на интересующие его вопросы на основе определенных критериев и принципов. Мы будем придерживаться того, формирует ли рассматриваемый способ или метод обучения у учащегося поведение (поведение – это способ взаимодействия человека с окружающей средой, которое выражается в виде действия [2]).

Основы современного образования заложены в Древней Греции [5]. Педагогика зарождалась как часть объединенной науки – философии и занимала важное место в учениях Пифагора, Сократа, Платона, Демокрита, Аристотеля и других ученых. Их стараниями в обучение было введено определение понятия, доказательство или опровержение какого-либо представления с помощью слов и понятий, обучение знаний посредством диалектики, обучение с помощью символов. Выражаясь современными терминами, они в педагогику ввели герменевтику – обучение посредством истолкования слов. В эпоху Возрождения (начиная с XV в.), когда стало ясно, что одной герменевтикой не достичь полноценного образования, что есть противоречия между целями образования и реальными возможностями их достижения, были предложены

реформы традиционного гуманитарного образования. Испанец Х. Л. Вивес предложил исследовать и выяснить закономерности процесса образования. Он выдвинул идею природосообразного обучения, которую развил Я. А. Коменский. Я. А. Коменский был глубоко убежден, что в образовании человека действуют законы, которые едины для всей природы, т. е. быть природосообразны. По Я. А. Коменскому: «нужно учить так, чтобы люди, насколько это возможно, приобретали знания не из книг, но из неба и земли, из дубов и буков, т. е. знали и изучали самые вещи, а не чужие только наблюдения и свидетельства о вещах» [7, гл. XVIII, осн. V, п. 28]. Такое определение обучения недостаточно для практического применения. То, что учащиеся в процессе обучения должны исследовать вещи и явления – необходимое условие обучения, но недостаточное, потому что в вещах и явлениях нет знаний. Знания создает человек, которые излагает в книгах. Знания, создаваемые личностями, после признания со стороны научного сообщества, становятся всеобщими. При исследовании явлений и вещей учащийся не может создавать знания: это просто невозможно. В ходе исследования учащийся должен усвоить знания из учебника с помощью учителя. Это несоответствие англичанин Дж. Локк пытался преодолеть, создав эмпирико-сенсуалистическую концепцию воспитания и образования. Но его объяснение создания знания не было полноценным, и прийти к практическим выводам не удалось. Швейцарец И. Песталоцци предлагал новый подход к природосообразности, согласно которому воспитание (в том числе и образование) нужно осуществлять в соответствии с внутренней природой ребенка путем полного развития душевных и физических сил. Он предлагал вести обучение в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка. По его словам, в его развивающей концепции цель обучения учащегося не столько обучение знаниям, сколько целенаправленное развитие его умения. Но И. Песталоцци не выяснил, какие особенности учащегося как можно учесть. Его рассуждения о возрастных особенностях не имеют научного обоснования. По этой причине его теория развивающего обучения не получила широкого применения. Однако

нужно отметить, что благодаря идеям и деятельности И. Песталоцци в дидактике начали обращать внимание не только на внешние признаки, но и на сущности человека. Немец И. Герbart ввел в педагогику понятие «воспитывающее обучение», в основу которого было положено стимулирование интереса обучающегося к учебным предметам. И. Герbart для развития интереса обращает внимание на развитие внимания. Однако его теория развития внимания ребенка не имела более или менее научного и практического обоснования и не нашла применения. Немец А. Дистервег ввел понятие развивающего обучения, в основу которого положил идею открытия природных возможностей ребенка и их развития. А. Дистервег основой развивающего обучения считал принцип самостоятельности, для реализации которого он предлагал при обучении следовать следующим правилам [4, с. 153]:

- 1) от близкого к далекому;
- 2) от простого к сложному;
- 3) от более легкого к более трудному;
- 4) от известного к неизвестному.

