

№ 3 (35) 2014 г.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Вестник педагогических инноваций

Новосибирск

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ФГБОУ ВПО «НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Редакционная коллегия:

Алтыникова Н. В., главный редактор, канд. пед. наук, проректор по стратегическому развитию НГПУ;

Безродная Л. В., зам. главного редактора, канд. мед. наук;

Барматина И. В., канд. пед. наук;

Кошман Н. В., канд. пед. наук;

Кохан Н. В., канд. пед. наук;

Кардаш Я. А., канд. пед. наук

Редакционный совет:

Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск);

Дахин А. Н., д-р пед. наук (Новосибирск);

Жафьяров А. Ж., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);

Каменская Е. Б., д-р философии, проф. (Зальцбург);

Ковалёва Т. М., д-р пед. наук, проф., президент межрегиональной тьюторской ассоциации, вед. науч. сотр. ИТИП РАО (Москва);

Лопаткин В. М., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

Майер Б. О., д-р филос. наук, проректор по научной работе НГПУ (Новосибирск);

Мирошеченко А. А., д-р пед. наук, проф. (Глазов);

Ромм Т. А., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);

Сапожников Г. А., д-р физ.-мат. наук (Новосибирск);

Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);

Фиофанова О. А., д-р пед. наук, проф. (Москва);

Федоров А. М., д-р филос. наук, проф. (Нижний Новгород);

Шульга И. И., д-р пед. наук (Новосибирск)

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENS

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

| | |
|---|----|
| Алтыникова Н. В., Лейбова Е. К. E-learning сегодня: электронные образовательные ресурсы для педагогического вуза... | 5 |
| Умбрашко К. Б. Гуманитарное образование в школе и вузе: традиции и инновации..... | 14 |
| Макиев О. Б., Дейч Б. А. Возможности использования реципрокной модели молодежной политики на региональном и муниципальном уровнях..... | 20 |
| Чернов Д. В. Подготовка кадров к реализации социальных технологий работы с молодежью в образовательном пространстве современного города..... | 26 |
| Кретова Л. Н., Кожевникова Ю. Д. Инновативность переводческой модели в процессе работы с историческим текстом-стилизацией и специфика применения модели при подготовке выпускных квалификационных работ студентов факультета иностранных языков..... | 30 |
| Булыгина Е. Ю., Трипольская Т. А. Обучающий и контролирующий модули в электронном учебнике по лексикологии: знание языка и знания о языке..... | 38 |
| Добрынина Т. Н. Интерактивная технология портфолио в контексте педагогических инноваций..... | 45 |
| Разуменко И. А. Формирование профессиональных компетенций бакалавра в процессе изучения графических дисциплин..... | 50 |
| Цепкова А. В. Инновационные методы обучения английскому языку (по материалам стажировки в «Ливерпульской школе английского языка», г. Ливерпуль, Великобритания..... | 55 |
| Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Дмитриева Н. В. Проективный тест сказочных персонажей – инновационная методика диагностики бессознательных тенденций у детей и подростков..... | 61 |
| Бабенко К. Б. Изобразительное искусство как вид символической деятельности и средство оценки интеллектуального развития художника..... | 70 |

INNOVATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

| | |
|--|----|
| Altynikova N. V., Leybova E. K. E-learning today: electronic educational resources for pedagogical university..... | 5 |
| Umbrashko K. B. Humanitarian education in secondary and high school: traditions and innovations..... | 14 |
| Makiev O. B., Deich B. A. The possibility of using reciprocal models of youth policies at the regional and municipal levels..... | 20 |
| Chernov D. V. Training for the implementation of social technologies work with young people in the educational space of the modern city..... | 26 |
| Kretova L. N., Kozhevnikova Y. D. The innovativeness of a translation model in the process of work with the historical text-stylization and the specifics of model when students prepare their final qualification works at the faculty of foreign languages..... | 30 |
| Bulygina E. Y., Tripolskaya T. A. Training modules and controlling electronic textbook lexicology: language skills and knowledge of the language..... | 38 |
| Dobrynina T. N. Interactive technology portfolio in the context of innovation teaching..... | 45 |
| Razumenko I. A. Professional competencies bachelors in the process of studying graphic disciplines..... | 50 |
| Tsepkova A. V. Innovative methods of teaching English as a second language (based on a teacher development training at the Liverpool school of English, Liverpool, the UK..... | 55 |
| Perevozkina J. M., Perevozkin S. B., Dmitrieva N. V. The projective test of fantastic characters – the innovation approach of diagnostics of unconscious tendencies of children and teenagers..... | 61 |
| Babenko K. B. Fine arts as kind of symbolic activity and the way of interintellectual growth of the artist..... | 70 |

| | |
|---|----|
| Кошман Н. В., Сафонова Н. Ю. Опыт-но-экспериментальная деятельность МКОУ ДОД ДЮОЦ «Планетарий» в организации воспитательной работы с детьми и подростками в летний период..... | 76 |
| Иашвили М. В., Макарова О. Б. Использование цифровых лабораторий в школьном и вузовском образовании..... | 82 |
| Качалова Г. С. Использование ИКТ в подготовке учителя химии..... | 86 |
| Лейбов А. М. Некоторые аспекты создания ресурсного центра «Технология»..... | 99 |

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| Абакирова Т. П., Жинко Т. В., Мельникова О. А. Инклюзивная школа – школа для всех..... | 104 |
| Ганчукова Д. Р. Некоторые особенности включения детей с ОВЗ в учебную деятельность общеобразовательной школы..... | 109 |
| Зайкова Р. В. Инклюзивный детский сад: особенности и возможности совместного воспитания детей..... | 115 |
| Клокова Е. О. Методы педагогической помощи детям с синдромом Дауна в условиях реализации инклюзивного дошкольного образования..... | 120 |
| Шарыпова М. Н. Особенности методики дошкольного обучения детей с расстройствами аутистического спектра при реализации инклюзии..... | 123 |
| Пискун О. Ю. Применение опорных конспектов в условиях инклюзивного и специального образования школы и вуза как ресурс эмоционально-волевого развития лиц с нарушениями слуха..... | 132 |

| | |
|--|----|
| Koshman N. V., Safonova N. Y. Experimental activities of municipal state-owned educational institution of additional education children, children and youth center „Planetarium“ in the organization of educational work with children and young people in summertime.... | 76 |
| Iashvili M. V., Makarova O. B. The use of digital laboratories in the school and university education..... | 82 |
| Kachalova G. S. Using of the ict in chemistry teacher training..... | 86 |
| Leybov A. M. Some aspects of the creation of resource center „Technology“..... | 99 |

INNOVATIVE PRACTICES OF INCLUSIVE EDUCATION

| | |
|---|-----|
| Abakirova T. P., Ginko T. V., Melnikova O. A. An inclusive school is a school for all..... | 104 |
| Ganchukova D. R. Some features of including children with special educational needs in learning activities of the secondary school..... | 109 |
| Zaikova R. V. Inclusive kindergarten: features and possibilities of joint child rearing..... | 115 |
| Klokova E. O. Methods of the pedagogical help for children with Down’s syndrome in the environment of realization of the inclusive preschool education..... | 120 |
| Sharypova M. N. Features of the methodology of pre-school children with autistic spectrum disorders when implementing inclusion..... | 123 |
| Piskun O. U. The application of secondary summary in the conditions of inclusive and special education at school or university as the resource of the emotionally volitional development of people with hearing impairments..... | 132 |

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 372.016:94+004.5

Н. В. Алтыникова

*(канд. пед. наук, проректор по стратегическому развитию
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск),*

Е. К. Лейбова

*(канд. пед. наук, доц. кафедры отечественной истории
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

E-LEARNING СЕГОДНЯ: ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье показана необходимость использования электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки педагогических кадров. Авторами описаны наиболее популярные (топ-10) ресурсы Интернета и возможности их использования в учебном процессе, также показаны элементы образовательной среды педагогического вуза, обеспечивающие системное использование технологий электронного обучения.

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, e-learning, технологии электронного обучения, онлайн-сервисы, профессиональный стандарт, ФГОС ВО, педагогический университет.

N. V. Altynikova, E. K. Leybova

E-LEARNING TODAY: ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES FOR PEDAGOGICAL UNIVERSITY

In the article there is shown necessity of using electronic educational resources under preparation of pedagogical personnel. Most popular Internet resources (top 10) and opportunities of using them in the educational are described by the authors, also there are shown elements of educational environment of a pedagogical university ensuring systematic use of technologies of e-learning.

Keywords: electronic educational resources, e-learning, technologies of e-learning, online services, professional standard, federal state educational standards of the highest education, pedagogical university.

Современное информационное общество предъявляет к образованию ряд серьезных вызовов, ответом на которые является кардинальная перестройка образовательного процесса и новые компетенции педагога. Одним из таких вызовов является **цифровизация** образовательного контента, а также тотальность Интернета, образовательные навигаторы, преподаватели-

симуляторы, «облака», онлайн-обучение, массовые нейроинтерфейсы, виртуальные миры, автоматизация рутинных операций и т. д. и, как следствие, необходимость формирования информационно-коммуникационных компетенций у всех участников образовательного процесса.

Этими вызовами обусловлены новые требования к педагогу, к процессу его

подготовки и к вузам, обеспечивающим такую подготовку. Сегодня перед педагогическими вузами стоит двойная задача. С одной стороны, необходимо кардинально перестроить профессиональную подготовку будущих педагогов, обеспечив формирование учителя новой формации, обладающего инновационным мышлением, владеющего современными образовательными технологиями, способного организовать учебный процесс с учетом требований информационного общества. А с другой стороны, педагогические вузы сами должны стать источниками педагогических инноваций в системе общего образования, поэтапно реализуя проекты, направленные на развитие индивидуальных образовательных траекторий и проектной деятельности, внедрение информационно-коммуникационных технологий и др. Для решения таких непростых задач педагогическому вузу необходимо иметь инновационную образовательную среду, обеспечивающую оперативное реагирование на все изменения, происходящие в современном обществе.

Образовательная среда педагогического вуза не может рассматриваться в отрыве от информационных технологических новшеств. Современные нормативные документы в сфере образования (ФЗ «Об образовании», ФГОС ОО, ФГОС ВО и др.) обязывают образовательные организации создавать информационную образовательную среду и использовать электронные образовательные ресурсы в учебном процессе. Ключевым нормативным ориентиром в сфере подготовки педагогических кадров является профессиональный стандарт «Педагог», в котором обозначены педагогические функции и трудовые действия различных категорий педагогов. Так, стандарт «требует» от педагогов выполнения новых трудовых действий, таких как «обеспечивать формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ)», для чего каждому педагогу, независимо от его предметной на-

правленности, необходимо «владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)» [1].

Название статьи 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» говорит само за себя. Электронные образовательные ресурсы стали приравниваться в обучении к бумажным информационным носителям. В статье 17 под названием «Печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы» напрямую указывается, что в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, должны быть цифровые (электронные) библиотеки, обеспечивающие доступ к профессиональным базам данных, информационным справочным и поисковым системам, а также иным информационным ресурсам [9].

Иными словами, современная образовательная ситуация диктует нам необходимость использования электронных ресурсов в педагогическом процессе.

Показательной, на наш взгляд, является и формулировка одной из стратегических задач современного образования, представленная в приоритетном национальном проекте «Образование» еще в 2008 г. Она звучит как «подготовка студентов для активной профессиональной деятельности и жизни в информационном обществе, в котором фундаментальные знания и прикладные адаптационные умения становятся наиболее значимым ресурсом для социально-экономического развития» [10]. В данном проекте также идет речь об интернетизации российского образования, разработке электронных образовательных ресурсов нового поколения.

Итак, необходимость использования различных информационно-коммуникационных электронных ресурсов в современном образовательном процессе не вызывает сомнения. Однако на просторах мирового Интернета, как и Рунета, представлено огромное их количество. Большинство подобных ресурсов студенты активно используют в своей повседневной и профессиональной жизни, а на занятиях в вузе сталкиваются по-прежнему преимущественно с бумажными носителями и традиционными методами обучения. В лучшем случае, в процессе обучения используются такие программы, как MS Word, MS Excel, MS Power Point и другие стандартные варианты, которые на данный момент прочно внедрили в отечественную педагогическую систему. Из имеющихся в арсенале современного преподавателя систем дистанционного обучения наиболее задействована в образовательной среде система MOODLE [3; 6].

Однако весь спектр электронных ресурсов, применимых в образовании, перечисленными не ограничивается. На наш взгляд, игнорирование преподавателем новых интерактивных электронных продуктов, особенно тех, которые актуальны (востребованы) в студенческой среде, в значительной мере снижает мотивацию студентов к обучению, зачастую преподаватель и студент вообще «говорят на разных языках».

Нам кажется интересной идея совмещения образовательных ресурсов, активно представленных в Интернете, с наиболее популярными в студенческой среде. Это позволит выявить те стороны уже привычных электронных ресурсов, которые реализуют образовательные, развивающие и воспитательные цели обучения. Мы уверены, что практически любой контент, активно востребованный современным обществом, может играть важную роль в образовании студентов при грамотном управлении вариантами его использования преподавателем.

Охарактеризуем «top» ресурсов, как необходимых, так и возможных для применения в образовательном процессе педагогического вуза. Поскольку в нашей собственной практике мы имеем дело с педагогическими, методическими и историческими дисциплинами, то именно их мы и будем привлекать в качестве примеров для применения в учебном процессе вуза.

Для того чтобы определить список электронных мировых top-продуктов разных лет, обратимся к исследованию Джейн Харт, специалиста Centre for Learning and Performance Technologies. Ею отобраны Top 100 Tools за последние семь лет (нас будут интересовать наиболее популярные из них за последние три года) [12]. Помимо списка 100 самых актуальных электронных продуктов на данном сайте представлена динамика роста или падения популярности каждого из них. Важно, что данные ресурсы отобраны исследователем именно по степени их востребованности мировым сообществом путем голосования более 500 специалистов в области электронного обучения из 48 стран.

Под «learning tool» (средство обучения) нами понимается любое программное обеспечение или онлайн-инструмент или сервис, который можно использовать либо для личного, либо для профессионального обучения или для создания e-learning (электронного обучения).

Итак, последние три года лидирующие позиции в данном списке возглавляет Twitter (<https://twitter.com/>) – одна из наиболее популярных социальных сетей в мире. Сама Джейн Харт в одной из своих статей настаивает на необходимости внедрения социальных сетей в процесс обучения, поскольку сейчас они находятся на пике популярности [11]. Сразу отметим, что другая популярная мировая социальная сеть Facebook (<https://www.facebook.com>), находится в списке на 9-м месте. Наиболее распространенный российский аналог – сайт Vkontakte (<http://vk.com/>).

Каковы же возможности использования подобных социальных сетей в педагогическом вузе? Во-первых, это отличная возможность для обмена мнениями. В Twitter это легко сделать, переходя по разным хэштегам. Например, #education или #pedagogic. При этом при условии владения английским языком можно выявлять (подтверждать или оспаривать) персональные позиции по тем или иным вопросам пользователей Интернета со всего мира.

Социальные технологии удобно также использовать для создания аутентичных микрогрупп в социальных сетях по интересам, например, для работы над текущим проектом (в мини-группах или самостоятельно). Каждый студент в группе выполняет свою часть общего проекта, а затем в социальной сети выкладываются все наработки, обсуждаются предложенные варианты, комментируются успехи. При этом понимание становится важнейшей задачей такого общения. Специалист в области компьютерной лингводидактики О. В. Миловинова пишет, что для формирования и развития понимания устной и письменной речи сетевые технологии предлагают нам уникальный параметр – креолизованный текст (сочетание иконического и вербального ряда). Умение совместить эти два кода, по ее мнению, – это важнейший прием современного компьютерного лингводидакта [8].

Google drive (<https://drive.google.com>) в 2013 г. поднялся на вторую позицию с третьего места, которое он занимал в 2011 и 2012 гг. Существующие аналоги программы – Skydrive (Microsoft), Диск (Яндекс) и прочие «облачные» сервисы. Ресурс очень удобен для так называемой «collaboration» (т. е. совместной работы преподавателя и студента), поскольку позволяет реализовать идею общих файлов и папок. В отличие от Dropbox, речь о котором пойдет ниже, Google Drive поддерживает возможность работы с папками, однако, в основном, это делается только через средства онлайн-ин-

терфейса. При этом пространство, с которым можно работать, огромно – 15 Гб и отсутствуют ограничения на размер общих папок. В процессе работы над одним файлом несколько человек одновременно могут вносить свои исправления, прямо в тексте документа можно вести чат между участниками проекта. Также сервис удобен, поскольку позволяет работать с разных устройств, в том числе мобильных, реализованных на платформе ОС Android. Естественно, как и любая другая служба Google, данная программа очень хорошо синхронизирована с остальными сервисами (с почтой Gmail, например).

YouTube (<http://www.youtube.com/>) опустился всего на одну позицию в 2013 г. и занимает текущее 3-е место в списке популярных топ-ресурсов. Помимо возможности отбора учебного видео, данный ресурс предоставляет также возможность использования аутентичного редактора обработки видео. Это, несомненно, будет удобно использовать тем преподавателям, которые создают (сами или совместно со студентами) собственные видеозаписи. Например, запись урока, сделанную в ходе педагогической практики студента, можно, предварительно обработав, превратить в полноценное учебное видео для анализа урока, выявления типичных промахов, главных достоинств и дальнейших перспектив ведения занятия.

Google Search (<https://www.google.ru>) резко скакнул с 15-го места, занимаемого им в 2011 г., на уверенную 4-ю позицию. На наш взгляд, помощь любых поисковых систем (наиболее популярный российский аналог – Yandex.ru) бесценна в педагогическом процессе, особенно на стадии поиска, изучения и отбора информации (источников).

Ресурсы Google вообще очень популярны и востребованы мировым сообществом. Так, достаточно известной и крупной книжной библиотекой является Google Books. Цель этого проекта – оцифровка всех существующих печатных книг. Его создатели уверяют, что здесь можно най-

ти информацию на всех языках мира, в распоряжении пользователей уже миллионы изданий, с которыми можно ознакомиться или прочесть их абсолютно бесплатно. Поиск по огромному массиву данных Google Books чрезвычайно эффективен для проверки фактических сведений, сбора информации о конкретной реалии или, например, личности. Кроме того, с его помощью можно работать со старыми изданиями, часто недоступными в обычных библиотеках. Это особенно актуально для преподавателей исторических направлений. Часть книг (на которую не распространяются авторские права) находится в открытом доступе и может быть сохранена на компьютер в формате PDF. В основном, это издания начала XX века или более ранние.

Н. Ломакин в своей статье «Историк и монитор. Краткий гид по программам и сервисам, которые облегчают жизнь» настаивает, что альтернативным Google Books крупным центром оцифровки и хранения электронных книг является Open Content Alliance, созданный в 2005 г. корпорацией Yahoo и некоммерческим Internet Archive. Масштабы деятельности этого центра хоть и уступают Google Books, но все равно достаточно велики – за время существования проекта было оцифровано более 6 млн книг. Но главное, как подчеркивает специалист, – все эти книги находятся в открытом доступе для всех пользователей Интернета [7].

MS Power Point также год от года усиливает свои позиции: за последние три года он поднялся в рейтинге с 19-го на 8-е и на 5-е место соответственно. Пожалуй, это единственный ресурс, который не требует дополнительной аргументации для объяснения необходимости его использования в образовательном процессе. На данный момент в НГПУ не обходится ни один учебный день, в том числе и в период защит выпускных квалификационных работ (ВКР), без демонстрации сопутствующей презентации, созданной в MS Power Point. Практически

каждая аудитория оснащена соответствующим оборудованием (компьютеры, проекторы, экраны, интерактивные доски). Однако всего лишь 10 лет назад эта практика была единичной. Так, например, защита ВКР одного из авторов данной статьи в 2003 г. на ИИГСО НГПУ была отмечена как первая, где была продемонстрирована презентация, созданная в MS Power Point. Теперь подобной практикой уже никого не удивишь. Существует специальное бесплатное электронное приложение Presenter, которое предоставляет возможность закачивать, просматривать и редактировать презентации, созданные в формате MS Power Point, на смартфон.

Evernote (<http://evernote.com/intl/ru/>) также постепенно набирает обороты (с 17-го на 12-е и на 6-е место соответственно). Аналог данного ресурса – OneNote. Эти ресурсы являются веб-сервисами и наборами программного обеспечения для создания и хранения заметок. В качестве заметки может выступать фрагмент форматированного текста, веб-страница целиком, фотография, аудио-файл или рукописная запись. Заметки могут также содержать вложения с файлами другого типа, их удобно сортировать по блокам, присваивать им метки, редактировать и экспортировать. Иными словами, данные ресурсы очень удобны для сохранения информации, найденной в сети Интернет.

Dropbox (<https://www.dropbox.com/>), занимающий 6–7-е места за последние 3 года, также необходим нам для резервного хранения информации, при этом, что важно, он синхронизирован с компьютером. Другой подобный электронный ресурс – это Mega. Данные программы очень удобны в организации проектной деятельности. Принцип работы программы таков: на компьютере создается папка, все содержимое которой непрерывно синхронизируется с такой же папкой в облачном хранилище и на других компьютерах пользователя, в том числе и на мобильных устройствах на платформе ОС Android. Например, можно работать на ноутбуке

или планшете (в библиотеке или командировке), а потом организовывать материал на стационарном домашнем компьютере с большим экраном. Также Dropbox позволяет публиковать документы (например, раскрывать папку) для общего просмотра, что очень удобно для общей работы над статьей или научным исследованием с коллегами, а также руководства ВКР и курсовых работ.

Одно из основных отличий Dropbox заключается в том, что он позволяет работать с любыми файлами без подключения к сети (в архивах и библиотеках, на природе), синхронизация происходит в момент выхода в Интернет. Кроме этого, Dropbox поддерживает работу с версиями файлов, это позволяет при необходимости легко перейти к одной из предыдущих версий работы. (Подробнее о других достоинствах и недостатках работы с данным электронным ресурсом см. в уже упомянутой выше статье Н. Ломакина [7].)

Из оставшихся в рейтинге 90 продуктов отметим те, которые совершили прорыв в 2013 г. Так, например, Feedly (<http://feedly.com/>), представляющий собой бесплатную новостную рассылку, впервые появился в Top 100 Tools сразу на 19-м месте. По сути, данный RSS-Ридер является наилучшей альтернативой закрывшемуся Google Reader. Это приложение доступно как для персональных компьютеров, так и для различных мобильных устройств. На сегодняшний день приложением Feedly могут воспользоваться владельцы iPhone, iPad, iPad touch, Android-телефонов и планшетов, а также пользователи браузеров Firefox, Chrome и Safari. Данное приложение можно настроить таким образом, чтобы не нужно было посещать разные сайты, в Feedly можно читать новые статьи (именно статьи, а не их анонсы) с профессионально-ориентированных сайтов и блогов, а также смотреть видео с YouTube и слушать подкасты (Подробнее о работе данного приложения см. в обзорах Ю. Королевой [4; 5]).

Coursera (<https://www.coursera.org/>) также сразу заняла в 2013 г. 38-ю позицию, что свидетельствует о нарастающей популярности различных видов Massive Open Online Course (МООС) в современном мировом интернет-сообществе.

На наш взгляд, подобные онлайн-курсы в скором времени создадут реальную альтернативу традиционной системе высшего образования. Совокупная система Khan Academy, Coursera, Udacity уже превосходит аудиторию любых подобных решений предыдущего поколения (например, MIT и Open University). Однако данный вызов должен быть не угрозой традиционным университетам, а вариантом взаимовыгодного сотрудничества, как, например, это произошло в Великобритании путем объединения 11 ведущих университетов с Open University и образования компании Futurelearn [2].

В России пока крайне мало подобных проектов (как государственных, так и частных), добившихся внушительного успеха. Среди последних стоит упомянуть ИНТУИТ – Национальный открытый университет (<http://www.intuit.ru/>) и Универсариум – Межвузовская площадка электронного образования (<http://uni-versarium.org/>). В качестве примеров онлайн-курсов, которые можно пройти на русском языке, приведем несколько по исторической тематике: «Россия в эпоху революционных потрясений» (автор – И. В. Яблочкина, доктор исторических наук, Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова), «Отечественная история» (авторы – К. Валиуллин, Р. Зарипова). При этом стоит отметить, что пока в российских МООС преобладают курсы экономической и информационно-коммуникационной направленности, а исторической или педагогической, например, остаются в меньшинстве, что актуализирует вопрос о создании таких курсов в будущем.

Лично мы уверены, что подобные онлайн-университеты по типу МООС в России нужны и востребованы. Так как

это новый уникальный способ формирования надпредметных компетенций, возможность общего доступа к лучшим в мире преподавателям, а в идеале – это удобный способ сформировать собственную учебную траекторию.

Представим также и другие интересные, на наш взгляд, ресурсы, заслуживающие внимания специалистов в области образования и упомянутые в Top 100 Tools.

На 15-м месте в списке находится Prezi (<http://prezi.com/>), которая стала альтернативой стандартным презентациям на основе MS PowerPoint. Prezi.com позволяет создать онлайн-презентацию нелинейного формата (в отличие от MS PowerPoint, где слайды идут один за другим), а также самостоятельно настроить траекторию передвижения по фреймам (слайдам) в зависимости от логики доклада. Кроме этого Prezi является облачным хранилищем для всех презентаций одного пользователя и имеет возможность подключения с любого электронного носителя. Также возможно создать портативную версию презентации и продемонстрировать ее в аудиториях с отсутствием доступа в Интернет.

Padlet (<https://ru.padlet.com/my/dashboard>) находится на 57-й позиции и представляет собой электронный ресурс, который может быть использован в качестве интерактивной доски, что особенно актуально для преподавателей педагогических вузов. Приложение позволяет добавлять на экран любые объекты, файлы, создавать записи и схемы. При этом другая программа – Murally (<https://mural.ly/>) – представляет собой тот виртуальный вариант доски, на который удобно клеить стикеры.

Следующие приложения Google Maps и Google Earth, занимающие соответственно 70-ю и 71-ю позиции в 2013 г., предоставляют помимо возможности навигации, в том числе, простейший способ картографирования собственного исследова-

ния. Однако, на наш взгляд, не менее интересным и востребованным в образовательном процессе педагогических вузов является такой ресурс, как 2ГИС, который предоставляет систематизацию огромной информации по картам разных городов и стран. Этот ресурс включает в себя возможность «наложения» на карту разнородного информационного содержания, создания послойной базы данных с привязкой к географическим объектам.

Электронное приложение для мобильных устройств WhatsApp стартовало в списке Top 100 Tools сразу с 86-й позиции. Это очень популярный ресурс для обмена бесплатными сообщениями. Его можно использовать в учебном процессе наравне с социальными сетями, например, для выяснения экспертного мнения по тому или иному вопросу или обмена предложениями по проекту. В приложении возможно создание группового диалога для обсуждения и оперативного управления реализуемым проектом.

Не менее популярным в молодежной среде является электронный ресурс Instagram, который также может быть применен на занятиях в педагогических вузах, например, для составления разного рода рейтингов, поскольку предусматривает проставление отметок (так называемых «лайков») на понравившейся фотографии или скриншоте. Так можно легко и быстро определить, чья идея оформления учебной доски или вариант организации домашнего задания в ходе педагогической практики оказался наиболее интересным (профессиональным). Безусловно, проголосовать можно и стандартным образом, например, путем поднятия руки, но использование популярного приложения стимулирует мотивацию и, главное, прибавляет креативности учебному процессу. Теперь студенту можно работать не только на узкую аудиторию, но и добиваться признания «на мировом уровне».

Таким образом, мы видим, что в настоящее время существует большой спектр электронных ресурсов для облегчения ра-

боты и расширения возможностей преподавателя. Каждый из описанных нами ресурсов обладает различным объемом педагогического потенциала, однако всех их объединяет уровень популярности и востребованности современным мировым сообществом, что позволяет говорить об актуальности (необходимости) их применения в образовательном процессе вуза. Конечно, это не означает, что преподаватель должен использовать все ресурсы. На наш взгляд, достаточно нескольких, которые будут соответствовать личностным потребностям как преподавателя, так и определенного круга его студентов. Мы лишь поделились собственным опытом применения наиболее популярных из них.

Для того чтобы у студентов и преподавателей была возможность активно использовать и встраивать в образовательный процесс вышеперечисленные ресурсы, в вузе должна быть создана соответствующая инфраструктура, которая может включать в себя следующие компоненты (на примере Новосибирского государственного педагогического университета) [1]:

- *цифровые учебные аудитории*, оснащенные гипермедиа инструментами, видеоконференцсвязью, возможностью онлайн-трансляции и видеосъемки;

- *электронные образовательные ресурсы*: образовательные сайты, электронные учебные пособия, электронная база тестовых заданий, виртуальные экскурсии, современная библиотека с электронной книговыдачей и электронными полнотекстовыми ресурсами и др.;

- *развитая информационная среда*: магистральная кабельная сеть, система web-сайтов структурных подразделений университета, официальный сайт вуза; территория Wi-Fi, обеспечивающая доступ в Интернет во всех учебных корпусах и общежитиях, информационная система управления университетом, оперативная система информирования студентов и др.;

- *ТВ-студия*, обеспечивающая создание учебных фильмов, проведение интернет-конференций, вебинаров;

- *языковые центры*, оснащенные персональными компьютерами, программными средствами, образовательным контентом, осуществляющие внедрение современных технологий изучения иностранных языков;

- *ресурсный центр «Цифровая школа»* – обеспечивает активное использование информационно-коммуникативных технологий: дистанционное обучение, компьютерное моделирование, видео- и интернет-конференции, вебинары, онлайн-тестирование, интерактивные системы опроса и др.

Создание цифровой среды дает вузу ряд возможностей. Во-первых, это способ оmodernить научный и образовательный процесс, обеспечить внедрение инновационных образовательных технологий (в том числе и технологий электронного обучения), создать открытое информационное пространство, обеспечить обучающихся и преподавателей удобными сервисами организации обучения (персональные сайты преподавателей, электронная библиотечная система, электронное расписание, онлайн-трансляция мероприятий и др.). Во-вторых, это эффективная платформа для разработки новых подходов и технологий в образовании, проведения актуальных научно-педагогических исследований. В-третьих, это инструмент привлечения новых партнеров и дополнительных ресурсов, необходимых университету для развития.

Список литературы

1. *Алтыникова Н. В.* Инновационная образовательная среда современного педагогического вуза (на примере Новосибирского государственного педагогического университета) // Вестник педагогических инноваций. 2014. № 2. С. 5–14.

2. *Есть ли шансы у MOOC в России* [Электронный ресурс]. URL: <http://habrahabr.ru/post/162833/> (дата обращения: 14.07.2014).

3. *Каменев Р. В., Лейбов А. М.* Технологии дистанционного обучения при изучении прикладных библиотек КОМПАС-3D // САПР и графика. 2010. № 12. С. 86–91.

4. *Королева Ю.* Feedly – моя любовь! Хотите знать почему? [Электронный ресурс]. URL: <http://inet-boom.ru/vozmozhnosti-feedly/> (дата обращения: 15.07.14).

5. *Королева Ю.* Feedly полностью заменил мне RSS-Ридер от Google [Электронный ресурс]. URL: <http://inet-boom.ru/feedly-polnostyu-zamenil-mne-rss-rider-ot-google/> (дата обращения: 15.07.14).

6. *Лейбова Е. К.* Электронный учебник по отечественной истории в системе дистанционного обучения Новосибирского государственного педагогического университета (опыт создания и апробации) // Вузовский учебник нового типа: исторические и филологические дисциплины: материалы всерос. науч.-практ. конф. Барнаул: АлтГПА, 2009. С. 163–167.

7. *Ломакин Н.* Историк и монитор. Краткий гид по программам и сервисам, которые облегчают жизнь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.urokiiistorii.ru/learning/method/52141> (дата обращения: 14.07.14).

8. *Миловидова О. В.* Как стать компьютерным лингводидактом? [Электронный ресурс]. URL: <http://alnazarenko.wikispaces.com/> (дата обращения: 18.07.2014).

9. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.05.2013 с изменениями, вступившими в силу с 19.05.2013). URL <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=163992> (дата обращения: 18.07.2014).

10. *Приоритетный* национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <http://old.mon.gov.ru/pro/pnpo/> (дата обращения: 18.07.2014).

11. *Hart J.* The Web is 25 years old today – so how has it changed the way we learn? [Электронный ресурс]. URL: <http://www.c4lpt.co.uk/blog/2014/03/12/the-web-is-25-years-old-today/> (дата обращения: 14.07.2014).

12. *Top 100 Tools for Learning* [Электронный ресурс]. URL: <http://c4lpt.co.uk/top100tools/> (дата обращения: 14.07.2014).

К. Б. Умбрашко

(д-р ист. наук, проф., зав. кафедрой всеобщей истории, историографии и источниковедения ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ*

В статье делается попытка выявления традиционных и инновационных теоретических и прикладных аспектов преподавания гуманитарных дисциплин в школе и вузе. На примере Новосибирского государственного педагогического университета показаны пути и способы внедрения инноваций в связи с основными тенденциями ВПО. В статье характеризуется современное состояние проблемы, анализируются основные направления профессиональной подготовки специалистов, бакалавров, магистрантов, аспирантов.

Ключевые слова: традиции, инновации, профессиональная подготовка, бакалавр, магистр, аспирант.

K. B. Umbrashko

HUMANITARIAN EDUCATION IN SECONDARY AND HIGH SCHOOL: TRADITIONS AND INNOVATIONS

In the article there are analyzed traditional and innovational theoretical and practical aspects of teaching humanitarian disciplines at school or the university. There are shown ways and methods of implementation of innovations in connection with main trends of higher professional education by the example of Novosibirsk State Pedagogical University.

Keywords: traditions, innovations, vocational training, the bachelor, graduate, postgraduate student.

На протяжении почти всего XX века начальная, средняя и высшая школа в России находились под цепким патронатом государства. Содержательная, организационная, методическая составляющие образования контролировались государственными органами, не допускалось отступление от идеологических норм и правил, инакомыслие приравнивалось к борьбе с существующим политическим режимом и могло иметь самые печальные последствия для отступника и членов его семьи. Чувство самосохранения не позволяло педагогам в полной мере проявлять креативные способности и вынуждало в профессиональной сфере действовать

в строго обозначенных границах. Тотальный контроль над образованием привел к обратной реакции в 1990-е гг. Маятник перемен качнулся в обратную сторону. Стало возможно все, или почти все. Многочисленные эксперименты в сфере образования, не всегда удачные, все же постепенно выводили педагогов из-под навязчивой государственной опеки.

При этом все сильнее чувствовалась негативная тенденция формирования сегмента школ, демонстрирующих низкие учебные результаты. Образование в таких школах не выполняло функции социально-го лифта, начинало воспроизводить и за-

*Статья подготовлена в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы.

креплять социальную и культурную дифференциацию россиян не только на региональном, но, что было особенно тревожно, и на национальном уровне.

В начале XXI века в России сложилась качественно новая ситуация в сфере среднего и высшего профессионального образования. Государство постепенно, но неуклонно возвращает контроль над образованием и другими сферами общественной жизни. Можно образно сказать, что мы наблюдаем новое движение маятника. Однако нельзя считать это движение возвратом в коммунистическое прошлое. Общественно-политическая ситуация сегодня качественно иная и механизмы контроля государства над сферой образования существенно изменились. Среди факторов, оказывающих влияние на среднюю и высшую школу, можно выделить не только политику государства в области образования, но и требования рынка по отношению к качеству подготовки выпускников; правила и нормы оформления школьной документации; характер, цели и результаты работы учебных заведений; динамику изменений на рынке труда; динамику демографической ситуации; убеждения учителей; организацию учебно-воспитательного процесса в школе; используемые учебно-методические комплексы; уровень развития организационной культуры; образовательную философию школы; социальный состав учеников; традиции и новации.

При этом, с одной стороны, «Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы» [12] предполагает *доступность* качественного образования, соответствующего современным социально-экономическим требованиям. Доступность предполагает некоторую усредненность, систему конвейера. Это значит – дать человеку набор каких-либо базовых сведений и навыков, которые в последующем пригодятся ему в профессиональной деятельности. С другой стороны, подготовка

современных квалифицированных кадров и, главное, поддержание их высокого уровня квалификации в быстроменяющемся в технологическом отношении обществе обязывают систему образования быть ориентированной на обучение не столько содержанию дисциплины, сколько умению учиться на протяжении всей жизни. Это возможно только при реализации *системных* принципов, когда «по учебной дисциплине имеется в виду подготовка монографий и научных статей; издание учебника, учебных и методических пособий; разработка презентаций; создание мультимедиа-средств» [6, с. 2]. В России формируется система непрерывного образования (обучение на протяжении всей жизни – *life-long learning*). При этом доля экономически активного населения, участвующего в непрерывном образовании довольно высока и составляет 22,4 %.

Болонский процесс стимулировал разработку новой методологии, известной как *компетентностный* подход. Международная глобализация смещает акценты «с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений» [13].

В исследовательской литературе сложилось устойчивое мнение, что компетентностный подход – это система следующих принципов:

- смысл образования – развитие способностей самостоятельно решать проблемы на основе социального опыта;
- содержание образования – дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических проблем;
- образовательный процесс создает условия формирования опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных задач;
- оценка образовательных результатов должна основываться на анализе уровня образованности, достигнутых учащимися на разных этапах обучения [9].

Отечественные исследователи видят необходимость внедрения компетентностного подхода в том, что «изменение приоритетов общества в настоящее время связано с возникновением понятия постиндустриального общества, которое в большей степени заинтересовано в том, чтобы его граждане были способны самостоятельно, активно действовать, принимать решения, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям жизни». Данные процессы стали причиной качественных изменений в системе образования. «Это привело к смене образовательных парадигм. В связи с этим, появилась потребность в переосмыслении содержания учебных дисциплин и технологий учебного процесса в свете системы ценностей и приоритетов в образовательной политике. Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей, оперированием информацией, творческим решением проблем», – считает М. А. Малышева [15, с. 6].

Та же исследовательница рассматривает современные технологии в образовании как средство, с помощью которого «может быть реализована новая образовательная парадигма. Тенденции развития образовательных технологий напрямую связаны с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности. В современных условиях в высшей школе остро стоит задача актуализации содержания и методов обучения за счет активного использования в учебном процессе результатов и технологий научного поиска, повышения эффективности самостоятельной творческой работы студентов, развития познавательной деятельности, творческих способностей, создании ситуации успеха, организации встречных усилий преподавателя и студентов» [15, с. 9].

Подобные выводы характерны не только для отечественной, но и для зарубежной исследовательской традиции. Качественно новая ситуация в образовании хорошо прослеживается на примере из-

менений в современном менеджменте. Американская исследовательница Барбара Келлерман справедливо полагает, что в XXI веке, «чтобы быть эффективным и чтобы за вами следовали, лидерам как в частном, так и в государственном секторе требуется создать что-то новое». При этом невозможно полагаться на «старый репертуар» и «перед лицом устрашающе быстрых перемен только те, кто сумеет порвать с прошлым, останутся впереди» [8, с. 28].

Менеджмент прошлого века – это попытка «заставить поезда приходить по расписанию». Современное лидерство – это попытка «вовлечь своих последователей в процесс совместного достижения целей, согласие относительно которых обеими сторонами достигнуто» [8, с. 30]. Современный руководитель при планировании и делегировании полномочий добивается того, чтобы его команда понимала смысл деятельности не на уровне отдельных действий, а на уровне восприятия ценностей и целей.

Поэтому понятно, что выпускник современного учебного учреждения должен:

- ориентироваться в меняющемся мире, самостоятельно приобретать знания, применять их на практике;
- критически мыслить, видеть проблемы, искать пути их решения;
- осознавать сферы применения полученных знаний;
- быть способным формулировать новые идеи, творчески мыслить;
- уметь работать в информационном поле (сбор информации, анализ, обобщение, сопоставление, логика, выводы, применение полученных результатов на практике);
- быть коммуникабельным, уметь работать в разных областях, в разных коллективах;
- работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня [15, с. 7].