Но с позиции обучения не ясно, что считать близким, простым, более легким, известным, а что далеким, сложным, более трудным, неизвестным? У А. Дистервега на эти вопросы нет научно обоснованных ответов. А. Дистервег дает рекомендацию для выбора учебника: «Придерживайся основных сочинений по каждому учебному предмету, который ты собираешься изучать, т. е. таких сочинений, которые написаны людьми, внесшими в этот предмет общепризнанный вклад!» [4, с. 87]. Нужно отметить, что современные школьные учебники пишут известные специалисты данного предмета и учебники представляют собой сборник знаний по данному предмету. В них не указываются те пути, по которым можно эти знания усвоить. По этой причине у учащихся остается только один путь – зубрежка. Как показывает практика, зубрежка не приводит к проявлению поведения. Следовательно, современные учебники не соответствуют требованиям обучения. Нужно отметить, что идеи А. Дистервега являются результатом восприятия им обучения и не имеют научного обоснования. В общем случае можем сказать, что дидактические идеи А. Дистервега – это научно необоснованные призывы

к педагогам.

В поисках новых резервов обучения русский педагог К. Д. Ушинский предлагал при обучении учитывать физиологические проявления и обусловленные ими психические явления деятельности человеческого организма [9]. Он намеревался создать научную теорию образования, опираясь на физиологию и психологию человека, однако не смог воплотить ее вследствие кончины.

В XX в. разрабатывались ряд педагогических концепций: педагогика действия В. Лая, метод проектов У. Килпатрика, прагматическая педагогика Дж. Дьюи, социальная педагогика П. Нагропи, трудовая школа Г. Кершенштейнера, система индивидуального обучения «Виннетка план» К. Уошберна, программированное обучение В. Скинера, проблемное обучение Дж. Брунера и т. д. Авторы этих концепций и их сторонники, применяя эти педагогические идеи по сравнению с традиционными получают более плохой результат обучения и, в конце концов, возвращаются к традиционному методу обучения. В чем причина? Анализ показывает, что эти концепции не имеют научного обоснования, не базируются на закономерностях развития науки, антропологии, педагогики и являются научно необоснованным взглядом авторов об образовании. Не достигая цели образования и предполагая, что имеются проблемы с организацией, некоторые страны, такие как Англия, Россия, Армения ввели базисный учебный план и ЕГЭ, предполагая, что принудительно можно достичь высоких результатов. Однако достижение высоких результатов невозможно, если применяемые научно необоснованные, а некоторые даже антинаучные методы и способы обучения не способствуют этому.

Вывод. Применяемые методы и способы обучения не базируются на достижениях антропологии, педагогики, закономерностях развития науки и не соответствуют цели образования.

2. Определение цели образования

«Главная цель первоначального обучения не в том, чтобы наделить знанием учащегося, а в том, чтобы развить и увеличить его умственные силы», – утверждает И. Песталотци. «Науки, знания не следует сообщать учащемуся, – пишет А. Дистервег, – но его надо привести к тому, чтобы он сам их на-

ходил, самостоятельно ими овладевал». Г. Спенсер пишет: «Величайшая цель образования не знания, а действия». Такое разнообразие мнений авторитетов педагогики разных времен не позволяет определить цель образования так, чтобы она стала руководством организации образования. Закон «Об образовании в РФ» предлагает такое определение: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [10]. В этом определении многие из качеств, которые приобретает человек в результате образования, сами нуждаются в определении. Неясно также, как определять интересы «человека, семьи, общества и государства» в перспективе. При таких неясностях трудно считать это определение указанием к организации обучения, сложно осуществлять эффективный процесс образования и получать высокие результаты, что и наблюдаем на практике.

Цель образования будем определять исходя из того, что человек – один из видов животного мира и его образование будет подчиняться тем естественным законам природы, которым подчиняются все представители животного мира. Образование должно развить у человека такие умения и навыки, которые будут способствовать выживаемости в окружающей среде. Для человека это достигается взаимодействием с обществом и с окружающей (физической) средой. Для взаимодействия с обществом умения и навыки человек приобретает путем воспитания, а для взаимодействия с физической средой – обучением. Но взаимодействие со средой подразумевает выполнение определенных действий, включая устную и письменную речь. Процесс взаимодействия человека с окружающей средой принято называть поведением. То поведение, которое появится у человека благодаря образованию, на-

зовем приобретенным поведением. Значит, целью образования должно быть появление у человека приобретенного поведения. Следовательно, образование определим как *целенаправленный процесс формирования у человека приобретенного поведения посредством воспитания и обучения.*