Как нельзя лучше идеи компетентностного подхода и системности приме-

ними в современном гуманитарном образовании. Упорное желание некоторых педагогов-гуманитариев «заставить поезда приходить по расписанию» приводит к дезадаптации учеников. Полученный багаж знаний и навыков устареваает уже на момент выпускного вечера. Итог: растерянность, «потеря себя», невозможность вписаться в современные общественные реалии. Важная роль в исправлении этой плачевной ситуации принадлежит не точным и естественнонаучным дисциплинам, а именно предметам гуманитарного цикла. Особенность гуманитарных наук по сравнению с естественными и точными науками состоит в том, что предмет их изучения не поддается непосредственному опытному исследованию. Например, исторические явления сразу после появления становятся прошлым. Воссоздать условия их возникновения, провести эксперимент по типу естественнонаучного невозможно. Поэтому каждое поколение «переписывает историю заново», обозначая новые социально-экономические приоритеты и ценности. В процессе преподавания гуманитарных дисциплин невозможен догматизм, начетничество, подтасовка фактов. Вернее, все это возможно, но приводит к плачевным последствиям. Дети, а потом и взрослые, теряют способность думать, осмысливать, делать собственные выводы и расставлять приоритеты. В преподавании гуманитарных дисциплин как нигде важны системный и компетентностный подходы.

Покажем, как реализуются современные образовательные требования и работают принципы системности и компетентностного подхода на примере кафедры всеобщей истории, историографии и источниковедения (ВИИИ) Новосибирского государственного педагогического университета (НГПУ). Историческое образование в средней общеобразовательной школе – важная составляющая гуманитарной подготовки учащихся. Дети приобретают навыки оценки исторических событий, учатся работать с историчес-

кой литературой разного уровня [11, с. 17]. При этом часто возникает диссонанс между базовыми школьными программами по отечественной и всеобщей истории и современными требованиями быстро меняющегося общества. Исторические события, персоналии трактуются в историографии неоднозначно. Поэтому главным требованием к преподавателю истории является владение историографической ситуацией по поводу той или иной проблемы, сюжета, персоналии, современными методологическими подходами и концепциями исторического познания и устойчивыми методами работы с историческими источниками.

Преподаватели кафедры ВИИИ НГПУ развивают эти навыки у студентов педагогического вуза и у учителей средней школы в конструктивном взаимодействии высшей и средней школы. На базе кафедры ВИИИ работают постоянно действующие проблемные семинары, круглые столы, проводятся научно-практические конференции «Восток-Запад: проблемы взаимодействия» [2; 3; 4; 5]. Все это позволяет обмениваться опытом научной, методической деятельности ученых, педагогов высшей школы и учителей средних школ, стремящихся к инновационной педагогической деятельности.

Уровень компетентности учителей старших классов в области историографии, источниковедения и методологии исторического познания неуклонно повышается. На учебно-методических и научных мероприятиях, организованных кафедрой ВИИИ, учителя узнают о новейших тенденциях развития исторической науки и методологии. Это происходит успешно, поскольку на кафедре ВИИИ сложилась научная школа историков-всеобщников и историков-историографов, источниковедов.

Покажем некоторые механизмы трансляции учебной и научной традиции сообщества историков кафедры ВИИИ НГПУ [14]. Профессорско-преподавательский состав (ППС) кафедры ведет подготовку студентов специалитета (специаль-

ность «история»); бакалавров социально-экономического образования (профиль «история»); бакалавров педагогического образования (профили: «история», «история, МХК», «обществознание, история»); бакалавров религиоведения (профиль: «историко-религиоведческий»); бакалавров зарубежного регионоведения (профиль: «европейские исследования»). Большое внимание ППС обращает на историографию и источниковедение в профессиональной подготовке бакалавров [18]. Кафедра реализует магистерские программы педагогического образования: «Историческое образование (всеобщая история, историография, источниковедение)», «Зарубежное историческое образование». Успешно функционируют аспирантуры по специальностям: 07.00.03 – всеобщая история и 07.00.09 – историография, источниковедение и методы исторического исследования.

Преподаватели кафедры проводят научные исследования, систематически публикуют научные труды разных уровней: монографии, статьи, тезисы¹. Ведется постоянная научно-методическая работа по обеспечению учебного процесса учебно-методическими пособиями, комплексами, хрестоматиями.

¹ Приведем лишь названия некоторых монографий последних лет: *Умбрашко К. Б.* Развитие источниковедения в русской исторической науке первой половины XIX в.: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012; *Иволина О. И., Иволин Ю. П.* Восток – Запад в пространстве русской идеи. Ч. 1. XIX век: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013; *Иволина О. И., Иволин Ю. П.* Миссия невыполнима? Ч. 1. Аксиология «Русской идеи». XIX век. AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG Heinrich-Bocking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland, 2013; *Иволина О. И., Иволин Ю. П.* Миссия невыполнима? Ч. 2. Аксиология «Русской идеи». XX век. AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG Heinrich-Bocking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland, 2013; *Иволина О. И., Иволин Ю. П.* Восток – Запад в пространстве русской идеи. Ч. 2. XX век: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014; *Карнаухов Д. В.* «Русские» и «московские» известия в трудах польских историков второй половины XV – начала XVII вв. (историографический аспект): монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014; *Запорожченко А. В.* Космологические и ритуальные аспекты индо-иранской религиозной традиции: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014.

Кафедра не только развивает всесторонние научные и методические контакты с научными центрами России (Институтом Всеобщей истории РАН, ИНИОН РАН, МГУ, Институтом Российской истории РАН, ИВИ РАН, СПбГУ; университетами Барнаула, Волгограда, Екатеринбург, Омска, Ставрополя, Томска, Челябинска; с вузами Новосибирска), но и активно сотрудничает с зарубежными партнерами – Варшавским и Краковским университетами, гуманитарным институтом в Пултуске (Польша).

Профессора кафедры успешно работают в составе диссертационных советов, в том числе и зарубежных. При кафедре создана и устойчиво функционирует научно-исследовательская лаборатория «Методология и история исторической науки». С 2014 г. лаборатория вошла в состав Научно-образовательного центра Института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ «Гуманитарные и социальные исследования». Лаборатория активно сотрудничает с учителями средних школ г. Новосибирска по программе «Историографическое (источниковедческое) и методологическое обеспечение преподавания истории в старших классах средней школы».

Кафедра ВИИИИ ведет успешную работу по развитию критического изучения актовых источников, выявлению влияния философско-методологических концепций на русскую историческую науку [17; 19], по осмыслению философско-методологических поисков европейских и русских историков XVIII – начала XXI в. [20], исследованию развития критического мышления посредством чтения и письма [10].

Все это помогает успешно реализовывать современные образовательные требования, принципы системности и компетентностного подхода. Гуманитарное образование в средней и высшей школе приобретает современный облик и делает выпускников более успешными и адаптированными в нынешней социально-экономической и политической ситуации.

Список литературы

1. *Актуальные* проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сборник научных трудов. СПб.: Национальный минерально-сырьевой университет «Горный», 2013.
2. *Восток – Запад: проблемы взаимодействия.* История, традиции, культура: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А. В. Эдакова: в 2 ч. / отв. ред. К. Б. Умбрашко. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. Ч. 1–2.
3. *Восток – Запад: проблемы взаимодействия.* Исторический и культурологический аспекты: материалы региональной научно-практической конференции (Новосибирск, 28–29 мая 2010 г.) / отв. ред. К. Б. Умбрашко. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010.
4. *Восток – Запад: проблемы взаимодействия:* материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Интеграция исторического и образовательного пространства», посвященной 50-летию со дня рождения Максима Юрьевича Брандта (13–15 апреля 2011 г.) / под ред. К. Б. Умбрашко. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011.
5. *Восток – Запад: проблемы взаимодействия.* Исторический, политический, социальный и религиозный аспекты: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Новосибирск, 27–28 мая 2013 г.): в 2 ч. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. Ч. 1–2.
6. *Евстигнеев Е. Н., Викторова Н. Г.* Инновации в обучении гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам в вузе // *Вестник Финансового университета*. 2012. № 1. С. 1–20.
7. *Инновации и современные технологии в системе образования:* материалы международной научно-практической конференции 20–21 февраля 2011 года. Пенза; Ереван; Шадринск: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011.
8. *Келлерман Б.* Обновленное лидерство: политика и бизнес. Новосибирск: ФСПИ «Тренды», 2005.
9. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании // *Школьные технологии*. 2004. № 5. С. 3–12.
10. *Мажельская Т. В.* Приемы технологии РКМЧП в процессе обучения студентов ИИГСО НГПУ // *Сибирский педагогический журнал*. 2013. № 5. С. 118–121.
11. *Наумова Г. Р., Шикло А. Е.* *Историография истории России: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.* М.: Издательский центр «Академия», 2009.
12. *О Концепции* Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы: распоряжение Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 163-р // *Собрание законодательства РФ*. 2011. № 9.
13. *Реформы образования: аналитический обзор* / под ред. В. М. Филиппова. М.: Центр образовательной политики, 2003.
14. *«Сибирь – мой край...»: проблемы региональной истории и исторического образования:* сб. науч. тр. / под ред. В. А. Зверева. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999.
15. *Современные технологии обучения в вузе (опыт НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге): методическое пособие* / под ред. М. А. Мальшевой. СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2011.
16. *Стратегический менеджмент в образовании:* учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов. М.: АПК и ППРО, 2007.
17. *Умбрашко К. Б.* Влияние философско-методологической концепции А.-Л. Шлецера на русскую историческую науку XIX в. (источниковедческая и историографическая составляющие) // *КЛИО. Журнал для ученых*. 2012. № 4 (64). С. 3–8.
18. *Умбрашко К. Б.* *Историография истории России в профессиональной подготовке бакалавров* // *Сибирский педагогический журнал*. 2013. № 1. С. 66–73.
19. *Умбрашко К. Б.* Критическое изучение актовых источников в отечественной науке первой половины XIX в. // *Гуманитарные науки в Сибири*. 2012. № 1. С. 45–48.
20. *Умбрашко К. Б.* Философско-методологические поиски европейских и русских историков XVIII – первой половины XIX вв. // *Философия образования*. 2011. № 5 (38). С. 92–103.

О. Б. Макиев

*(ст. преп. кафедры теории и методики воспитательных систем
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск),*

Б. А. Дейч

*(канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой теории и методики
воспитательных систем ФГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный педагогический университет», г. Новосибирск)*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЦИПРОКНОЙ МОДЕЛИ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ НА РЕГИОНАЛЬНОМ И МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЯХ

В статье рассматриваются проблемы реализации и эффективности современной молодежной политики на региональном и муниципальном уровнях, предлагается реципрокная модель как средство повышения эффективности молодежной политики, поддержки процесса самоопределения молодежи и развития территорий.

Ключевые слова: молодежь, молодежная политика, самоопределение молодежи, капитализация территорий, реципрокная модель молодежной политики.

O. B. Makiev, B. A. Deich

THE POSSIBILITY OF USING RECIPROCAL MODELS OF YOUTH POLICIES AT THE REGIONAL AND MUNICIPAL LEVELS

This article discusses the implementation and effectiveness of youth policy at the regional and municipal levels, it is proposed reciprocal model as a means of increasing the effectiveness of youth policy, support for the self-determination of youth and development of territories.

Keywords: youth, youth policy, youth self-determination, the capitalization of the territories, reciprocal model of youth policy.

В июне 2014 года Комитет гражданских инициатив Алексея Кудрина опубликовал результаты экспертного исследования результативности современной молодежной политики. К ключевым выводам экспертов можно отнести следующие:

– нынешняя молодежная политика не является приоритетным направлением государства, а та политика, которая реализуется, не востребована обществом (прежде всего самой молодежью);

– государство нацелено не на развитие молодежи, а на контроль, при этом отсутствует системное видение молодежных проблем;

– на те ресурсы, которые выделяются на молодежную политику, можно не только развлекать, отвлекать и оздоравливать молодежь, но и развивать – то есть действительно решать серьезные стратегические задачи для страны в сфере создания успешного человеческого капитала [1].

С этими выводами можно в определенной степени согласиться. Исследования, проводимые НОЦ НГПУ «Научно-методическое обеспечение молодежной политики», также выявили ряд проблем, связанных с оценкой эффективности молодежной политики в нашей стране. Се-

годня можно выделить несколько традиционных направлений, по которым осуществляется данная оценка:

- первое направление характеризуется ростом в органах молодежной политики материальной базы: чем больше материальной базы на балансе, тем лучше реализуется молодежная политика;

- второе направление характеризует количество культурно-массовых мероприятий: чем больше мероприятий, тем лучше качество молодежной политики;

- третье направление характеризуется грантовой поддержкой молодежных инициатив;

- четвертое направление характеризуется сочетанием всех перечисленных направлений в разном процентном соотношении.

Следствием такого положения, на наш взгляд, стало формирование социальной пассивности и потребительского отношения части молодежи к обществу и государству. В докладе эта позиция выражена еще более резко: «...сложившаяся среда производит для страны не трудолюбивых рабочих и увлеченных работников интеллектуального труда, а амбициозных приживал (даже не карьеристов), мечтающих о теплом месте в муниципальной или государственной системе, оправдывающих свой профессиональный примитивизм лояльностью» [1].

Несмотря на некоторое изменение концептуальных подходов, в молодежной политике по-прежнему присутствует устойчивый взгляд на молодежь как социально пассивную группу, находящуюся в переходном состоянии потребителя социальных и бюджетных услуг, различных видов безвозмездной помощи, поддержки со стороны государства, замкнутую в системе своих внутренних, подчас сугубо экономических интересов и потребностей. Некоторые регионы и муниципальные образования пытаются в настоящее время в области молодежной политики сохранить и закрепить нормативно термин «бюджетная услуга» (муниципальная услуга), которая предполагает предостав-

ление услуг молодежи за счет бюджетных средств. Безвозмездная бюджетная услуга в социальной политике регионов и муниципальных образований может и должна иметь место только в вопросах социальных гарантий перед сообществом и молодежью. В молодежной политике на современном этапе более приемлем термин «задание»:

- муниципальное задание на молодежную политику;

- региональное задание на молодежную политику;

- задание на молодежную политику территориального сообщества и т. д.

В современных экономических условиях в молодежной политике на региональном и муниципальном уровнях безвозмездная услуга противоречит принципам самоопределения, субсидиарной ответственности; способствует развитию не равных партнерских отношений и взаимной ответственности, а пассивности и иждивенчества молодежи.

Для реального изменения существующих малоэффективных подходов реализации мы предлагаем использовать **реципрокную модель молодежной политики** (от латинского *reciprocus* – возвращающийся, взаимный). В предлагаемой нами модели молодежной политики бюджетная услуга становится одной из форм взаиморасчета с молодежью (молодежной профессиональной командой) за выполнение муниципального задания.

Представителям молодежи, чтобы быть равноправными партнерами в процессах развития территории муниципального образования, необходимо позиционировать себя как молодежное сообщество по отношению к территориальным сообществам регионов и муниципальных образований. При этом данное сообщество выступает не только как социальный, но и как политический, экономический ресурс регионов и муниципальных образований.

В контексте предлагаемой модели молодежь – это молодежное сообщество,

деятельность которого ориентирована на развитие и капитализацию территорий регионов и муниципальных образований.

Базовая целевая установка молодежной политики в рамках реципрокной модели на региональном и муниципальном уровнях должна включать:

- создание условий для формирования социально успешной личности гражданина с потенциалом развития территорий муниципального образования;

- инвестиционную политику вложения средств в деятельность молодежи по капитализации территории как основного экономического потенциала развития территорий муниципального образования; эти вложения рассматриваются как инвестиции в будущую экономику территории регионов и муниципальных образований;

- представление о том, что будущее регионов и муниципальных образований формируется в значительной мере посредством работы всех институтов муниципальных образований с молодежью и молодежными сообществами.

Таким образом, в процессе развития территорий регионов и муниципальных образований необходимо сформировать молодежные и территориальные сообщества и кооперироваться с другими институтами регионов и муниципальных образований. В молодежной политике принятие ответственности за развитие своего муниципального образования начинается с принятия ответственности за себя, со своего самоопределения, самореализации, самоутверждения, относительно своей деятельности и предпринимательского образа жизни именно в процессах развития и капитализации своего муниципального образования региона и страны в целом.

Поэтому молодежная политика должна, в первую очередь, помочь молодежи в самоопределении по жизненно важным вопросам. Именно с этого начинается процесс формирования нравственной и социально успешной личности гражданина своего региона или муниципального образо-

вания. От реализации этой базовой установки – удовлетворение реальных потребностей молодежи – будет зависеть эффективность реализации региональной и муниципальной молодежной политики.

Идея «строительства будущего» ориентирована и на конечный результат молодежной политики – формирование социально успешной личности, что достигается:

- формированием условий для самоопределения молодежи в жизненно важных вопросах деятельности и образе жизни региона и муниципального образования;

- созданием условий для принятия молодежью гражданской и исторической ответственности за будущее своего региона и муниципального образования, включением молодых людей в решение проблем развития и капитализации территорий регионов и муниципальных образований;

- консолидацией усилий всех институтов региона и муниципального образования в целях эффективной реализации молодежной политики на региональном и муниципальном уровнях;

- формированием молодежных сообществ;

- повышением уровня самоорганизации и уровня самосознания молодежной среды (молодежного сообщества) как субъекта и объекта политической и экономической системы развития территории регионов и муниципальных образований;

- включением молодежи в процессы развития (капитализации) территории (повышения уровня социального самоопределения, самоорганизации и самосознания территориальных сообществ и т. д.) регионов и муниципальных образований.

Непременным условием реализации реципрокной модели включения молодежи в процессы развития и капитализации территорий является совместная выработка привлекательного (в широком смысле) образа территории, который должен быть соотнесен со стратегией развития

территории регионов и муниципальных образований. Такая работа в сфере молодежной политики на региональном и муниципальном уровне требует не только административных решений, но и широкого общественного участия территориальных сообществ. Это потребует определенных действий организаторов, обеспечивающих:

- системообразующую роль муниципальных органов молодежной политики;
- общественно-государственную организационную форму планирования, управления и реализации молодежной политики на региональном и муниципальном уровнях;
- межведомственный характер управления молодежной политикой;
- учет особенностей и потребностей молодежи на разных возрастных этапах и в соответствии с меняющимся социальным статусом;
- позиционирование молодежи (молодежного сообщества) в качестве равноправного (субъекта) партнера в формировании и реализации молодежной политики на муниципальном уровне и в процессах развития территории муниципальных образований;
- развитие уровня субъектности молодежи и включение ее в реальную практику решения проблем региона и муниципального образования;
- учет специфики конкретных территорий регионов и муниципальных образований;
- равные возможности участия в молодежной политике разным категориям молодежи в регионах и муниципальных образованиях;
- предоставление молодежи гарантированного необходимого объема бюджетных услуг как элемента взаиморасчета с молодежью за выполненные муниципальные задания;
- внедрение последовательных, необходимых в работе с молодежью изменений, конкретных, просчитанных и продуманных результатов реализации моло-

дежной политики в регионе и муниципальном образовании [2].

В данной модели в качестве основных процессов развития территорий рассматриваются процессы, способствующие:

- формированию молодежных и территориальных сообществ, повышению уровня их социального самоопределения, самоорганизации и самосознанию себя как субъекта и партнера в процессах развития территорий регионов и муниципальных образований;
- капитализации территорий;
- формированию нравственной и социально успешной личности, обладающей потенциалом, необходимым для развития территорий муниципальных образований.

Из вышесказанного можно сформулировать основные задачи молодежной политики:

- повышение уровня капитализации территорий (накопление и формирование человеческого, материального, финансового, социального, управленческого капиталов);
- разработка и внедрение методик экономического и политического взаимодействия субъектов молодежной политики;
- разработка методик инвестиционного характера финансирования молодежной политики, адекватного стоимости созданного молодежью «товара» или «капитала»;
- проектирование сложной системы местных, территориальных и региональных сообществ, различных технологий вовлечения в процессы развития территорий членов молодежных сообществ и всех членов территориальных сообществ;
- повышение уровня социального самоопределения, самоорганизации и самосознания территориальных и молодежных сообществ;
- приобретение навыков и освоение методик по поиску компромиссов и соглашений между различными категориями сообщества;

- формирование социально успешной личности, имеющей потенциал, необходимый для развития территорий;

- формирование молодежных профессиональных команд;

- формулирование заданий и определение зон ответственности для молодежных профессиональных команд.

Реципрокная модель молодежной политики на региональном и муниципальном уровнях предполагает переход от политики безвозмездной поддержки молодежных инициатив к инвестиционной финансовой политике, т. е. предопределяет вложение финансовых средств в молодежную политику как инвестиций в процессы развития территорий регионов и муниципальных образований. Это позволит молодежному сообществу осознать свою роль в процессах экономического развития территорий, повысить уровень самоопределения, самоорганизации, самосознания молодежи и молодежной среды (молодежного сообщества) как субъекта и объекта социальной, политической и экономической системы развития территории регионов и муниципальных образований.

Данная модель молодежной политики на региональном и муниципальном уровне основывается на том, что самой высокой ценностью муниципального сообщества являются свободные люди, способные ставить цели, добиваться их реализации и нести ответственность за полученные результаты в партнерстве с другими участниками.

Партнерство в молодежной политике на региональном и муниципальном уровнях базируется на субсидиарной ответственности, предполагающей поощрение самостоятельности и ответственности молодежи за свое будущее и будущее региона и муниципального образования, а также отказ от распределительной модели с переходом на инвестиционный характер потребления регионального и муниципального благосостояния.

В данной модели в качестве основного процесса молодежной политики выступает процесс формирования и накопления капитала территории в молодежной среде (сообществе) и в территориальном сообществе региона и муниципального образования, который характеризуется временными, возрастными, количественными и качественными характеристиками.

В качестве основных конечных результатов региональной и муниципальной молодежной политики необходимо рассматривать повышение уровня:

- социального самоопределения отдельно взятого представителя молодежного сообщества;

- самоорганизации и самосознания территориальных местных и молодежных сообществ;

- капитализации территорий, как следствие деятельности в процессах развития территорий молодежи и молодежного сообщества;

- социальной успешности молодежи, обладающей ресурсами саморазвития и развития территорий муниципальных образований.

Рассматривая вышеперечисленные результаты молодежной политики, необходимо отметить, что не может существовать высокий уровень социального самоопределения, самоорганизации и самосознания территориальных местных и молодежных сообществ без высокого числа социально успешных личностей в процентном отношении к населению территорий.

Немаловажным фактором для формирования социально успешной личности являются ценностные ориентиры молодежной политики. Основным ценностным ориентиром предлагаемой модели является личная ответственность молодежи:

- за свое образование; профессиональное самоопределение; моральное, нравственное и физическое здоровье; место и роль в обществе; активное участие в процессах развития территории, в том числе и участие в процессах повышения уровня самоорганизации территориаль-

ного (местного) сообщества и молодежного сообщества;

– за свою гражданскую позицию, способность к созиданию, внутреннюю потребность и стремление к самосовершенствованию;

– за развитие территорий регионов и муниципальных образований.

Уровень включенности молодежи в процессы развития территории регионов и муниципальных образований является одним из основных индикаторов эффективности политических, экономических, социальных процессов, происходящих в обществе. Конечным индикатором эффективности молодежной политики на муниципальном уровне являются количественные и качественные показатели приращения капитала территорий во всех его формах, но особое внимание необходимо уделить росту человеческого капитала.

В контексте молодежной политики на региональном и муниципальном уровнях реципрокная модель предполагает совокупность программ, охватывающих основные сферы жизнедеятельности и этапы развития территорий регионов и муниципального образования, в том числе и для отдельного молодого человека, живущего в этом регионе и муниципальном образовании.

Участие молодежи в процессах развития на региональном и муниципальном

уровнях позволит им непосредственно участвовать в жизни своего территориального образования и быть востребованными местными территориальными сообществами. Такой подход является особенно важным, так как это позволяет быстрее осознать им свою социальную и историческую ответственность за будущее своего территориального образования. Молодежь должна стать активным участником во всех социальных, экономических и общественно-политических процессах развития территориальных образований. В основе стратегии устойчивого развития территориальных сообществ лежит понимание того, что вовлеченность жителей и есть тот социальный капитал, который является резервом политического, экономического развития любых территорий.

Список литературы

1. Доклад эксперта Совета Европы по вопросам гражданского образования молодежи А. Ермолина «О молодежной политике как национальной системе воспитания и подготовки провинциальных кадров» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.newsru.com> (дата обращения 14.07.2014).

2. Дейч Б.А., Макиев О.Б. Состояние молодежи и молодежной политики в современной России: проблемы, риски, пути развития // Трансформация идеи гражданского общества в контексте социальных изменений: сб. статей по материалам I международной конференции. Белгород, 2014. С. 112–115.

Д. В. Чернов

*(канд. ист. наук, доц., зав. кафедрой социальной работы
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

ПОДГОТОВКА КАДРОВ К РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ГОРОДА

В статье рассматривается потребность образовательного пространства современного города в специалистах, способных разрабатывать и применять социальные технологии работы с молодежью. Определяется понятие и значение технологизации работы с молодежью в образовательных системах. Обосновывается инновационность интеграции педагогического и социального образования в НГПУ, которая способствует решению задачи подготовки кадров по социальной работе, работе с молодежью и педагогике, владеющих социальными технологиями работы с молодежью. Отмечается значение НОЦ «Научно-методическое обеспечение молодежной политики» в разработке учебного пособия по данному направлению.

Ключевые слова: социальная работа, инновации, образовательные программы, компетентностный подход, модернизация образования, образовательная модель.

D. V. Chernov

TRAINING FOR THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL TECHNOLOGIES WORK WITH YOUNG PEOPLE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE MODERN CITY

The article discusses the need for the educational system of the modern city as professionals, ready to develop and implement social technologies work with young people. Defines the concept and meaning of technologizing work with young people in educational systems. Substantiates the innovative integration of pedagogical and social education in NSPU, which contributes to the solution of the problem of training in social work, youth work and pedagogy owning social technologies work with young people. Notes the importance of scientific and Educational Center "Scientific and methodological support youth policy" in the development of a training manual on this direction.

Keywords: social work, innovative resources, educational programs, a competence approach, modernization of education, educational model.

Образовательное пространство современного города – это сложная конгломерация различных образовательных систем: учреждений и управленческих структур, программ и проектов, науки и практики. Многообразие процессов организации образовательного взаимодействия ее участников определяет значимость поиска инновационных подходов не только в обучении и воспитании, но и в формировании социальных компетенций подраста-

ющего поколения. Особенно важно разрабатывать технологии и методики содействия социализации и профилактики социальных кризисов для такой группы социального риска, как молодежь. Основной сферой ее профессионального присутствия в крупных городах и, конечно, в Новосибирске является образование, а именно старшие классы общеобразовательных учреждений, средне-специальные учреждения и вузы.

В связи с этим, необходимо специально для образовательного пространства современного города усовершенствовать подготовку специалистов, владеющих технологическими подходами организации работы с молодежью, направленными на ее социальное становление, приобретение социального опыта. Развитие практики, науки и профессионального образования в области социальной работы и организации работы с молодежью в Новосибирском государственном педагогическом университете позволяет решить эту важную сегодня задачу максимально эффективно.

Подготовку студентов к применению социальных технологий в работе с молодежью в образовательном пространстве современного города необходимо начинать с общих моментов. Так, важно разобратся в том, что такое технология и как данная категория соотносится с социальными процессами.

В словаре русского языка С. И. Ожегова технология определяется как оптимальная последовательность использования средств воздействия на предмет труда с целью достижения результатов в определенный срок. В то же время К. Маркс и Ф. Энгельс определяли технологию как совокупность процессов обработки или переработки материалов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства. Другое значение технологии – это определенный документ, проект, описывающий и регламентирующий порядок действий, задающий нормативы, стандарты инфраструктуры [2, с. 3].

В последнее время понятие (термин) «технология» широко используется во всех областях жизнедеятельности человека и прочно утверждается в социальной и гуманитарной сфере.

В настоящее время все активнее используется понятие «социальная технология». В научном обиходе определение термина «социальная технология» неоднозначно. Чаще всего под ним подразумевается «определенная последователь-

ность процедур с использованием специальных технических, организационных, информационных средств, сложившаяся в реально действующий процесс, направленный на получение конкретного, ожидаемого результата, и такой результат воспроизводится всякий раз, когда совершается именно этот, сложившийся как определенная последовательность процедур, процесс. Поэтому результат определяется как повторяющийся» [2, с. 5].

Кроме того, в современной социологии понятие «социальная технология» по аналогии с промышленной технологией трактуется и как *совокупность приемов, методов и воздействий, применяемых для достижения поставленных целей в процессе решения разного рода социальных проблем*, а совокупность этих проблем может быть определена как проблемное поле действия социальных технологий.

Таким образом, социальная технология может быть определена как минимум тремя способами:

– как специально организованная область знания о способах и процедурах оптимизации жизнедеятельности человека в условиях нарастающей взаимозависимости, динамики и обновления общественных процессов;

– как способ осуществления деятельности на основе ее рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и синхронизацией и выбора оптимальных средств, методов их выполнения;

– как метод управления социальными процессами, обеспечивающий систему их воспроизводства в определенных параметрах – качества, свойства, объема, целостность деятельности.

Применение социальных технологий работы с молодежью в городской образовательной среде – очень важная современная задача подготовки квалифицированных кадров. Качественно подготовленные специалисты по социальной работе и организации работы с молодежью, которые взаимодействуют с обра-

зовательными структурами, и сами педагоги должны владеть сегодня наиболее актуальными технологическими инструментами, а именно:

- технологиями социально-медицинской работы с молодежью;
- технологиями профилактики безнадзорности и беспризорности молодежи;
- технологиями содействия трудовой занятости молодежи;
- технологиями работы с молодежными субкультурами;
- социально-педагогическими технологиями работы с молодежью и др.

При этом необходимо понимать, что молодежь традиционно рассматривается как особая социально-демографическая группа, которая является наиболее динамичной частью общества и характеризуется специфической ролью и местом в системе общественных отношений. В то же время с педагогической позиции молодежный возраст (14–30 лет) – это время образования, воспитания и социализации человека. «Актуальные проблемы организации работы с молодежью в большей степени связаны именно с новым подходом, при котором молодежь понимается как важная движущая сила процессов модернизации и социально-экономического развития страны. Данный подход может и должен быть отражен при разработке различных типов социальных и педагогических технологий и реализации их в работе с молодежью в образовательном пространстве современного города» [1, с. 128].

Важно не забыть и о том, что молодежь – это особая группа социального риска. Среди молодых людей много тех, кто нуждается в социальной поддержке, и тех, кто находится в пограничном состоянии. Социальная работа, определившая за более чем столетие своего развития в качестве профессии и науки в современном мире технологический инструментарий социальной помощи, как никогда востребована сегодня в организации работы с молодежью в образовательном городском пространстве.

Подготовка кадров, владеющих социальными технологиями работы с молодежью, уже является фактом инновации, потому как требует интеграции опыта профессионального педагогического и социального образования. В Новосибирске и, возможно, в Сибирском федеральном округе этот опыт представлен только в Новосибирском государственном педагогическом университете [4].

Профессиональное социальное образование в нашей стране только преодолело фазу своего становления и пока испытывает немало проблем социокультурной идентичности, научной обоснованности, вузовской прописки [3, с. 83]. Однако с точки зрения подготовки высококвалифицированных кадров организации работы и социальной работы с молодежью наиболее удачной образовательной моделью является включение профессионального социального образования в среду педагогического университета.

Такая интеграция позволяет разработать соответствующие программы подготовки и переподготовки кадров, учебные пособия и учебно-методические комплексы для внедрения социальных технологий работы с молодежью в образовательное пространство современного города.

В рамках научно-образовательного центра «Научно-методическое обеспечение молодежной политики» под руководством кандидата педагогических наук, доцента Б. А. Дейча в НГПУ в 2014 году началась работа по подготовке учебного пособия «Социальные технологии работы с молодежью в образовательном пространстве современного города», предназначенного для студентов, обучающихся по направлениям: «Социальная работа», «Организация работы с молодежью», «Психолого-педагогическое и педагогическое образование». В авторский коллектив вошли 5 специалистов кафедр социальной работы и теории и методики воспитательных систем. Руководителем авторского коллектива является заведующий кафедрой социальной работы НГПУ кан-

дидат исторических наук, доцент Д. В. Чернов. Учебное пособие структурировано удобным для студентов и преподавателей образом и включает в себя как теоретический, так и практический материал, выраженный в технологических алгоритмах.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. В образовательном пространстве современного города востребованы социальные технологии работы с молодежью, которые должны обеспечить формирование социальных компетенций и социального опыта у подрастающего поколения, достигшего молодежного возраста.

2. Научная, методическая и практическая основа для таких технологий разработана в социальной работе, организации работы с молодежью, социальной педагогике.

3. Необходимо готовить специалистов и повышать квалификацию действующим кадрам по применению социальных технологий работы с молодежью в образовательной среде.

4. Для решения этой задачи необходима интеграция педагогического и социального профессионального образования и выработка на ее основе инновационных технологических подходов, доступных к применению в школах, ссузах и вузах г. Новосибирска и Сибирского федерального округа.

5. Оптимальной моделью этой интеграции является реализация профессионального социального образования на базе Новосибирского государственного педагогического университета, в СФО это практически уникальный опыт.

6. Первым этапом решения этой задачи является разработка научно-методического обеспечения подготовки специалистов, компетентных в области реализации технологий социальной работы с молодежью.

7. НОЦ «Научно-методическое обеспечение молодежной политики» под руководством Б. А. Дейча разрабатывает первое учебное пособие для подготовки соответствующих кадров.

Список литературы

1. Дейч Б. А., Чернов Д. В., Юрочкина И. Ю. Современные социальные технологии работы с молодежью: актуальные направления: монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.

2. Кузнецова Л. П. Основные технологии социальной работы: учебное пособие. Владивосток: Издательство ДВГТУ, 2002.

3. *Философско-методологические основы образовательных инноваций в условиях глобализации* / В. С. Пель, В. Н. Турченко, Р. Н. Шматов, Д. В. Чернов; науч. ред. В. Н. Турченко. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013.

4. Чернов Д. В. Модель подготовки специалистов по социальной работе в педагогическом университете // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 60–63.

УДК 81'255.2

Л. Н. Кретова

*(канд. филол. наук, зав. кафедрой английского языка
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск),*

Ю. Д. Кожевникова

*(студентка 6-го курса, специальность «Иностранный (английский) язык»,
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

ИННОВАТИВНОСТЬ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ МОДЕЛИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ИСТОРИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ-СТИЛИЗАЦИЕЙ И СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ МОДЕЛИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Статья посвящена проблеме поиска переводческой модели при переводе исторического текста-стилизации на английский язык. Предлагаемая инновативная переводческая модель позволяет сохранить исторический колорит текста, использовать элементы стилизации под жанр устного народного творчества и сохранить авторские интенции, реализованные в тексте оригинала. Модель может быть использована при написании выпускных квалификационных работ студентами факультета иностранных языков.

Ключевые слова: инновативность, переводческая модель, стилизация, эквивалентность перевода, этнографизмы, историзмы, архаизмы.

L. N. Kretova, Y. D. Kozhevnikova

THE INNOVATIVENESS OF A TRANSLATION MODEL IN THE PROCESS OF WORK WITH THE HISTORICAL TEXT-STYLIZATION AND THE SPECIFICS OF MODEL WHEN STUDENTS PREPARE THEIR FINAL QUALIFICATION WORKS AT THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES

The article is devoted to the search of a translation model for rendering a historically stylized text into English. The offered translation model allows to keep up historical coloring of the text, to use stylization elements in the a genre of folklore and to keep the author's intentions realized in the text of the original. The model can be used by students of the faculty of foreign languages when writing their final qualification works

Keywords: innovativeness, translation model, stylization, equivalence of the translation, ethnographism, historicism, archaisms.

Под моделью перевода понимается условное изображение процедуры осуществления процесса перевода, которое основано на попытке распространить на перевод некоторые общие постулаты языкознания или психологии. Если ре-

зультат перевода оказывается таким, каким он должен был получиться согласно данной модели, значит модель «работает», хотя это, разумеется, не доказывает, что переводчик осознанно использовал такую модель. Подобное утверждение

ориентировано на ситуации стандартного перевода текстов разных типов, при которых возможно использование одной из моделей. В настоящее время в теории перевода разработано несколько таких моделей, наибольшее распространение получили: *ситуативная, трансформационная и семантическая*.

Ситуативная модель перевода основана на положении о том, что любая ситуация может быть в принципе описана средствами любого языка. На основе этого положения предполагается, что процесс перевода осуществляется в два этапа: от текста оригинала к действительности и от действительности к тексту перевода. Таким образом, ситуативная модель перевода дает возможность объяснить те особенности переводческого процесса, которые связаны с обращением переводчика к реальной действительности. **Трансформационная модель** основывается на положениях трансформационной грамматики, которая постулирует существование в языке рядов взаимосвязанных синтаксических структур. Трансформационная модель предлагает рассматривать процесс перевода как ряд последовательных трансформаций в двух языках, исходя из предположения, что ядерные структуры в разных языках совпадают в значительно большей степени, чем производные структуры.

Семантическая модель перевода представляет процесс перевода как идентификацию и сохранение релевантных сем оригинала. Предполагается, что процесс перевода может осуществляться в два этапа. На первом этапе переводчик определяет семный состав отрезка оригинала и решает, какие из выявленных сем релевантны для коммуникации и должны быть переданы в переводе. На втором этапе в языке перевода подбираются единицы, в значения которых входит как можно больше сем оригинала, в первую очередь, релевантных. Степень близости перевода к ори-

гиналу определяется количеством общих сем.

Для теории перевода особое значение имеют данные психолингвистических исследований, свидетельствующие о том, что внутренняя программа речепроизводства формируется не на базе естественного языка, а на индивидуальном предметно-образном коде человека. Она представляет в сжатой форме замысел высказывания и может затем развертываться средствами любого языка, которыми этот человек владеет. Поскольку переводчик также осуществляет речевую деятельность, создавая текст перевода, процесс перевода должен проходить через те же этапы, но при весьма существенном отличии: внутренняя программа переводчика создается не им самим, а представляет собой свернутое содержание оригинала.

Подобные дедуктивные модели перевода представляют процесс перевода в общей форме в виде ряда последовательных операций. Другой способ описания переводческого процесса заключается в попытке обнаружить более конкретные операции, с помощью которых переводчик может осуществлять переход от оригинала к переводу. Предполагается, что отношение между отрезком оригинала и соответствующим отрезком перевода можно представить как преобразование (трансформацию) первого во второй по определенным правилам. Подобные переводческие трансформации могут рассматриваться как приемы перевода, которые переводчик использует для преодоления типичных трудностей.

В настоящей статье мы обратимся к выпускной квалификационной работе выпускницы факультета иностранных языков, посвященной проблеме перевода оригинального текста «Песни про царя Ивана Васильевича...» М. Ю. Лермонтова на английский язык. Ю. Кожевникова, студентка факультета иностранных языков, рассмотрела не только трансформации при переводе и эквивалентность пе-

ревода, но и обратила внимание на те компоненты текста, которые не подлежат переводу в силу ряда причин. К этим причинам относятся:

- наличие безэквивалентной лексики (боярыня, опричник и т. д.);
- наличие устаревших компонентов в тексте оригинала (други);
- наличие элементов народно-поэтического творчества (али, маво, гой еси, молода жена, поцалуемтесь);
- использование историзмов и архаизмов в качестве средств стилизации.

Эквивалентные соответствия

Гей ты, **верный наш слуга**, Кирибеевич
Ожидает он себе **противника**...

Thou, **our faithful servant**, Kiribyeyevich
Thus he awaiteth an **adversary**...

Словосочетание «верный наш слуга» имеет эквивалент в английском языке «our faithful servant», а слово «противник» – эквивалент «adversary».

Прежде **свах**е смышленной покланяйся

| To the prudent **matchmaker** bow thee low

Русское слово «свах» имеет эквивалент в английском языке «matchmaker». По словарю Мюллера он является единственным. То же мы видим и в следующем примере:

Вы за душу мою, душу **грешную!**

| For the peace of my soul, of my **sinful soul!**

Вариативные соответствия

А. Иноязычное слово сохраняет свою форму в переводе.