3. Связь науки и педагогики

Основанием для приобретенного поведения будут служить те знания, которые содержатся в общественных и естественных науках. Научные знания будут служить алгоритмом для приобретенного поведения. Научные знания человек приобретает посредством педагогики. Процесс приобретения знаний и умений называем обучением. При обучении педагогика должна следить за теми закономерностями, которые существуют в науке при производстве знаний. Несоблюдение этих закономерностей приводит к неправильному обучению, что наблюдается на практике. Современные учебники представляют из себя сборники знаний, в которых не представлены пути усвоения этих знаний. Сегодня как никогда актуально утверждение А. Дистервега: «Наука не возникла в том виде, в каком она излагается в качестве готового самостоятельного объекта» [4, с. 157]. В учебниках авторы представляют знания так, как они считают нужным. При обучении должны соблюдаться существующие в науке закономерности. Ученый формулирует знание только после исследования явления. Во время обучения ученик оказывается на месте ученого-первооткрывателя. Это означает, что ученик сначала должен исследовать вещи и явления, только потом приступить к освоению соответствующего знания к ним. Знания – продукт человеческого сознания, который оно (сознание) соотносит с вещами или явлениям. Последовательность изучения знаний определяется исходя из того, в какой последовательности они были созданы, т. е. согласно их генезису. Эти закономерности должны отражаться в учебниках, т. е. учебники должны:

- а) указывать, как провести исследования и как соотнести знания с явлениями (вещами);
- б) содержать последовательность знаний согласно генезису их создания.

Обучение по таким учебникам обеспечивает связь между наукой и педагогикой, т. к. в них будут объединены наука и прин-

ципы обучения.

4. Психологические и физиологические особенности обучения

Обучение имеет свои психологические и физиологические особенности, учет которых повысит его эффективность. Рассмотрим эти особенности.

4.1. Психологические особенности обучения

Психологические особенности обучения определим исходя из цели обучения, которая состоит в формировании у человека приобретенного поведения, посредством которого он взаимодействует с окружающей средой. Согласно принятому в естествознании принципу детерминизма взаимодействие человека со средой имеет свою мотивацию. Оно направляется инстинктами самосохранения и продолжения рода [11]. Эти взаимодействия выражаются в виде определенных действий, которым человек обучается. Если обучение происходит посредством герменевтики, когда не формируются соответствующие знания умения, контролирующие процесс обучения и его соответствие основным инстинктам, полученные знания вытесняются из сознания как непригодные к применению. Что и наблюдается на практике. Следовательно, чтобы не вызвать психологическое сопротивление и вытеснение знаний, необходимо обеспечить одновременное формирование знаний и умений.

4.2. Физиологические особенности обучения

Приобретенное поведение демонстрируется теми знаниями и умениями, которые приобретаются обучением и хранятся в памяти человека. Из сказанного следует, что обучение и запоминание можно отождествлять, т. к. без запоминания нет обучения. По этой причине важно соблюдать физиологические особенности процесса запоминания изученного. Нейронаука доказала, что в результате обучения в клетках головного мозга (нейронах), происходят структурные изменения [6]. Эти изменения принято называть следом памяти. След памяти формируется в два этапа после обучения. На первом этапе запускается биологический механизм кратковременной памяти, который служит пусковым средством для долговременной памяти. Для того чтобы начался второй этап формирования долговременной памяти, необходимо, чтобы учащийся повторял

обученное и находился под его влиянием не менее 15 минут [1]. При соблюдении этого условия в соответствующих нейронах через час запускается биологический механизм формирования долговременной памяти, который завершается дома, во время сна. Если после обучения не соблюдается пятнадцатиминутный интервал времени и не повторяется обученное, то долговременная память не формируется и, можно сказать, обучение не состоялось.

При обучении наблюдается явление интерференции памяти, которое в 1900 г. открыли немецкие психологи А. Пилзекер и Г. Мюллер. Это явление обычно относят к психологии человека, но для последовательности изложения мы его включили в этот раздел. Когда объем одновременно обученного знания превосходит определенный предел, то происходит налаживание и искажение обученного материала, что отрицательно сказывается на процессе обучения. Во избежание интерференции памяти необходимо регулировать объем обучаемых знаний. Это делается экспериментальным путем. В практикующих методах обучения интерференция памяти не рассматривается, что отрицательно сказывается на эффективности и качестве обучения.