Войнич использовала прием транслитерации, который наиболее часто применяется в случае перевода имен собственных.

Ох ты гой еси, **царь Иван Васильевич!**

| Now all hail to thee, **Tzar Ivan Vasilyevich!**

Б. Иноязычное слово передается описательно.

Через описание передается смысл слова, которого нет в языке перевода или оно имеет эквивалент, значение которого отличается от значения оригинала.

Приведем примеры лексико-семантических модификаций.

Удалой боец, буйный молодец

| **A bold fighter and dreadful in battle**

- Сужение (или конкретизация исходного значения).

Родной батюшка уж в **сырой земле**

| My father lies under **the churchyard mould**

Более широкое значение «сырая земля» сужено до «кладбищенская почва», что лишает текст устойчивого оборота (сравним, например, с «мать сыра

земля»), лишает текст эвфемизма, позволяющего избегать слова «кладбище» и всех связанных с ним ассоциаций.

• Расширение.

Опустил он в землю очи **темные**

On the earth his **gloomy** eyes were fixed

У слова «gloomy» более широкое значение, чем просто «темные»: угрюмый, печальный; удручающий; хмурый; темный.

Аргмак мой степной ходит весело

Merrily goeth my **horse** in his pride

У слова «horse» (лошадь, конь) более широкое значение, чем у слова «аргмак».

Ай, **ребята**, пойте – только гусли стройте!
Ай, **ребята**, пейте – дело разумеите!

Hey, **merry minstrels**, sing, but tune each sounding string!
Hey, **merry minstrels**, drink, let the foaming goblets clink!

Рассказ в «Песне...» ведется от имени гусяров. Гусяры играют важнейшую роль в структуре поэмы. Возможно, для того чтобы подчеркнуть это, Войнич ис-

пользует более широкое значение, словосочетание «merry minstrels» (веселые музыканты).

• Эмфатизация.

Ты убил **мово** верного слугу,
Мово лучшего бойца Кирибеевича?

Hast thou slain with death **my** faithful servant,
E'en the best of **my** braves, Kiribyeevich?

Изменяется стилистическая окраска просторечия «мово», которая явно прослеживается в русском тексте и нейтра-

лизуется в переводе. Стилистическая окрашенность просторечия «мово» делается его средством экспрессии в тексте.

Уж вы, братцы мои, други кровные,
Поцалуемтесь да **обнимемтесь**.

Oh brothers mine and mine own dear kin,
Come kiss me and let us embrace one another.

Во втором примере мы видим, что просторечные «поцалуемтесь», «обнимемтесь» также утрачиваются в процессе перевода. В обоих случаях теряются особенности поэтического языка Лермонтова. Лермонтов использует просторечия для стилизации языка поэмы под народную песню. Войнич же не сохраняет просторечия при переводе, нарушая, тем самым, окраску народно-поэтического стиля.

Стилистические средства в разных языках очень похожи. Главное отличие кроется в традиции употребления одних и тех же средств в разных языках.

Часто употребительным средством художественной выразительности в поэме Лермонтова является сравнение. В английском языке данный стилистический прием называется simile.

Ходит плавно – **будто лебедушка**;
Смотрит сладко – **как голубушка**;
Молвит слово – **соловей поет**;

Moveth stately, **as a gliding swan**,
Gazeth sweetly, **as a brooding dove**,
Speaketh – 'tis **as sings the nightingale**,

В оригинале и в переводе использовано сравнение, т. е. предметы уподобляются друг другу по какому-то признаку. Здесь мы встречаемся с зооморфным сравнением, в котором качества героя уподобляются качеству животного. Войнич не оставила без внимания зооморфизм, который тесно связан со сравнением в оригинале поэмы. Но в тексте перевода нет традиционных для русского фольклора

уменьшительных и ласкательных имен. Ввиду того, что удельный вес аффиксальных образований в русском языке значительно выше, нежели в английском, при этом разнообразная система суффиксов русского языка выражает огромный спектр различных эмоциональных отношений, переводчик сталкивается с проблемой непеводимости значения уменьшительно-ласкательных суффиксов с русского язы-

ка на английский. Для передачи значений уменьшительно-ласкательных суффиксов русского языка Войнич использует описательный метод при помощи английских прилагательных «gliding» и «brooding».

Оглянулась – человек бежит

Возможно, Войнич использует сравнения для того, чтобы подчеркнуть описываемое событие, обратить на него внимание читателей.

Не встречает его **молода жена**
А родился я от **честного отца**

В этих примерах мы видим сохранение эпитета на языке перевода. Но в первом примере Лермонтов использует пространственную в народной речи краткую форму прилагательного «молода», которая не сохраняется в тексте перевода,

Я убил его **вольною волей**

Творительный сравнения, используемый в тексте оригинала и являющийся исключительно специфичным тропом, связанным этимологически с творительным превращения (убил волею), в переводе не сохранен, так как данный компаратив отсутствует в английском языке. Отсутствие категории творительного падежа не позволяет говорить об эквивалентности в грамматическом плане. Смысл оригинала сохранен частично: я убил его волей и намере-

Горят **очи** его **соколиные**

Лермонтов часто использует анафоры, которые способствуют созданию лиризма, усиливают впечатление, нагнетают ритм.

Не позорил я чужой жены,
Не разбойничал ночью темною,
Не таился от свету небесного...

Сохранение в тексте перевода данной анафоры позволяет англоязычному читателю прочувствовать замысел Лермонтова. Однако в тексте оригинала есть инверсия, невозможность сохранения которой при переводе текста на английский

Повалился он на **холодный снег**,
На холодный снег, будто сосенка,
Будто сосенка во сыром бору

Также в тексте перевода мы встретили такие сравнения, которых в тексте оригинала нет.

I looked back, – 'twas a man running swift **as a wind**

Другим немаловажным стилистическим средством, которое встречается в тексте оригинала, является эпитет.

His **young wife** standeth not in the doorway to greet him
And begotten was I of a **honest man**

соответственно стилистическая окраска нарушается.

В следующем примере эпитет, использованный в оригинале поэмы, не сохраняется в переводе.

I slew him **of mine own will and intent**

ниями, – так может звучать перевод английской версии, но помня о том, что в оригинале была тавтология (вольною волей), была форма творительного сравнения (в английском это метафора), а также что в тексте оригинала нет слова «намерение», сложно назвать предлагаемый вариант перевода эквивалентным.

В следующем случае эпитет, использованный в оригинале, в переводе поэмы является зооморфным сравнением.

Keen are his **eyes as the eyes of the falcon**

I have **not** shamed another's wife,
Nor lain in wait like a thief in the dark,
Nor hid me away from heaven's light.

язык связана с объективными причинами: прямой порядок слов в английском языке. Близость поэмы к традициям народно-поэтического творчества проявляется в «подхватах».

Dead he fell **on the frozen snow**
On the frozen snow, as a **pine-tree falls**,
As a **pine-tree falls** in the forest dark

В английском языке данный стилистический прием называется *chain repetition*. В переводе поэмы этот прием сохраняется, он придает речи особый ритм и мелодичность.

Лермонтову удалось воспроизвести убедительный и реалистичный образ древней Руси, с ее представителями, их характерами, нравами и обычаями. Для этого автору было необходимо ввести в повествование признаки реального исторического времени.

Так во фразе «Не истерся ли твой парчовый **кафтан?**» историзм «кафтан» Войнич заменила приближающимся по смыслу словом «*mantle*» – мантия, учитывая необходимость ориентирования текста на англоязычного читателя: *I doubt me thy gold-broidered mantle is worn.*

В следующих примерах представлены случаи употребления этнографизмов: «Уж потешьте вы доброго **боярина** И **боярыню** его белолицую!... И **опричник** молодой застонал слегка...».

Для зарубежных лиц русские слова «боярин», «боярыня», «опричник» являются этнографизмами. В данном примере мы видим, что этнографизмы вводятся в текст на английском без попыток заменить их приближающимися по смыслу словами-понятиями этого языка: «Do all honour to the virtuous **boyarin**, And his young **boyarina**, fair of countenance!... And the young **oprichnik** faintly sighed».

Для создания определенного колорита эпохи Лермонтов активно использует архаизмы: «**Аль** ты думу затаил нечестивую? **Али** славе нашей завидуешь?»

В этом примере утрачивается древнерусский союз «али», соответственно происходит трансформация на стилистическом уровне. Но Войнич попыталась восполнить эту утрату, используя «*dost*» – устаревшую форму глагола «*do*»: **Dost** thou hide in thy soul an evil intent? **Dost** thou envy thy master his glory?

В примере: «Али служба тебе честная **прискучила?**» архаизм «прискучила» имеет смысл «надоела», но Войнич отказывается от схожего по значению «*tire*» – «надоедать», «прискучить», заменяя его выражением, которое имеет смысл «такое тяжелое бремя», возможно для того, чтобы усилить смысл сказанного героем: «*Oh say, is our service so heavy a burden?*» Вместе с тем при таком переводе утрачивается стилизация текста под народно-поэтический.

В примере: «От вечерни домой шла я **нонече** Вдоль по улице одинешенька» мы видим, что автору перевода удалось перевести архаизм «нонече» на английское архаичное словосочетание «*even now*», которое передает читателю ощущение старины, в значении «только что»: «**Even now** I came from the vespers home In the twilight alone, in the lonely street». При этом утрачена лексема «одинешенька», являющаяся как средством стилизации под устно-поэтическую речь, так и средством усиления семантики одиночества.

В примере: «Ты не дай меня, свою верную жену, Злым **охульникам** в поругание!» мы также видим, что Войнич попыталась прибегнуть к историзации, используя устаревшее «*evil-doers*»: «Give me not up, thy true and faithful wife To **evil-doers** for a mockery!»

Поэма Лермонтова буквально насыщена устаревшими словами, а архаизмы, относясь к несовпадающим элементам языка, обозначая понятия, чуждые для других культур, всегда представляют в процессе перевода особую сложность. Несмотря на это, Войнич попыталась передать ту атмосферу и эмоциональность, и тот информационный потенциал, которые заложены в оригинале.

Для придания архаичного стиля повествованию Войнич использует устаревший способ образования глаголов третьего лица единственного числа с помощью окончания *-th*. Это представлено в следующих примерах.

Шелковые товары раскладывает,
Речью ласковой гостей он заманивает
Хочешь золота али жемчугу?
Хочешь ярких камней аль цветной парчи?
И ласкал он меня, целовал меня
Опозорил семью нашу честную
Злой опричник царский Кирибеевич

В двух последних примерах мы видим устаревшую форму глагола «have», а в предыдущих устаревшую форму глагола «would».

Делай сам, как знаешь, как ведаешь
Отвечай мне по правде, по совести,
Волной волей или нехотя
Ты убил мово верного слугу,
Мово лучшего бойца Кирибеевича?

Последнюю национальную ноту в поэме задают восклицания гусяров, сообщающие финалу радостную окраску, в ос-

Красно начинали – красно и кончайте,
Каждому правдою и честью воздайте.
Тороватому боярину слава!
И красавице боярыне слава!
И всему народу христианскому слава!

Говоря в целом о тексте перевода, можно сделать вывод, что он не является эквивалентным оригиналу. Близость поэмы Лермонтова к традициям народно-поэтического творчества проявляется в ее образном строе и поэтике, в ее лексико-стилистических и ритмико-метрических особенностях. Трудность для переводчика при передаче исторического и национального колорита возникает уже из того, что здесь перед ним не отдельные, конкретно уловимые, выделяющиеся в контексте элементы, а качество, в той или иной мере присущее всем компонентам произведения: языковому материалу, форме и содержанию. Именно поэтому есть необходимость комплексного использования названных ранее моделей перевода, а также транслитерации, употребления безэквивалентных форм (в том числе и просторечных, народно-поэтических, стилизованных форм и т. д.). Модель можно назвать диахронической стилистической моделью перевода. Эта модель уместна при переводе стилизованных текстов, в частности текстов, передающих опре-

All around him he **spreadeth** his silken wares;
With fair speech he **enticeth** the strangers to enter
Wouldst thou gold, or pearls from the orient seas?
Wouldst thou flashing jewels, or silver brocade?
He **hath** shamed me, he **hath** dishonoured me
That the Tzar's oprichnik, the False Kiribyeevich,
Hath defiled our honourable house

Также для придания архаичности переводу Войнич использует устаревшие местоимения.

Do **thou** as **thou** wilt, as it seemeth **thee** good
Answer me now on **thy** conscience, in truth:
Of **thine** own intent, or against **thy** will,
Hast **thou** slain with death my faithful servant,
E'en the best of my braves, Kiribyeevich?

нове чего лежит народный исторический оптимизм. Войнич также торжественно передает этот финальный аккорд.

Meetly end your singing now that meetly halth begun,
Giving honour as is due, unto every one.
Now honour to the virtuous boyarin!
And honour to the fair boyarinya!
And honour to all faithful Christian folk!

деленную историческую эпоху и вместе с тем ориентированных на определенный жанр поэтического творчества, например, как в данном случае, на народно-поэтическое творчество. Придерживаясь точки зрения В. М. Ослоповой и А. В. Бакулева, под диахроническим переводом мы понимаем перевод текста, время создания которого значительно отдалено от времени создания перевода. По этому признаку он противопоставлен синхроническому переводу [1, с. 138].

В. К. Ланчиков в статье «Историческая стилизация в синхроническом художественном переводе» предлагает различать историзацию целостную и условную [2, с. 119]. При *целостной историзации* предполагается как можно более правдоподобная передача исторического колорита и речевого узуса определенной эпохи в прошлом. Языковая атмосфера этой конкретной эпохи должна быть передана максимально точно, полно и последовательно. Поэтому при таком виде историзации очень высоки требования к исторической достоверности перевода. Од-

нако целостная историческая стилизация редко используется, если временная дистанция между эпохой, язык которой должен быть воссоздан в переводе, и современностью слишком велика. Изменения узуса в таком случае могут быть настолько разительными, что обилие вышедших из употребления форм сделает текст перевода малопонятным современному читателю и коммуникативная цель не будет достигнута.

Условная историзация также предполагает создание исторического колорита, однако не нацелена на «реконструкцию» языковой атмосферы конкретной эпохи. Задача переводчика в этом случае – архаизировать текст ровно настолько, чтобы дать читателю почувствовать временную дистанцию между ним и автором оригинала, но при этом не создавать сложностей в понимании текста. У реципиента должно создаваться ощущение принадлежности текста перевода к некоторому «прошлому вообще», а не к какой-то определенной эпохе. Вследствие этого существенно изменяется характер требований к достоверности и последовательности использования средств историзации. Переводчик может употреблять архаизмы самых разных эпох, не перегружая текст малопонятными устаревшими формами [3, с. 157].

Переводческая стратегия для успешного выполнения диахронического перевода, в частности, для достижения адекватной историзации текста, должна представлять собой компромисс между полным отказом от сохранения временной дистанции, который предполагается при стратегии модернизации, и чрезмерной архаизацией, препятствующей пониманию.

Таким образом, архаизация и модернизация сами по себе не являются стратегиями успешного диахронического перевода. Но наша модель предполагает включенность стилистических компонентов, что позволяет говорить о стилистическом компоненте модели: использование просторечной лексики, разговорной лексики, лексики, характерной для УНТ и т. д.

Необходимой чертой правдоподобной временной стилизации является ее системность. Под этим подразумевается, что средства историзации должны применяться последовательно, на всех уровнях текста, то есть архаизмы, используемые переводчиком, должны быть не только собственно лексическими, но и грамматическими, синтаксическими и т. д. Именно это и не представлено в тексте перевода Войнич в полном объеме.

Таким образом, при переводческой языковой архаизации текста в него включаются различные «архаизирующие» элементы, то есть языковые средства, придающие тексту оттенок старины. Средства архаизации должны применяться системно, на всех уровнях текста, иначе правдоподобие стилизации будет нарушено.

Список литературы

1. *Виноградов В. С.* Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001.
2. *Ланчиков В. К.* Историческая стилизация в синхроническом художественном переводе. Перевод и дискурс // Вестник МГЛУ. 2002. Вып. 463. С. 115–122.
3. *Ослопова В. М., Бакулев А. В.* Особенности переводческих преобразований в диахроническом переводе (на материале текстов среднеанглийского и раннеанглийского периодов) // Успехи современного естествознания. 2012. № 5. С. 157–159.

Е. Ю. Бульгина

(канд. филол. наук, доц., Институт филологии, массовой информации и психологии, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск),

Т. А. Трипольская

(д-р филол. наук, проф., Институт филологии, массовой информации и психологии, ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

ОБУЧАЮЩИЙ И КОНТРОЛИРУЮЩИЙ МОДУЛИ В ЭЛЕКТРОННОМ УЧЕБНИКЕ ПО ЛЕКСИКОЛОГИИ: ЗНАНИЕ ЯЗЫКА И ЗНАНИЯ О ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются проблемы использования интернет-технологий в практике преподавания русского языка как иностранного. В процессе подготовки иностранных филологов-русистов одинаково значимыми оказываются и практическое освоение лексики изучаемого языка, и теоретическая лингвистическая подготовка. Обучающий и контролирующий модули в структуре электронного учебника по лексикологии подчинены общим дидактическим стратегиям: формировать знания об устройстве лексической системы, типах единиц и отношениях между ними, а также умения совершать коммуникативно оправданный выбор слова.

Ключевые слова: электронный учебник, обучающий и контролирующий модули, тесты, языковые компетенции.

E. Y. Bulygina, T. A. Tripolskaya

TRAINING MODULES AND CONTROLLING ELECTRONIC TEXTBOOK LEXICOLOGY: LANGUAGE SKILLS AND KNOWLEDGE OF THE LANGUAGE

This article discusses the use of Internet technologies in the practice of teaching Russian as a foreign language. In preparation for foreign philologists Russists are equally important and practical mastery of the vocabulary studied language and theoretical language training. Training modules and controlling the structure of the electronic textbook on lexicology correlate to the general teaching strategies: build knowledge about the structure of the lexical system, types of units and the relationships between them, as well as the ability to make communicatively justified choice words.

Keywords: Electronic textbook, training and controlling modules, tests, language competence.

В процессе подготовки иностранных филологов-русистов одинаково значимыми оказываются и практическое освоение лексики изучаемого языка (проблема расширения словаря, коммуникативно оправданный выбор слова, проблема освоения семантического и прагматического элементов в значении слова и др.), и теоретическая лингвистическая подготовка (пред-

ставление об устройстве лексической системы и многообразии связей между единицами, о способах лексикографического описания слова и типах русских словарей, о структуре полисеманта и основных моделях образования переносных значений и др.). Электронный учебный комплекс (ЭУК) по лексикологии (лекции, хрестоматия, словарные материалы, упражне-

ния, справочные материалы, тесты и др.) призван решить обе эти задачи. В основе ЭУК лежит учебное пособие «Лексикология русского языка: практические задания и словарные материалы» [1] и тестовые материалы универсального диагностического комплекса [10].

Осмысление новых образовательных технологий неизбежно ставит перед авторами следующие вопросы: каково содержательное наполнение электронного учебного комплекса (аспекты, разделы и темы учебного курса, которые целесообразно включить в электронный учебник); из каких структурных блоков должен состоять ЭУК; каковы принципы взаимосвязи перечисленных блоков и соотношения обучающего и контролирующего модулей.

Обсуждая содержательную сторону ЭУК, следует учитывать современное состояние лингвистической науки, а именно ее «полипарадигматизм» [6]. Описание же лексикологического материала в рамках антропоцентрического подхода, включающего такие исследовательские области, как лексическая организация текста, лексическое воплощение языковой личности, коммуникативно-прагматическое описание разных типов дискурса (в его лексическом воплощении), социолингвистическое изучение лексики, динамические процессы в современном словаре и др., практически не представлено в учебно-методической литературе. Исключением является книга Н. Е. Сулименко «Современный русский язык: Слово в курсе лексикологии» [9], а также методическая разработка к практическим занятиям по курсу лексикологии [8]. Отметим, что в учебной литературе более полно представлен коммуникативно-прагматический аспект изучения высказывания [4; 5].

Разрабатываемый электронный учебный комплекс «Лексикология: современные подходы к изучению слова» сможет, вероятно, восполнить лакуны, существующие в современном лингвометодическом описании лексики, способствовать

осмыслению и представлению взаимосвязи между структурно-системными и антропоцентрическими исследованиями словаря, а также внедрить в практику вузовского и школьного преподавания коммуникативный подход в изучении лексики.

В основе лингводидактической концепции ЭУК лежит принцип преемственности: антропоцентрическое описание лексики строится на результатах структурно-системного и функционально-семантического изучения русского словаря. Ср.: за каждой языковой личностью стоит система порождаемых ею текстов, опирающихся, в свою очередь, на языковую систему [2].

ЭУК включает два основных модуля: обучающий и контролирующий.

Лекции, хрестоматия, упражнения, справочные и словарные материалы представляют **обучающий модуль** в электронном учебном комплексе. Обучающий модуль предполагает самостоятельную работу студентов, ориентированную на анализ словарей и текста. В упражнениях предлагается анализ лексического материала в разных аспектах. Выполнив весь комплекс упражнений по определенной теме, студент получает целостное представление о данном языковом явлении, что, на наш взгляд, позволяет избежать упрощенного подхода к лексическим феноменам и сугубо репродуктивного освоения теоретического материала, что наблюдается иногда при изучении гуманитарных дисциплин.

Следует отметить, что в настоящем электронном учебнике мы попытались совместить две возможности работы с гипертекстом: свободную и заданную авторами траекторию поиска информации студентом. В пособии представлены макро- и микронавигационные системы: первая позволяет студенту перемещаться от одного содержательного блока к другому (от лекции к словарям или к хрестоматии и т. д.), а вторая предлагает систему шагов при изучении конкретной темы. Так,

студент может начать работу над темой непосредственно с выполнения практических заданий. Если ему не удастся решить предлагаемые задачи, учащийся может выбрать необходимый источник информации: лекции, справочные и вспомогательные материалы, хрестоматию и др. С другой стороны, последовательность выполнения тех или иных упражнений внутри содержательного блока является оправданно регламентированной и отражает логику освоения конкретной лексикологической проблемы.

Рассмотрим устройство обучающего и контролирующего модулей на примере семасиологической темы «Системные отношения в лексике». Работая над указанной темой, учащийся может воспользоваться хрестоматией (работы В. В. Виноградова, Ю. Д. Апресяна, Л. А. Новикова, И. А. Стернина, З. Д. Поповой, Э. В. Кузнецовой и др.), лекциями и словарными материалами (Словарь русского языка: в 4 т. / гл. ред. А. П. Евгеньева, 1984; Словарь синонимов русского языка: в 2 т. / гл. ред. А. П. Евгеньева. Л., 1971; Львов М. Р. Словарь антонимов русского языка. М., 1985; Бабенко Л. Г. и др. Толковый идеографический словарь русских глаголов: С указанием английских эквивалентов: Проспект. Екатеринбург, 1997; Караулов Ю. Н., Сорокин Ю. А. и др. Русский ассоциативный словарь. М., 2002).

В учебный комплекс включены упражнения следующих типов: идентификация лексических единиц; выявление признаков и функций слова; установление языковых связей между единицами и др. Разработка упражнений и заданий для ЭУК требует от составителей предварительного детального изучения системных отношений лексических единиц (языковых и коммуникативных парадигм) – таким образом формируется блок ответов (желательно однозначных и непротиворечивых) к каждому этапу задания. Специфика подготовки дидактического материала для электронной версии учебника состоит в следующем: 1) выде-

ление в задании нескольких этапов; 2) пошаговое выполнение каждого этапа задания; 3) подготовка справочных материалов.

Пошаговая работа с лексическими парадигмами позволяет студенту взглянуть на семасиологическое явление с разных сторон и получить адекватное представление об изучаемом объекте. Кроме того, происходит интеграция полученных ранее знаний (например, о методике проведения компонентного анализа; о типологии сем и др.) с новой информацией о системных отношениях в русской лексике.

Наиболее сложными являются задания, ориентированные на выявление тонких смысловых различий между синонимическими единицами языка. Одним из способов установления синонимичности является анализ лексической сочетаемости близких по значению слов. Сопоставляя возможности сочетаемости синонимов, учащиеся делают вывод о смысловой близости слов и получают представление о типовых контекстах, в которых возможна/невозможна взаимозамена. Например, задание типа: проанализируйте сочетаемость глаголов *выразить* и *сформулировать* («облечь в словесную форму мысль») и сделайте вывод о степени их смысловой близости. В качестве вспомогательного материала студенты могут использовать толковые словари, словари синонимов и словари сочетаемости, а также справочные материалы ЭУК.

Анализ глаголов *выразить* и *сформулировать* предполагает несколько этапов.

1. Из предложенного списка слов выберите: а) слова, которые сочетаются с глаголом *выразить*; б) слова, которые сочетаются с глаголом *сформулировать*; в) слова, которые сочетаются с обоими глаголами. Список слов: *без слов, благодарность, взглядом, возмущение, вопрос, восторг, восхищение, желание, жестики, задание, задача, идея, мнение, мысль, недоверие, недовольство, неудовольствие, обвинение, одобрение/неодобрение, ответ,*

отношение, почтение, правило, предложение, презрение, пренебрежение, признательность, решение, словами, соболезнование, согласие/несогласие, точно, удивление, удовольствие, цель, четко, чувство.

2. Анализируя сочетаемостные возможности глаголов *выразить* и *сформулировать*, определите тип их лексической сочетаемости: включение, пересечение, полное совпадение сочетаемости, полное несовпадение сочетаемости.

3. К какому типу синонимов относятся глаголы *выразить* и *сформулировать*: точные по семантике, неточные по семантике?

Ответы

1. **Выразить:** *мысль, точно, чётко, без слов, благодарность, взглядом, возмущение, восторг, восхищение, желание, жестами, идея, мнение, недоверие, недовольство, неудовольствие, обвинение, одобрение/неодобрение, отношение, почтение, презрение, пренебрежение, признательность, словами, соболезнование, согласие/несогласие, удивление, удовольствие, чувство.*

Сформулировать: *мысль, точно, чётко, идею, вопрос, правило, ответ, цель, задачу, предложение, решение, обвинение, задание.*

2. Пересечение сочетаемости.

3. Неточные по семантике синонимы.

Представленные результаты анализа сочетаемости позволяют сделать вывод о том, что зона контекстных пересечений у глаголов *выразить* и *сформулировать* невелика (*мысль, точно и чётко*), кроме того, можно выделить группы слов, с которыми преимущественно сочетается каждый из глаголов. Так, контекстное окружение глагола *выразить* составляют лексемы с семантикой «чувство» и «отношение», а глагола *сформулировать* – слова, содержащие в своем значении семы «в словесной форме», «продукт ментальной деятельности», «логичный, последовательный».

Рассмотренное задание, как и многие другие в обучающем блоке, имеет двунаправленный характер: с одной стороны, оно позволяет углубить знание языка (усвоить особенности употребления синонимичных единиц); с другой стороны, выполняя его, студент приобретает знания по семасиологии (от структуры ЛЗ до устройства синонимического ряда и функционирования синонимов).

Помимо обучающего модуля ЭУК включает и **контролирующий модуль**, который состоит из разных типов тестовых заданий: открытой и закрытой форм, а также на установление соответствия и последовательности.

Задания **открытой** формы ориентированы на проверку знаний терминологического аппарата, усвоения основных понятий современной лексикологии, а также на формирование навыков употребления лексических единиц, соответствующих конкретной коммуникативной ситуации. При подготовке тестовых заданий открытой формы преподаватель должен учесть все возможные графические и грамматические формы ответов студентов. Например:

(1) Слова близкие или тождественные по значению называются ...

Правильные варианты ответа: Синонимы; Синонимами; синонимы; синонимами; СИНОНИМЫ; СИНОНИМАМИ.

(2) В синонимическом ряду ИЗДЕРЖАТЬ, ПРОМОТАТЬ, ИСТРАТИТЬ, ИЗВЕСТИ, УХНУТЬ, РАСТРАНЖИРИТЬ доминантой является ...

Правильные варианты ответа: ИСТРАТИТЬ; истратить; Истратить.

(3) Однокорневым антонимом к ВБЕЖАТЬ является ...

Правильные варианты ответа: Выбежать; выбежать; ВЫБЕЖАТЬ.

(4) Однокорневым антонимом к УЕХАТЬ является ...

Правильные варианты ответа: ПРИЕХАТЬ; Приехать; приехать.

(5) Разнокорневым антонимом к ПОЛОЖИТЕЛЬНО является ...

Правильные варианты ответа:

Отрицательно; ОТРИЦАТЕЛЬНО; отрицательно.

(6) Разнокорневым антонимом к РАЗГОВОРЧИВЫЙ является ...

Правильные варианты ответа:

МОЛЧАЛИВЫЙ; молчаливый; Молчаливый.

(7) Разнокорневым антонимом к КУПЛЯ является ...

Правильные варианты ответа:

ПРОДАЖА; Продажа; продажа.

(8) Антонимом к ВОГНУТЫЙ является ...

Правильные варианты ответа:

ВЫПУКЛЫЙ; выпуклый; Выпуклый.

(9) Антонимом к ОСЕДЛЫЙ (образ жизни) является ...

Правильные варианты ответа:

кочевой; КОЧЕВОЙ; Кочевой.

(10) Для слов тематической группы: БЕРЕТ, КАПОР, КОТЕЛОК, ФУРАЖКА, ПАНАМА, УШАНКА, ПИЛОТКА интегральной семой является ...

Правильные варианты ответа:

головной убор; Головной убор; ГОЛОВНОЙ УБОР.

Задания **закрытой** формы ориентированы на проверку умения анализировать языковые явления семасиологического и лексикологического характера. Ср.:

(11) Лексико-семантическое поле говорения включает слова

- Говорить
- Говорун
- Болтливый
- Сообщение
- Беседовать
- Капризничать
- Петушиться

(12) Лексико-семантическая группа глаголов поведения включает слова

- Ломаться
- Кривляться
- Куролесить
- Петушиться

Волноваться

Хулиганить

Сплетничать

(13) Лексико-семантическая группа глаголов говорения включает слова

Беседовать

Болтать

Сообщать

Хамить

Дерзить

Трещать

(14) В одну тематическую группу входят слова

Конёк-Горбунок

Волк

Слон

Жираф

Телёнок

Крокодил

Муравейник

(15) Языковыми (системными) антонимами являются пары слов

Правда – ложь

Утро – вечер

Плакать – смеяться

Быстрый – черепаший

Плакать – грустить

(16) Для слов тематической группы: ПАНАМА, КОКОШНИК, ЦИЛИНДР, ЧЕПЧИК, КАСКА, БЕРЕТ, ШЛЯПКА, ПЛАТОК дифференциальными являются семы

'Современные/старинные'

'Мужские/женские/детские'

'Форма, покрой'

'Головной убор'

'Одежда'

'Специального/общего назначения'

Задания **на соответствие** формируют умения производить классификационные и идентификационные процедуры. Заметим, что в настоящей статье тесты на соответствие имеют вид, необходимый для компьютерной обработки, а именно в строчках указаны соответствующие пары (правильные ответы). Во время тестирования студенту предъявляются данные правого и левого столбцов в произвольном порядке.

Например, от учащегося требуется установить соответствие между типом смысловых отношений и конкретными

- (17) Омонимы
- Паронимы
- Синонимы
- Антонимы

В банке тестовых заданий представлены в первую очередь системный и функционально-семантический аспекты изучения лексики, однако особую значимость в иностранной аудитории приобретают задания, актуализирующие знание/понимание разного рода прагма-

- (18) Солнышко (о человеке)
- Глупец
- Товарищ
- Мчатся
- Жаба (о человеке)
- Дерзить

Для выполнения предложенного выше задания учащемуся требуется знание лексического значения конкретного слова, а также знания о гетерогенной структуре лексического значения и о прагматических компонентах в семантике слова. Ср.: *Товарищ* – 2. Человек как член советского общества, как гражданин социалистической страны или как член революционной рабочей партии [7]. Семантика данного слова содержит идеологический компонент, который в последнее время в связи с процессами деидеологизации лексики утрачивается. *Дерзить* – говорить дерзости. *Дерзить старшим* [7]. В лексическое значение глагола входит социальный компонент: действие направлено от коммуниканта, имеющего более низкий социальный и коммуникативный статус, к коммуниканту, который занимает более высокую позицию на иерархической лестнице (ср.: невозможно **Бабушка дерзит внуку; декан дерзит студенту*).

Тестовые материалы отражают концепцию ЭУК, в соответствии с которой

языковыми примерами, репрезентирующими отношения синонимии, паронимии и др.

- (Виноград) спел – спел (песню)
- Абонент – абонемент
- Орфография – правописание
- День – ночь
- Манжет – манжета
- Река – канал

тических смыслов, включающих национально-культурные, социальные, гендерные, идеологические и др. компоненты. Эти знания также могут быть проверены с помощью тестовых заданий разных типов. Ср.:

- эмоциональный компонент
- оценочный компонент
- идеологический компонент
- компонент «интенсивность»
- эмоциональный и оценочный компоненты
- социальный компонент

практическое освоение русской лексики сопряжено с теоретическим осмыслением динамических процессов в словаре. Соответственно в банке тестов представлены задания, проверяющие комплексно знание конкретного лексического материала, а также освоение основных лексикологических понятий. Ср., например, тесты, проверяющие знание лексических антонимов и синонимов, а также их функционирование:

(19) Антонимом к РАССВЕТ является...

Правильные варианты ответа: сумерки; СУМЕРКИ; Сумерки.

(20) Антонимом к ЯД является...

Правильные варианты ответа: ПРОТИВОЯДИЕ; Противоядие; противоядие.

Выполняя тесты (21), (22), студенты одновременно демонстрируют знания о типах лексической сочетаемости, а также знание русской идиоматики.

| | | |
|------|-------------|---------------------|
| (21) | Нахлобучить | шапку |
| | Накинуть | халат |
| | Повязать | шарф |
| | Облачиться | мантия |
| | Нарядиться | карнавальный костюм |
| (22) | Стая | голубей |
| | Рой | пчел |
| | Косяк | рыбы |
| | Стадо | слонов |
| | Табун | лошадей |
| | Колония | термитов |
| | Свора | собак |

Поскольку банк тестов по лексикологии русского языка достаточно большой (около 400 заданий), преподаватель может формировать контролирующий модуль в зависимости от целей обучения и уровней подготовки учащихся. Тестирование может осуществляться после каждой темы и/или по завершении курса.

Обучающий и контролирующий модули в структуре электронного учебника по лексикологии подчинены общим дидактическим стратегиям: формировать знания об устройстве лексической системы, типах единиц и отношений между ними, а также умения совершать коммуникативно оправданный выбор слова.

Список литературы

1. Бульгина Е. Ю., Трипольская Т. А. Лексикология русского языка: практические задания и словарные материалы. М.: Флинта-Наука, 2013.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.

3. Кедрова Г. Е., Дедова О. В., Потапов В. В. Научно-образовательные Интернет-ресурсы по филологии // Русский язык за рубежом. 2004. № 2. С. 60–65.

4. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. М.: Изд-во МГУ, 2000.

5. Кронгауз М. А. Семантика. М.: Изд. центр РГГУ, 2001.

6. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Язык и наука конца XX века. М.: Наука, 1995. С. 144–238.

7. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1990.

8. Методическая разработка к практическим занятиям по курсу «Лексикология современного русского языка» для студентов филологического факультета / сост.: К. П. Сидоренко, Е. Е. Силантьев, Н. Е. Сулименко, В. Д. Черняк. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1997.

9. Сулименко Н. Е. Аспекты изучения лексической семантики. СПб.: Своё издательство, 2012.

10. Бульгина Е. Ю., Трипольская Т. А. Современный русский язык: лексикология // Универсальный диагностический комплекс специальности 031001.65 – Филология. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2009. С. 268–300.

УДК 378 + 37.0

Т. Н. Добрынина

*(канд. пед. наук, доц., Институт физико-математического
и информационно-экономического образования ФГБОУ ВПО
«Новосибирский государственный педагогический университет»,
г. Новосибирск)*

ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

В статье рассмотрены понятие интерактивного обучения, интерактивного технологического подхода, структурные и концептуальные компоненты педагогической интеракции, понятие портфолио как интерактивной технологии, виды портфолио, функции портфолио.

Ключевые слова: интерактивное обучение, педагогическая интеракция, интерактивная технология, технологический подход, технология портфолио.

T. N. Dobrynina

INTERACTIVE TECHNOLOGY PORTFOLIO IN THE CONTEXT OF INNOVATION TEACHING

The article discusses the concept of interactive learning, interactive technological approach, structural and conceptual components of pedagogical interaction, the concept of portfolio as interactive technology, types of portfolio, portfolio functions.

Keywords: online learning, teacher interaction, interactive technology, process approach, the technology portfolio.

Высокий динамизм инновационных изменений, осуществляемых в сфере современного образования, подтверждает актуальность поиска новых подходов к модернизации подготовки педагогических кадров. Современный учитель должен быть готов к реализации ведущей цели образования – развитию человека как субъекта собственной стратегии жизни, к проектированию педагогического процесса на основе полилога, диалога, общения, мыследеятельности, смыслотворчества.

Одним из способов достижения современных целей образования является владение инновационными педагогическими технологиями, в том числе технологиями интерактивного обучения. Интерактивное обучение – это обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной

средой, которая служит областью осваиваемого опыта [2].

Интерактивный технологический подход – это специальная форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой обучающиеся оказываются не только вовлеченными в процесс познания, но и имеют возможность рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Задача преподавателя в интерактивном обучении заключается в направлении деятельности обучающихся [2, с. 98].

Термин «интерактивность» употребляется сегодня разносторонне, с технической и с педагогической точки зрения. С одной стороны, интерактивность представляет собой свойство программного интерфейса по организации взаимодействия с пользователем, участники образовательного взаимодействия могут реа-

лизовать на практике креативные проекты. Во втором смысле термин «интерактивность» употребляют при описании некоторых методов обучения, поскольку личность характеризуется активностью, которая проявляется в собственной деятельности человека [4].

Теория педагогической интеракции определяется следующими концептуальными основаниями: положением о том, что главной категорией взаимодействия является отношение: отношение человека к людям, отношение его к себе и отношение к предметам внешнего мира (В. Н. Мясищев). Категория отношения к людям является решающей и носит характер взаимоотношения; опираясь на представление о деятельностной природе личности Л. С. Выготского; теорию социального взаимодействия П. Сорокина; теорию коллективной мышледеятельности П. Щедровицкого, считающего совместную мышледеятельность главным признаком гуманитарных технологий нового поколения; идею о диалогической форме существования личности М. М. Бахтина.

Интерактивная педагогика опирается на категорию взаимодействия как основополагающую, в которой общение необходимо рассматривать не как систему последовательно сменяющих друг друга взаимодействий, а как специфическую систему межличностного взаимодействия. Понимаемое как вид межличностного психологического взаимодействия, общение не исчерпывает всех видов активности, которые можно обозначить понятием педагогической интеракции.

М. А. Петренко определяет педагогическую интеракцию как взаимодействие в педагогическом общении. Педагогическое общение, в свою очередь, есть «отношение». Следовательно, интеракция, раскрываемая через категорию отношения, является основой всех педагогических категорий: обучения, воспитания, развития, цели, принципов и т. д. Сущностная связь заключается в том, что активность является причиной индивиду-

альных деяний субъектов, участвующих во взаимодействии [4].

Структурными компонентами педагогической интеракции являются педагог и обучающийся, личностный рост которых опосредован эффективной интеракцией и творческой активностью. Причём ключевым для организации взаимодействия является диалог, в котором значимы соблюдение принципов самоорганизации и использование механизмов соучастия и партнерского сотрудничества всех и каждого. Уровень сложности системы педагогической интеракции зависит не столько от количества компонент (участников), сколько от количества и разнообразия связей компонентов и системы.

Интерактивные технологии обучения предполагают создание комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения. В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми [3].

Именно эта особенность интерактивного обучения позволяет использовать интерактивные технологии не только с целью повышения эффективности усвоения знаний, но и как средство духовного совершенствования обучающихся, что приобретает исключительное значение в условиях кризиса образования [2].