5. Возрастные особенности учащегося

В соответствии с биологическим развитием и приобретенным опытом содержание обучения с течением времени меняется. С изменением возраста меняется и уровень интеллектуального развития человека. Обучение нужно производить в соответствии с интеллектуальным уровнем развития ребенка. Это важнейшее требование природосообразного обучения в педагогике часто не соблюдается. Например, по математике в первом классе пытаются обучать решать математические задачи, тогда как ребенок на этом этапе развития не может их усвоить.

6. Квантово-индивидуальный метод обучения

Разработанный квантово-индивидуальный метод (КИМ) обучения учитывает закономерности обучения в науке, психологические и физиологические особенности обучения, закономерности формирования приобретенного поведения. При КИМ-обучении это достигается путем разделения изучаемого материала на части-кванты и их индивидуального изучения по принципу природосообразности. Последовательность изучения квантов определяется исходя из предметогенеза [3]. Каждый квант – целостное знание и представляет определенный параметр исследуемого явления. Объем кванта выбирается с учетом интерференции памяти. Если при изучении кванта наблюдается интерференция памяти, то в кванте знание делится на более мелкие части-эпистемы [9]. Знания подразделяются на простые и сложные. Сложные знания складываются из простых. Сложным знаниям обучаются после изучения входящих в его состав простых знаний. Каждое знание получается вместе с умением, которое соответствует этому знанию. Каждый квант изучается индивидуально, в классе, в течение урока. Если индивидуальное изучение в ходе урока не заканчивается, то этот процесс продолжается на следующем уроке данного предмета. Если все ученики прошли процесс индивидуального обучения, и остается время, производится повторение изученного кванта, но не изучение нового. Это делается с целью многократного повторения изученного и соблюдения пятнадцатиминутного временного интервала. После изучения некоторого количества квантов учитель проверяет состояние запоминания.

При КИМ-обучении, как показывает наша практика, повышается эффективность и качество обучения, повышается эффективность работы учителя и, самое главное, все ученики учатся с большой охотой.

Библиографический список

1. Анохин К. В. Молекулярные сценарии консолидации долговременной памяти // Высшая нервная деятельность. – 1997. – Т. 47.2. – С. 261–279.
2. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение. – М.: Мир, 1988. – 248 с.
3. Григорян О., Григорян Х. Обучение должно

быть естественным: обучение по предметогенезу // Педагогика. – 2015. – № 5. – С. 5–9. (на арм.)

4. Дистервег. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – 375 с.

5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе

- до конца XX в. / под ред. А. И. Пискунова. – М.: Сфера, 2001. – 512 с.
6. Кендел Э. Клеточные основы поведения. – М.: Мир, 1980. – 598 с.
7. Коменский Я. А. Великая дидактика. – М.: Учпедгиз, 1939. – 321 с.
8. Никитина О. А. Разбиения и факторизации эпистем в обучении // Педагогические заметки. – 2015. – Т. 8, № 1. – С. 55–70.
9. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 10 томах. – Т. VIII. – М.; Л.: Изд. АПН, 1950. – 775 с.
10. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016). – URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 05.06.2017).
11. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.

Поступила в редакцию 15.07.2017

Grigoryan Hovik Bagdasarovic

Cand. Sci. (Techn.), hovikgr@list.ru, Talin, Armenia

ABOUT PROBLEMS OF EDUCATION AND NEW METHOD OF TRAINING

Abstract. The article reflects the problems of modern education and the scientific ways to solve them. During the historical review, the nature of these problems and the reasons for the unsuccessful reforms in education have been determined. Existing teaching methods are not based on the achievements of anthropology, the laws of the development of science, do not take into account the laws of learning in science and do not correspond to the purpose of education. Based on the nature of the purpose of education. The principles that connect education with science are defined. The psychological and physiological features of learning and patterns of memory formation are considered. The main principles of the quantum-individual method of teaching are provided, which provides for the separation of the trainee material into quanta and their individual training.