Новые социальные требования к системе российского образования диктуют необходимость ее модернизации. В последние годы существенно меняются подходы к оценке учебных достижений, совершенствуются и внедряются в образовательную практику новые формы. Проблема оценки учебных достижений относится к ключевым проблемам образования. Необходимо сделать систему оценивания

более гибкой и разноплановой, учитывать индивидуальные достижения в ходе инновационной деятельности преподавателей, целых творческих коллективов, создающих оптимальные формы оценки учебных достижений студентов в образовательном процессе. Рассмотрим популярную в условиях педагогических инноваций интерактивную технологию «Портфолио».

Портфолио (от франц. *Porter* – носить + лат. *Infolio* – в размер листа) представляет собой технологию работы с результатами учебно-познавательной деятельности студентов, используемую для демонстрации, анализа и оценки образовательных результатов, развития рефлексии, повышения уровня осознания, понимания и самооценки результатов образовательной деятельности.

Портфолио – это коллекция работ за определенный период времени (обычно за семестр или учебный год), которая оценивается либо с точки зрения прогресса обучающегося, либо с точки зрения соответствия учебной программе. Использо-

вание портфолио в учебном процессе способствует развитию у студентов навыков работы с различными видами учебной и профессиональной информации, формированию профессиональной рефлексии, а также профессиональных и общекультурных компетенций.

В настоящее время в педагогической литературе мы находим разнообразные типы портфолио: классический, исследовательский, рабочий, предметный, портфолио-проект, портфолио работ, портфолио отзывов, портфолио-дневник. Рассмотрим несколько видов портфолио (см. табл.) [1, с. 2].

Можно выделить несколько функций портфолио в образовательном процессе:

– диагностическая – позволяет показать те аспекты социокультурного, психологического и профессионального развития студента, которые необходимо формировать, а также те стороны, которые являются проблемными точками в его обучении;

Таблица

Виды портфолио

| Вид портфолио 1 | Характеристика 2 | Преимущества 3 | Ограничения 4 |
|-------------------------|---|--|---|
| Портфолио документов | Систематизированный набор аттестационных работ студента по определенной дисциплине. Создается в течение всего периода ее изучения и представляется преподавателю перед итоговым оценением | Итоговая балльная оценка делает портфолио этого типа действенным механизмом определения образовательного рейтинга студента | Дает представление только о результатах, но не описывает процесс индивидуального развития студента, разнообразие его творческой активности, учебного стиля, интересов и т. п. |
| Портфолио процесса | Отражает все фазы и этапы обучения, включает дневники самонаблюдения и различные формы самоотчета и самооценки в ходе выполнения какого-либо учебного задания | Способствует развитию навыков профессиональной рефлексии | Сложность в выработке объективных критериев оценивания предоставляемых работ |
| Показательное портфолио | Включает только лучшие работы, отобранные в ходе совместного обсуждения студентом и преподавателем. Обязательным требованием является полная и всесторонняя презентация работы. Входят разнообразные аудио- и видеозаписи, фотографии, электронные версии работ | Демонстрация творческих способностей студента | Отсутствует возможность проследить динамику процесса |

Окончание табл.

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------|--|---|--|
| Рабочее портфолио | Включает коллекцию работ, собранных за определенный период обучения, для демонстрации прогресса студента в какой-либо учебной сфере. Может содержать любые материалы, в том числе планы и черновики. В него могут быть включены различные творческие и проектные работы студента, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах, семинарах, прохождение элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений и др. | Дает широкое представление об учебной динамике по изучаемому предмету | Представляет широкий массив информации, который трудно систематизировать и оценить, в связи с чем требует четкой регламентации и уточнения целей, процедуры и критериев оценивания |
| Оценочное портфолио | Включает в себя характеристики, отражающие отношение студента к учебной деятельности. В его состав могут входить тексты заключений (о качестве выполненной работы), резюме, подготовленное студентом, с оценкой собственных учебных достижений, эссе, рецензии (на работы студента), рекомендательные письма, отзывы (например, о выступлении на конференции), написанные как самим студентом, так и преподавателем или однокурсниками | Дает возможность студенту осознать качество выполняемой учебной деятельности и наметить пути для саморазвития | Сложность учета собранной информации |
| Тематическое портфолио | Включает в себя материалы, которые отражают цели, процесс и результат решения какой-либо конкретной проблемы. В него входят работы студентов в рамках той или иной темы курса (модуля) | Дает возможность глубокой и детальной проработки отдельной темы | Дискретность предоставляемой информации, ее выпадение из общего контекста курса. Чем более конкретной теме посвящено портфолио, тем больше происходит его трансформация в кейс |

– целеполагания – развивает у студента умение ставить перед собой цели и задачи, планировать и выполнять свою деятельность;

– мотивационная – способствует поддержанию интереса к изучаемому предмету за счет включения разнообразных учебных заданий;

– информационная – помогает обобщить и систематизировать значительное количество учебно-профессиональной информации по изучаемой теме, создать целостное представление об изучаемом предмете;

– оценивания – получение обратной связи на основе достигнутого результата, а также характеристика самого процесса достижения студентом этого результата;

– контролирующая – позволяет отслеживать этапы и качество овладения студентами учебным материалом [1, с. 7].

Портфолио способствует организации студентом собственной учебной деятельности, развитию навыков самообучения, оценке перспективы профессионального роста, определению динамики учебно-познавательной деятельности, выявлению

нию трудностей в усвоении учебного материала по изучаемой дисциплине.

Говоря о роли портфолио в образовательном процессе, многие сторонники этой формы оценки видят в портфолио гораздо больше, чем просто собрание работ. За этой идеей стоит целая образовательная философия, идея портфолио связана с новым пониманием сути учебного процесса, с целями образования по новому стандарту.

Главное – не портфолио как таковое, а портфолио как совокупность процесса обучения и воспитания личности, выстраиваемых в связи с достижениями, само портфолио является побочным продуктом такого процесса. Работа над портфолио позволяет студенту становиться субъектом процесса учения, в который входят наряду с результатом и процессы оценивания, планирования и рефлексии своего образа жизни [5].

Рассмотренная в настоящей статье интерактивная технология портфолио, направлена, прежде всего, на повышение собственной активности обучающихся и их мотивации к учебно-профессиональ-

ной деятельности. Она позволяет перейти от пассивного усвоения знаний студентами к их активному применению в модельных или реальных ситуациях профессиональной деятельности, что, безусловно, повышает качество подготовки будущих специалистов в контексте педагогических инноваций.

Список литературы

1. *Гуцин Ю. В.* Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 2. С. 1–8.
2. *Добрынина Т. Н.* Интерактивное обучение в системе высшего образования: монография. Новосибирск, 2008.
3. *Добрынина Т. Н.* Интерактивные технологии обучения в условиях профессионального образования // Информатика и информационные технологии в образовании: теория, приложения, дидактика: Материалы всероссийской научной школы-конференции с международным участием. Новосибирск, 2012. С. 146–147.
4. *Петренко М. А.* Теория педагогической интеракции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2010.
5. *Римкявичене О. А., Суртаева Н. Н., Шарова Е. П.* Портфолио в современном образовательном поле: учеб.-метод. пособие. СПб.: ТОГИРРО, 2005. Ч. 1.

И. А. Разуменко

*(канд. пед. наук, доц. кафедры декоративно-прикладного искусства
Института искусств ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

В статье обоснована необходимость формирования профессиональных компетенций бакалавров на основе интегративного подхода в процессе обучения. Проведенный анализ межпредметных связей дисциплин графического цикла с общепрофессиональными и специальными дисциплинами позволил разработать систему заданий для самостоятельной работы студентов, формирующую комплексность и целостность знаний, системность мышления и способность решения межпредметных проблем.

Ключевые слова: профессиональные компетенции; интегративный подход в процессе обучения; межпредметные связи.

I. A. Razumenko

PROFESSIONAL COMPETENCIES BACHELORS IN THE PROCESS OF STUDYING GRAPHIC DISCIPLINES

The article substantiates the necessity of formation of professional competencies bachelors based integrating conception of learning. The analysis of intersubject communications disciplines graphic course of general and special subjects, allowed to develop a system of tasks for students' independent study, forming a totality and holistic knowledge, systems thinking and the ability to solve intersubject problems.

Keyword: professional behaviors; integrating conception of learning; intersubject communications.

В современном образовательном пространстве возникла необходимость подготовки профессионально компетентных, социально активных и конкурентоспособных специалистов, способных к адекватному профессиональному самоопределению и саморазвитию, готовых способствовать устойчивому, безопасному и успешному развитию общества. Подготовка такого специалиста в системе высшего профессионального образования может быть обеспечена последовательным формированием профессиональных компетенций в контексте достижения профессионального, социального и личного успеха студента.

Возрастание объема информации, которой вынужден оперировать совре-

менный специалист в любой области, процесс интеграции наук, идущий высокими темпами, требуют от специалиста не только обширных, но, прежде всего, систематизированных знаний. Соответственно перед высшим учебным заведением стоит задача формирования у студентов умений устанавливать связи между фактами, выявлять закономерные отношения между научными понятиями. Одним из путей решения этой задачи является построение процесса обучения на интегративной основе. Интегративный подход в обучении является специфической формой обеспечения комплексности, целостности знаний студентов, формирования у них системного мышления и профессиональных компетенций.

Практически все исследователи, раскрывая актуальность данной проблемы в теории и практике обучения и воспитания, опираются на то положительное, что привносит, по их мнению, интеграция. Интегрированное знание является информационно более емким и направлено, если иметь в виду прежде всего интеллектуальное развитие личности, на формирование способности мыслить информационно емкими категориями. Оно направлено на формирование у студентов ориентировочной основы действий высокого уровня обобщения, то есть высокого типа ориентирования. В интегрированном содержании заключено больше возможностей для формирования у учащихся альтернативного мышления (альтернативное мышление означает, что оно свободно в оценке фактов и событий, не заиклено на ортодоксальных подходах, демократично). Осуществление учебного процесса на интегративной основе способствует становлению и развитию способности видеть нечто общее за внешне разнокачественными процессами; учебный процесс на интегративной основе выступает как способ становления диалектического мышления студентов [2].

Межпредметная интеграция является средством личностного развития студента. Она помогает в развитии системы ценностей обучаемых: личностных, общечеловеческих, профессиональных и т. д. К числу личностных ценностей, формирующихся в процессе обучения, относятся: познавательные интересы и потребности, социальные мотивы, конструктивное творческое мышление, оценочные суждения и др. Учебный процесс, построенный на межпредметной интегративной основе, будет способствовать повышению уровня мотивации студентов за счет понимания нужности, социальной значимости получаемых знаний, стимулирования познавательных интересов и потребностей, стремления к расширению собственного кругозора и т. д. Межпредметная интеграция способна придать личностный смысл одним областям знаний

за счет удовлетворения интересов студентов в других областях знаний. При этом происходит взаимопроникновение гуманитарной и естественнонаучной культуры, что также способствует формированию целостной личности.

Интегративное содержание на межпредметной основе дает большие возможности для создания интеллектуального творческого мышления посредством создания проблемных ситуаций, решения межпредметных проблем. Проблемные ситуации легко создаются на стыке разнохарактерных знаний и способов деятельности, а именно это и присуще межпредметному интегрированному содержанию [4].

Система межпредметных связей стимулирует студентов к профессиональному самоусовершенствованию. Благодаря такой системе у студентов повышается интерес к предмету, формируется умение использовать учебную литературу, анализировать, сопоставлять факты из различных областей знаний. Все это способствует единству взаимосвязей различных систем знаний, умений и формированию профессиональных компетенций.

Учебная деятельность студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов связана с реализацией художественно-педагогической направленности высшего педагогического образования; идей единства развития творческой личности учителя и профессиональной компетентности в области педагогики и искусства в целом. Кроме этого, Б. Ф. Ломов выявляет и убедительно доказывает связь черчения с рисунком и, как следствие, с живописью, композицией, декоративно-прикладным искусством. Таким образом, основной особенностью процесса обучения студентов художественно-графических факультетов педагогических вузов является формирование профессиональных компетенций через интеграцию педагогических и художественных знаний, умений и навыков.

Усвоение графических дисциплин студентам первого курса Института искусств Новосибирского государственного педагогического университета дается достаточно сложно. Это объясняется тем, что первокурсники имеют недостаточный уровень графической подготовки, обусловленный большим временным разрывом между изучением предмета «Черчение» в общеобразовательной школе и вузовским этапом обучения. Кроме этого студентам не всегда очевидна необходимость изучаемых дисциплин.

Анализ трудов А. Маслоу, Г. Спенсера позволил рассмотреть интеграцию как процесс согласования, упорядочения и объединения различных компонентов содержания образования. Графические дисциплины включают в себя понятия (изображение, вид, эскиз, конструкция), законы (перспективы, цветоведения, композиции, стилизации), категории (эстетическое отношение к окружающему миру, творчество), которые являются общими в учебных дисциплинах общепрофессиональной и предметной подготовки учителя изобразительного искусства. Графические изображения лежат в основе формирования единого процесса становления образного, логического, абстрактного и творческого мышления, являясь вспомогательными средствами учебных дисциплин и путем решения разноплановых задач. Следовательно, они обладают свойствами базовых дисциплин, на основе которых возможно построение интегративного учебного процесса. Помимо этого графические дисциплины обладают большими возможностями для развития общеучебных умений: управленческие (целеполагание, планирование, организация, контроль и анализ), информационные (нахождение, переработка и использование информации), логические (структуризация содержания учебного процесса, постановка и решение учебных задач), коммуникативные (осуществление различного рода контактов между участниками совместной деятельности) [3].

В Институте искусств студенты изучают следующие графические дисциплины: «Основы начертательной геометрии», «Перспектива», «Технологии компьютерного проектирования (машинная графика)», «Основы черчения», последняя включает в себя разделы: «Геометрическое черчение», «Проекционное черчение», «Технический рисунок».

На первом этапе был проведен анализ учебных планов и выделены дисциплины, знания по которым студенты могут использовать при выполнении графических заданий, и те дисциплины, при изучении которых студентам пригодится знание дисциплин графического цикла. Результат этого анализа представлен на рисунке.

При изучении графических дисциплин студенты используют знания и умения, приобретенные на занятиях по композиции (расположение изображений на листе), истории искусств (проведение анализа картин художников), цветоведению (цветовое решение интерьера, перспективы сооружения), стилизации (создание композиции при выполнении заданий по выполнению лекальных кривых, линий сопряжения).

В свою очередь знания, полученные при изучении графических дисциплин, используются студентами на занятиях многих специальных дисциплин. Перспектива является основой рисунка, а рисунок – основой живописи. Изображение любого сооружения или предмета, построение теней от них и отражений в зеркалах – все это требует знаний перспективы. Умение провести анализ картины художника, определить размеры изображенных на ней предметов, установить источник света и угол зрения – все это способствует более глубокому и осмысленному изучению истории искусств. Построение лекальных кривых, линий сопряжения, деление окружности на равные части, построение разверток поверхностей – это та основа, на которой базируется составление орнамента, изучение геомет-

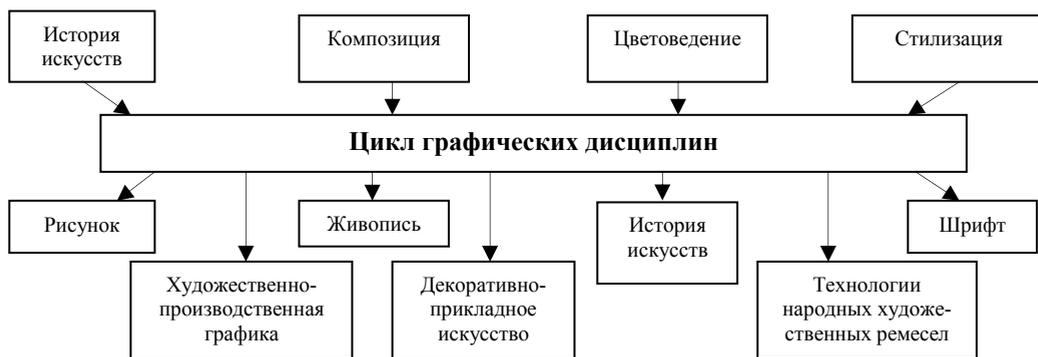


Рис. Межпредметная интеграция цикла графических дисциплин ИИ НГПУ

рической резьбы по дереву, художественной обработки бересты и кожи, математической вышивки, художественной росписи по дереву, бумагопластики, т. е. большого блока разделов, изучаемых в рамках дисциплин «Декоративно-прикладное искусство» и «Технологии народных художественных ремесел». Умение использовать шрифты, в том числе и чертежные, начертание которых изучается в блоке «Геометрическое черчение», лежит в основе дисциплины «Шрифт» и используется студентами при прохождении оформительской практики. Овладение художественно-производственной графикой основано на использовании различных компьютерных программ, одна из которых – AutoCAD – изучается в блоке «Технологии компьютерного проектирования». Помимо этого, как отмечают педагоги-исследователи Т. В. Андрушина и О. Б. Болбат, графические дисциплины наиболее эффективно и целенаправленно помогают развивать пространственное мышление будущего специалиста, занимающее значительное место в различных творческих процессах. При овладении этими дисциплинами формируется репродуктивное и продуктивное воображение личности, проявляющееся в создании визуальных образов окружающего мира и построении новых (совершенствование, преобразование и т. д.). Формирование пространственных представлений дает возможность развивать у человека результативные спо-

собы переработки информации – визуализации, которые значительно экономят время. В этом заключается уникальность и универсальность графических дисциплин, их положительное влияние на процесс формирования познавательных способностей студента [1].

Задания, предложенные студенту, должны быть посильными и интересными для него. Требование полноты обуславливает тот факт, что добросовестное выполнение студентом даже самого простого варианта гарантирует овладение им необходимым программным минимумом знаний и умений. Требование доступности непосредственно связано с эмоционально-психологическим комфортом обучаемого, с его самоанализом готовности к выполнению конкретного варианта определенной степени сложности. Выбор студентом задания, адекватного его уровню предметно-познавательной подготовки, обеспечивает продуктивность учебной работы, познавательно-эмоциональный и временной комфорт ее выполнения, порождает потребность в такой работе, стимулирует познавательную активность и учебную деятельность в целом. Т. И. Шамова среди основных требований к внутренней (содержательной) стороне самостоятельных работ говорит о необходимости использования всех возможностей для введения вариативных заданий, которые обеспечивают максимально успешное выполнение самостоятельной работы.

Система заданий и задач, разработанная для цикла графических дисциплин, состоит из задач репродуктивно-поискового (первый уровень), поискового характера (второй уровень) и творческих заданий (третий уровень), при выполнении которых каждый студент сам определяет в зависимости от своих способностей уровень сложности. Преподаватель же предоставляет только перечень минимальных требований, предъявляемых к работе, и дает критерии оценивания, по которым данная работа будет зачтена.

Например, при изучении темы «Лекальные кривые» в разделе «Геометрическое черчение» студентам предлагается на выбор:

– построить четыре лекальных кривых по данным, приведенным в таблице в соответствии с номером своего варианта (первый уровень);

– разработать произвольную композицию орнамента, включающую в себя минимум четыре вида лекальных кривых, и выполнить ее в карандаше на листе ватмана с построением этих кривых (второй уровень);

– разработать произвольную композицию (сюжет, элементы растительного или животного мира), включающую в себя минимум четыре вида лекальных кривых, и выполнить ее в карандаше и в цвете на листе ватмана с построением этих кривых (третий уровень).

Результат овладения умениями и навыками по итогам выполненных заданий определяется в зависимости от уровня сложности графических работ, который был выбран самим студентом в соответствии с его индивидуальными возмож-

ностями, и оценивается по модульно-рейтинговой системе.

Таким образом, в процессе подготовки профессионально компетентных специалистов интеграция графических, общепрофессиональных и специальных дисциплин способствует формированию познавательных и профессиональных мотивов и интересов студентов; воспитанию системности, гибкости и критичности мышления; развитию ответственного отношения к решению учебных и профессиональных проблем. Целостность и многомерность системы заданий для самостоятельной работы студентов при изучении графических дисциплин стимулируют активность познавательной и практической деятельности студентов и в конечном итоге способствуют формированию профессиональных компетенций, что создает потенциальную возможность эффективной адаптации к требованиям рынка труда, общества и себя лично.