Keywords: method of teaching, reforms, naturalness, science, the purpose of education, psychological and physiological characteristics, quantum.

References

1. Anokhin, K.V., 1997. Molecular scenarios of consolidation of long-term memory. *Journal of Higher Nervous Activity*, 47.2, pp. 261–279 p. (In Russ.).
2. Bloom, F., Lazerson, A., Hofstadter, L., 1988. *Brain, Mind, and Behavior*. Moscow: Mir Publ., 248 p. (In Russ.).
3. Grigoryan, O., Grigoryan, Kh., 2015. Training should be natural: training on subjectogenesis. *Pedagogy*, 5, pp. 5–9 (in Arm.).
4. Disterveg, 1956. Selected pedagogical compositions. Moscow: Gosuchpedizdat Publ., 375 p. (In Russ.).
5. Piskunov, A. I., ed., 2001. *History of pedagogy and education. From the birth of education in primitive society to the end of the XX century*. Moscow: Sfera Publ., 512 p. (In Russ.).
6. Kandel, E. 1980. *Cellular bases of behavior*. Moscow: Mir Publ., 598 p. (In Russ.).
7. Komenskij, Ja. A., 1939. *Great didactics*. Moscow: Gosuchpedizdat Publ., 321 p. (In Russ.).
8. Nikitina, O. A., 2015. Separation and factorization of the episteme in learning. *Teaching notes*, 8, 1, pp. 55–70. (In Russ.).
9. Ushinskij, K. D., 1950. *Collected Works in 10 volumes, VIII*. Moscow, Leningrad: APN Publ., 775 p. (In Russ.).
10. About education in the Russian Federation The federal law from 29.12.2012 N° 273-F3 (red. Ot 03.07.2016, s izm. Ot 19.12.2016). Available at: <http://base.garant.ru/70291362/>. (accessed 05.06.2017). (In Russ.).
11. Freud, Z., 1990. *Psychology of the unconscious*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 448 p. (In Russ.).

Submitted 15.07.2017

КАЛЕНДАРЬ КОНФЕРЕНЦИЙ

8 ноября 2017 г. (г. Новосибирск)

**VI Всероссийская с международным участием научная школа
по проблемам инклюзивного образования
«СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ СУБЪЕКТОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ»**

Организатор конференции: ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

К участию в научной школе приглашаются студенты бакалавриата и магистратуры, аспиранты, молодые ученые, преподаватели вузов, педагоги, реализующие инклюзивное образование; руководители инклюзивных образовательных организаций; руководители и специалисты психолого-медико-педагогических консилиумов (ПМПк) общеобразовательных организаций; специалисты органов управления образованием; российские и зарубежные эксперты, ученые, родители и представители общественных организаций, решающие проблемы образования, социокультурной реабилитации и психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Цель научной школы: развитие регионального научного сотрудничества и межведомственного взаимодействия специалистов в условиях реализации Концепции развития инклюзивного образования в Новосибирской области на 2016–2020 годы, утвержденной Правительством Новосибирской области.

Тематика обсуждаемых вопросов:

- научно-теоретический анализ концептуальных и стратегических документов, определяющих развитие инклюзии в современных социокультурных условиях;
- информационно-аналитическое обеспечение межведомственной координации вопросов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей (законных представителей) в условиях инклюзии;
- исследование спектра взаимодействий специалистов психолого-медико-педагогических комиссий (ПМПк), учреждений социальной защиты, здравоохранения и консилиумов (ПМПк) образовательных организаций;
- обобщение опыта организации деятельности психолого-медико-педагогических консилиумов на базе дошкольных и общеобразовательных организаций;
- генерализация идей по разработке индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- бенчмаркинг способов составления адаптированных образовательных программ для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития;
- сопоставительный анализ эффективных методов психологической коррекции в условиях инклюзивного образования;
- эмпирическое исследование компетенций тьютора в системе сопровождения и поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной практике.

В рамках научной школы ее участники могут пройти повышение квалификации по дополнительной образовательной программе «**Стратегия и тактика психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивной практики**». Обучение очно-заочное с применением дистанционных образовательных технологий, стоимость 2500 рублей. По окончании обучения слушатели получают удостоверение о повышении квалификации (36 часов).

Планируется **публикация материалов** в журнале «Вестник педагогических инноваций» (РИНЦ). Требования к оформлению материалов – на сайте журнала: <http://www.nspu.ru/resursi/journals/vestnik/> Статьи направлять до 10 ноября по электронному адресу редакции журнала: vestnik.nspu@gmail.com

Будет организована видеотрансляция научной школы в режиме онлайн через районные информационно-методические центры.

По вопросам проведения и участия обращаться по телефонам:

(383) 244-16-20 Мария Сергеевна Чекалина,

(383) 244-38-00 Алевтина Геннадьевна Ряписова.

Приглашаем вас стать участниками научной школы.

15–16 ноября 2017 г. (г. Новосибирск)

**Всероссийская научно-практическая конференция
«ДЕТСКИЙ ЛАГЕРЬ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН: ИССЛЕДОВАНИЯ
И ПРАКТИКА РЕАЛЬНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВ РАЗВИТИЯ»**

Уважаемые коллеги!

Приглашаем вас принять участие в работе Всероссийской научно-практической конференции «Детский лагерь как социокультурный феномен: исследования и практика реальности и перспектив развития». Конференция состоится в Новосибирске 15–16 ноября 2017 г. и проводится с целью обобщения исследований феномена и лучших практик, существующих в Российской Федерации в сфере детского отдыха и оздоровления, а также формулировании рабочих понятий в данной сфере. В работе конференции предполагается участие ученых, практиков, специалистов детских лагерей, школ подготовки вожатых, преподавателей и студентов педагогических вузов и колледжей, специалистов туристических компаний, организующих детский отдых. Поддержка конференции: Новосибирская ассоциация туристских организаций (НАТО) и «Сибирский педагогический журнал».

На конференции организуется работа пленарного заседания и следующих секций:

- 1) методологические и научно-методические аспекты организации детского отдыха и оздоровления, формирование понятийного аппарата сферы;
- 2) управление сферой детского отдыха, оздоровления и занятости детей и подростков организация межведомственного взаимодействия;
- 3) региональный опыт внедрения современных моделей организации системы отдыха, оздоровления и занятости детей в условиях учреждений отдыха детей и их оздоровления;
- 4) рекреационный потенциал регионов, геобрендинг и взаимодействие учреждений детского отдыха, баз размещения с туристическими организациями;
- 5) государственно-частное партнерство в сфере детского отдыха и туризма: опыт, барьеры и перспективы развития;
- 6) кадровое обеспечение детских лагерей: опыт, проблемы, партнерство;
- 7) психолого-педагогические проблемы программного обеспечения детского отдыха и оздоровления;
- 8) актуальные тренды в формах и содержании деятельности учреждений детского отдыха и оздоровления.

Для участия в работе конференции приглашаются представители образовательных организаций; ученые, занимающиеся проблематикой отдыха, оздоровления и занятости детей и молодежи; специалисты региональных и муниципальных администраций; уполномоченные по правам детей; руководители и педагоги детских оздоровительных лагерей и лагерей дневного пребывания; члены студенческих научных сообществ и вожатые детских лагерей.

Все участники по окончании конференции получают именные сертификаты.

По итогам работы конференции планируется издание сборника научных трудов, с размещением в системе Российского индекса научного цитирования (РИНЦ). Материалы статей, тезисов докладов (допускается не более трех соавторов) в объеме не более 8 страниц предоставляются в оргкомитет конференции не позднее 8 ноября 2017 г., по e-mail: andanilkov@yandex.ru с пометкой «*Статья для публикации*». Наиболее интересные статьи могут быть приняты к публикации в рецензируемом «Сибирском педагогическом журнале» («Siberian Pedagogical Journal» – http://elibrary.ru/title_info.asp?titid=25192) при условии соответствия требованиям размещения в данном журнале (<http://sp-journal.ru/avtoram>).

Материалы в сборнике статей печатаются в авторской редакции. Ответственность за содержание и редакционную подготовку представленных материалов несет автор.

Авторы, получившие сообщение оргкомитета о принятии работы к печати, обязаны до 10 ноября 2017 г. оплатить публикацию в сборнике конференции. Копию платежного документа необходимо выслать по e-mail: magistr.kon@yandex.ru.

Заявки на участие в конференции необходимо отправить не позднее 10 ноября 2017 г. по форме, представленной в данном информационном письме (с пометкой «Заявка на конференцию»), по e-mail: magistr.kon@yandex.ru.

1–2 марта 2018 г.

**Всероссийская с международным участием
XXVIII научно-практическая конференция
«ЕРШОВСКИЕ ЧТЕНИЯ. ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА
ПЕДАГОГА: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ»**

Уважаемые коллеги!

Кафедра педагогики и психологии совместно с кафедрой теории и методики начального и дошкольного образования Ишимского педагогического института им. П. П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета приглашает вас 1–2 марта 2018 г. принять участие во Всероссийской с международным участием XXVIII научно-практической конференции «Ершовские чтения. Практико-ориентированная подготовка педагога: опыт, проблемы, перспективы».

Цель конференции: повышение качества практико-ориентированной подготовки конкурентоспособного педагога, готового осуществлять профессионально-педагогическую, культурно-просветительскую, научно-исследовательскую, проектную и инновационную деятельность в современных условиях развития педагогического образования.

В рамках конференции планируется рассмотреть проблемы по следующим направлениям:

- 1) теоретико-методологические проблемы практико-ориентированной подготовки современного педагога в образовательных организациях;
- 2) проблемы и перспективы практико-ориентированной подготовки учителей физической культуры;
- 3) практико-ориентированные технологии профессиональной подготовки учителей на-

чальных классов;

4) опыт реализации практико-ориентированной подготовки учителей биологии, географии, химии: достижения, проблемы, перспективы;

5) проблемы практико-ориентированной подготовки учителей физики, математики, информатики;

6) проблемы и перспективы подготовки бакалавров дошкольного образования к практической работе в дошкольной образовательной организации;

7) филологическое педагогическое образование: актуальные вопросы практико-ориентированной подготовки;

8) практико-ориентированная подготовка учителей истории: потребности образовательной практики и направления совершенствования;

9) технологическое педагогическое образование: проблемы и опыт их решения;

10) психолого-педагогическое сопровождение практико-ориентированной подготовки современного учителя;

11) проблемы и опыт вузов и организаций СПО по формированию готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования;

12) опыт, проблемы и перспективы сетевого взаимодействия субъектов образования по повышению качества практико-ориентированной подготовки педагога.

Для участия в конференции необходимо до **15 января 2018 г.** направить в оргкомитет следующие документы:

1) заявку на участие в конференции каждого автора;

2) текст статьи с аннотацией и ключевыми словами на русском и английском языках;

3) скан платёжного документа (после принятия статьи к публикации).

Е-mail для отправки материалов: igpi_esa@mail.ru

Телефон: 8 (34551) 5-13-70 (с 09:00 до 16:00)

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлекцией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями регистрируется на сайте журнала, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы, статью.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.10. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.11. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем текста составляет до 20 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- исследовательская часть;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (*Пример 2*).

2.7. Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (*см. Пример 3*).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию, названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Суг, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекцией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора,

автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлегии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1 до 1,5 месяца, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлегией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

References

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барм Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войсунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школова М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. Борхес Х. Л. Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. Орехов С. И. Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. Новикова С. С. Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. Панасюк А. Ю. Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. Парпалак Р. Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znaniye Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Typologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogičeskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____
Имя _____
Отчество _____
Город _____
Организация, должность _____
Учёная степень _____
Учёное звание _____
Тема статьи _____
Ранее публиковались в журнале _____ да (год) _____ нет
Была подписка на журнал _____ да (год) _____ нет
Ваш h-index _____
ORCID (<https://orcid.org/register>) _____
Адрес для отправки авторского экземпляра _____
Телефон для связи _____
E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

5/2017

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: О. А. Разумова

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 11,8. Уч.-изд. л. 11,55.

Подписан в печать: 24.10.2017 г. Тираж 600 экз. Заказ № 87.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28