Список литературы

1. Андрюшина Т. В., Болбат О. Б. Формирование пространственного мышления студентов технических вузов при изучении инженерной графики: монография. Новосибирск, 2004. 115 с.
2. Кукушкин В. С. Теория и методика обучения: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2005.
3. Разуменко И. А. Активизация учебной деятельности студентов художественно-графических факультетов на основе интегративного подхода: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Новосибирск, 2009.
4. Чуприна О. В. Роль межпредметных связей для совершенствования профессиональной деятельности // Инновационные процессы в высшей школе: материалы VIII Всероссийской науч.-практ. конференции. Краснодар, 2001. С. 150–153.

А. В. Цепкова

(канд. филол. наук, доц. кафедры английского языка факультета иностранных языков ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

**ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (ПО МАТЕРИАЛАМ СТАЖИРОВКИ
В ЛИВЕРПУЛЬСКОЙ ШКОЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА,
г. ЛИВЕРПУЛЬ, ВЕЛИКОБРИТАНИЯ)**

В статье представлен анализ методов, приемов и технологий, используемых в Ливерпульской школе английского языка (г. Ливерпуль, Великобритания) с целью эффективного обучения английскому языку в условиях естественной языковой среды. Кроме того, в работе рассматриваются возможности применения данных методик и технологий в условиях искусственной языковой среды посредством привлечения ресурсов Интернета, а также материальных, ментальных и поведенческих реалий иноязычной культуры, объединенных в методическое портфолио.

Ключевые слова: реалии, культура, языковая среда, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, квест, портфолио, метод коммуникативных заданий.

A. V. Tsepko

**INNOVATIVE METHODS OF TEACHING ENGLISH AS A SECOND
LANGUAGE (BASED ON A TEACHER DEVELOPMENT TRAINING
AT THE LIVERPOOL SCHOOL OF ENGLISH, LIVERPOOL, THE UK)**

The article focuses on the analysis of effective methods and techniques, employed by the teaching staff of the Liverpool School of English (Liverpool, the UK) to give learners exposure to the target language. Besides, the article dwells upon the possibilities of applying these methods and techniques in the artificial language environment via Internet resources as well as material, mental and behavioral realia collected to form a teacher portfolio.

Keywords: realia, culture, language environment, communicative competence, socio-cultural competence, quest, portfolio, task-based learning.

Современная образовательная сфера, как и другие сферы деятельности человека, находится под влиянием процессов глобализации. Изучение английского языка и обучение английскому языку требует от объекта и субъекта обучения интеграции в мировое образовательное пространство, предоставляющей возможности использования ресурсов, обеспечиваемых естественной языковой средой.

Настоящая статья представляет собой анализ результатов стажировки в Ливерпульской школе английского языка (Liverpool School of English, г. Ливерпуль,

Великобритания), пройденной автором статьи с 28 июля по 9 августа 2014 года в рамках подготовки к сдаче международного экзамена ТКТ (Teaching Knowledge Test) для учителей английского языка.

В содержание стажировки входили следующие компоненты:

1) повышение квалификации по программе «ТКТ (Teaching Knowledge Test) для зарубежных учителей английского языка» (*TKT (Teaching Knowledge Test) for Overseas Teachers of English*) общим объемом 60 часов;

2) посещение занятий преподавателей Ливерпульской школы английского языка, работающих в подростковых и взрослых группах уровней Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate, Advanced. Группы характеризуются многонациональностью, средний возраст обучающихся во взрослых группах – 21,3 года. Общее количество посещенных занятий составило 12 часов, из них – 8 часов во взрослых группах и 4 часа в подростковых группах;

3) анализ посещенных занятий;

4) самостоятельная работа по подготовке к сдаче международного экзамена ТКТ (Teaching Knowledge Test) для учителей английского языка.

Таким образом, данная стажировка позволила провести критический анализ эффективных методик обучения английскому языку в условиях естественной языковой среды.

Языковая среда определяется как «исторически сложившееся объединение людей на основе общего языка и культуры, проживающих на определенной территории» [1, с. 364]. В лингводидактике различают естественную и искусственную языковую среду, при этом отмечается, что «естественная языковая среда является важным фактором спешного овладения иностранным языком, прежде всего в области устного общения, и формирования коммуникативной компетенции» [1, с. 364]. Подчеркнем, что для естественной языковой среды характерны аутентичность, первичность использования определенного языка. Как правило, данная среда географически очерчена и формируется представителями определенной нации, культуры и входящих в ее состав субкультур.

Оценивая влияние естественной языковой среды на овладение иностранным языком, зарубежные методисты используют термины *exposure to language* и *language acquisition*, подразумевающие один из трех способов овладения иностранным языком, основанный на «погружении в язык». В англоязычной методической ли-

тературе эти термины определяются следующим образом:

1) *exposure*: «when learners listen to or read language without being consciously aware of it» [6, с. 16];

2) *acquisition, acquire*: «to learn a language without studying it, just by hearing and/or reading and then using it. This is the way people usually learn their first language» [6; с. 2].

В данных определениях подчеркивается неосознанное овладение языком (without being consciously aware of it), основанное на рецептивных навыках (learners listen to or read language), подобное тому, как человек овладевает своим родным языком (the way people usually learn their first language). Таким образом, данный способ овладения языком подразумевает достаточно пассивную роль обучающегося, и может быть эффективным при условии долгого пребывания в соответствующей языковой среде. Для повышения эффективности овладения языком необходимо выведение обучающегося на более активную позицию, что достигается через интеракцию как второе условие эффективного овладения иностранным языком [5].

В методическом аспекте языковая среда может рассматриваться как «ресурс», или источник реалий культуры изучаемого языка. Реалии придают процессу обучения/преподавания аутентичность, помогая погрузиться в языковую среду или воссоздать ее в искусственных условиях.

Под реалиями Г. Д. Томахин понимает объект внеязыковой действительности (экстралингвистический уровень), или слово, называющее этот объект (лингвистический уровень) [3]. Для обучающихся целей важна также классификация реалий, предложенная в работах А. А. Черноброва. Эта классификация основана на выделении в понятии «культура» трех аспектов: материального, ментального и поведенческого. Под культурой в материальном (или онтологическом) аспекте понимается все то, что со-

здано человеком. Данному аспекту соответствуют реалии материальной культуры; культура в ментальном (психологическом) аспекте – это совокупность стереотипов сознания, привитых человеку данным социумом (ментальные реалии); культура в прагматическом (поведенческом) аспекте – это совокупность норм поведения, привитых человеку данным социумом (поведенческие реалии) [4]. Подобное деление реалий на материальные, ментальные и поведенческие может быть использовано в процессе преподавания как матрица для определения культурно-значимых объектов, представлений, ситуаций, на которые необходимо обращать внимание учащихся в процессе формирования социокультурной компетенции.

Кроме того, выявление реалий, вплетение реалий в процесс обучения способствует повышению интереса и мотивации учащихся к овладению иностранным языком.

Ниже приводятся примеры методов, приемов, технологий, обеспечивающих эффективность процесса обучения посредством воссоздания/имитации языковой среды в условиях родной культуры через обращение к реалиям культуры изучаемого языка. Ряд из них, в частности, технология «quest» (поиск), а также мероприятия в форматах «film night» (вечер кино), «quiz night» (вечер викторины), успешно используются преподавателями Ливерпульской школы английского языка как формы организации внеурочной деятельности учащихся, направленные на развитие языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций. Описываемые ниже способы обучения иностранному языку соотносятся с факторами, воздействующими на личность в иноязычной среде и способствующим овладению языком в новой для учащихся среде: видеоряд (включает явления окружающего мира в виде зрительных образов); аудиоряд (воспринимаемая учащимся на слух информация); ситуативный ряд (речевые ситуации, стереоти-

пы социального общения и межкультурного языкового контакта); национально маркированные фоновые знания; обучающая стихия языка [1].

1. Методическое портфолио, формируемое студентом или преподавателем в качестве основы для дальнейшего использования в учебном процессе в условиях естественной или искусственной языковой среды. Портфолио может включать следующие компоненты:

а) «копилка сувениров», представляющая собой коллекцию объектов материальной культуры, обладающих национально-культурной спецификой. Чаще всего подобные объекты представлены среди сувенирной продукции и изображают символы, достопримечательности, сказочных персонажей, известных личностей, ассоциирующихся с определенной культурой (рис. 1);

б) аутентичная полиграфическая продукция (брошюры, буклеты, карты, театральные программки, меню, газеты, журналы, открытки, путеводители, каталоги, книги и т. п.), формирующая лингвокультурный ландшафт через визуально-вербальные средства передачи информации об определенном месте (рис. 2);

в) «путевой дневник», в котором фиксируются наблюдения за ментальными и поведенческими реалиями, то есть особенностями взаимодействия людей в различных ситуациях формального или неформального характера (в магазине, в общественном транспорте и т. д.). Подобный дневник может содержать описания ситуаций из опыта личного общения, вызвавших затруднения или неудачу в межкультурной коммуникации; стереотипы и их подтверждение или опровержение и т. п.;

г) «фотоархив, видеоархив»: фото- и видеоматериалы, которые позволяют подробно и наглядно документировать национально-маркированные объекты и ситуации, принадлежащие другой лингвокультуре.



Рис. 1



Рис. 2

Помимо традиционных объектов фотографирования человеку, погружающемуся в культуру страны изучаемого им языка, рекомендуется фиксировать объекты так называемого лингвистического ландшафта (таблички с названиями улиц, вывески, мемориальные доски, афиши, различные виды наружной рекламы и т. д. (рис. 3). Сочетая в себе визуальный и вербальный компоненты, данные объекты могут служить интересным материалом для лингвистического и экстралингвистического анализа.

Материалы, собранные в портфолио, должны быть систематизированы по определенному принципу (например, по тематике), при необходимости адаптированы или отредактированы с целью последующего включения в учебный процесс. В учебном процессе данные мате-

риалы могут способствовать развитию коммуникативной и социокультурной компетенций, а также помочь создать аутентичную обстановку в условиях искусственной языковой среды. Рассмотрим возможные форматы использования компонентов методического портфолио.

2. Выставки: фотовыставка, интерактивная фото-, аудио-, видеовыставка, выставка объектов по различным страноведческим темам: «Англия моими глазами», «Музеи Ливерпуля», «Уик-энд в Ливерпуле», «История Титаника в Белфасте и Ливерпуле», «Многонациональный Лондон», «Литературный ландшафт Края озер» и т. д. Подобные выставки могут стать отчетом о поездке, а также отправным пунктом к дальнейшей дискуссии или основой для такой популярной игровой формы обучения, как квест.



Рис. 3

3. Квест (от англ. *quest* – поиск) или *treasure hunt* (охота за сокровищами) – технология, которая может быть организована в форме нестандартного урока или выступать как форма внеурочной учебной деятельности. Квест особенно подходит к темам страноведческой или культурологической направленности и связан с выполнением заданий по поиску информации, рассредоточенной в аутентичном месте, которое имеет определенную тематическую специфику (музее, галерее, парке, зоопарке, учебном заведении и т. п.). Для осуществления поиска участникам выдается карта с инструкциями, касающимися маршрута поисков и заданиями или загадками, которые участники должны разрешить в ходе поисков. Как правило, данный вид деятельности имеет соревновательный характер и стимулирует участников к поиску специфической информации, изложенной на иностранном языке. Важно отметить, что многие музеи Великобритании успешно используют технологию квеста для повышения интереса детей и подростков к представленным в них экспозициям.

4. Киноклуб, представляющий собой объединение по интересам на добровольной основе. Основная цель киноклуба – знакомство с культурой страны изучаемого языка через просмотр аутентичной видеопродукции различных жанров и ее последующее обсуждение. При этом на продвинутом уровне владения иностранным языком можно предложить

сформировать репертуар вечеров кино согласно личным предпочтениям участников клуба, которые также могут выступать в качестве кураторов отдельного мероприятия и ведущих дискуссий.

Ресурсы портфолио, а также современные информационные и коммуникативные технологии позволяют погружать учащихся в языковую среду через использование методики, направленной на выполнение конкретных задач (метод коммуникативных заданий, *task-based learning*) [2; 5].

5. Метод коммуникативных заданий (*task-based learning*) связан с обучением иностранному языку через коммуникативные ситуации, провоцируемые необходимостью совместного решения определенной проблемы: планирование дня рождения на ограниченную сумму денег, однодневной поездки в Лондон с посещением максимального количества достопримечательностей и т. п.

6. Использование интернет-ресурсов для погружения в языковую среду. Помимо традиционного использования данного вида информационных технологий для общения в социальных сетях, поиска информации, просмотра фильмов и т. д., учителя могут стимулировать учащихся поделиться собственным опытом, написав отзыв о гостинице, туре, авиакомпании на различных сайтах для путешественников (например, *TripAdvisor*); составив ревью просмотренного фильма, прочитанной книги для соответствующей

щих сайтов (например, *Amazon*). Подобные задания могут быть использованы в рамках методики *product writing*, предполагающей обучение созданию текстов различных жанров согласно определенным моделям [6]. При этом использование ресурсов Интернета в данном случае имеет важное мотивирующее значение, так как подобный вид деятельности нацеливает учащихся на создание собственного качественного продукта в хорошо знакомой для них интернет-среде.

Перечисленные выше методы, приемы и технологии описаны нами в сжатой форме и могут быть в дальнейшем представлены в виде методических мастер-классов по проблемам инноваций в обучении иностранным языкам.

Список литературы

1. *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. *Кашина Е. Г.* Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учебное пособие для студентов филологических факультетов университетов. Самара: Универс-групп, 2006.
3. *Томахин Г. Д.* Реалии в культуре и языке // Иностранные языки в школе. 1981. № 1. С. 64–69.
4. *Чернобров А. А.* Лингвокультурология: основа интегрального гуманитарного знания (язык – философия – логика – психология – культура). Новосибирск: Издательство «Свиный и сыновья», 2006.
5. *Spratt M., Pulverness A., Williams M.* The TKT Course. Modules 1, 2 and 3. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
6. Teaching Knowledge Test Glossary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cambridge-english.org/images/22184-tkt-glossary.pdf> (дата обращения: 21.07.2014).

УДК 159.964.3

Ю. М. Перевозкина

(канд. психол. наук, зав. кафедрой психологии личности и специальной психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск),

С. Б. Перевозкин

(канд. психол. наук, начальник Центра тестирования и инновационных технологий, доц. кафедры практической психологии НОУ ВПО «Новосибирский гуманитарный институт», г. Новосибирск),

Н. В. Дмитриева

(д-р психол. наук, проф. кафедры психологии личности и специальной психологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

ПРОЕКТИВНЫЙ ТЕСТ СКАЗОЧНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ – ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ БЕССОЗНАТЕЛЬНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Статья посвящена описанию новой методики «Проективный тест сказочных персонажей», предназначенной для диагностики архетипической идентичности у детей и подростков. Приводятся данные об опыте применения методики. Обсуждаются результаты корреляционного анализа архетипической идентичности младших школьников, демонстрирующие наличие положительной взаимосвязи теневого архетипа и негативного отношения к объектам и предметам окружающего мира. Анализируются результаты сравнительного анализа тревожности у подростков в зависимости от наличия или отсутствия доминантного архетипа. Делается вывод о том, что наиболее благоприятной ситуацией развития личности ребенка будет наличие доминантного архетипа, соответствующего возрасту.

Ключевые слова: архетипы, бессознательное, сказки, мифы, психодиагностика, идентичность, тревожность.

J. M. Perevozkina, S. B. Perevozkin, N. V. Dmitrieva

THE PROJECTIVE TEST OF FANTASTIC CHARACTERS – THE INNOVATION APPROACH OF DIAGNOSTICS OF UNCONSCIOUS TENDENCIES OF CHILDREN AND TEENAGERS

The article is devoted to the description of a new approach “Projective test of fantastic characters” intended for diagnostics of archetypal identity at children and teenagers. There is the data about the experience of application of this approach. It is discussed results of the correlation analysis archetypal identity of the younger schoolboys, showing presence of positive interrelation of shadow archetypes and an uncooperative attitude to objects and world around subjects. It is analyzed results of the comparative analysis of uneasiness at teenagers depending on presence or absence of a prepotent archetype. The conclusion about that becomes that presence of the prepotent archetype corresponding to age will be an optimum situation of development of the person of the child.

Keywords: archetypes, unconscious, fairy tales, myths, psychodiagnostics, identity, uneasiness.

Актуальность исследования обусловлена сложившейся на сегодняшний день ситуацией в современном социокультурном пространстве, которая характеризуется глобальными и взаимообусловленными изменениями, охватывающими все сферы жизнедеятельности человека.

В связи с нивелированием традиционных ценностей, отсутствием четко обозначенных паттернов поведения, размытием культурных стереотипов, каждый субъект получает полную свободу самопрезентации. Это в свою очередь оказывает существенное влияние на личность и ведет к хаотичной социокультурной активности, внутриличностным, межличностным и межэтническим проблемам. Все вышесказанное вызывает необходимость более тщательного подхода к изучению бессознательных основ психики. Анализ скрытых внутренних мотивов поведения человека и выявление принципов и механизмов формирования древнейших психических доминант приобретают в этом случае непреходящее значение. При этом необходимо обращение к более древним категориям, позволяющим восполнить утраченные стереотипы поведения и выступающим основополагающими ориентирами для построения адекватной картины мира субъекта. Такими категориями являются архетипы – первообразы, содержащие в себе коллективные представления о феноменах внеш-

него и внутреннего психического мира, являющиеся структурными элементами души, которые впервые были обозначены К. Г. Юнгом и продолжены в исследованиях различного рода Э. Нойманном, Дж. Кэмпбеллом, С. Биркхойзер-Оэри, Дж. Ш. Болен и др. Существует значительное многообразие научных работ, объектом которых являются архетипы. Однако стоит отметить довольно слабую разработанность диагностического инструментария архетипических тенденций личности как в зарубежной, так и в отечественной научной психологии (мы не принимаем во внимание методики для диагностики архетипов, вызывающие сомнения в их валидности и надежности, большое количество которых можно обнаружить в Интернете). Заслуживает внимания проективная методика Pearson-Marr Archetype Indicator® (PMAI®) М. Марк и К. Пирсон [1], которая построена на теории проецирования архетипов через мотивационные оси. Авторы определяют 12 архетипов в четырех квадрантах, расположенных на пересечении двух мотивационных осей – «Стабильность / Мастерство» и «Принадлежность / Независимость». Все архетипы разделяются авторами на четыре группы (табл. 1), имеют несколько уровней, теневой аспект, который, активизируясь, может захватывать личность целиком.

Таблица 1

Соотношение функций и видов архетипов

| Мотивационные оси | Виды архетипов |
|------------------------------|--------------------------------|
| Независимость, реализация | Искатель, Простодушный, Мудрец |
| Риск, мастерство | Герой, Бунтарь, Маг |
| Принадлежность, удовольствие | Славный малый, Любовник, Шут |
| Стабильность, контроль | Заботливый, Творец, Правитель |

Методика состоит из 12 изображений предложенных авторами архетипов. Respondенту необходимо сначала выбрать 3–4 изображения, привлекающие его внимание или похожие на него в чем-то. Затем нужно выбрать 2–3 жизненных девиза под изображениями, которые бы в большей степени соответствовали жизненно-

му кредо испытуемого, После чего – также прочитав названия изображений под картинками и выбрать 2–3 варианта, отвечая при этом на вопрос: «Кто я по жизни?». Последний этап предполагает соотнесение всех выбранных вариантов и определение ведущего архетипа путем наибольшего совпадения. После чего предла-

гается интерпретация особенностей личности на основании диагностированного архетипа. Недостатком данной методики можно назвать очевидность стимульного материала, что позволяет сфальсифицировать результаты исследования. Также авторы не приводят никаких психометрических данных методики. Достоинством можно считать проективный характер, позволяющий целостно исследовать личность, а также быстроту в эксплуатации.

Учитывая вышеизложенное, а также ранее проведенный авторами анализ сказочных персонажей [4], естественно предположить, что возможно создание новой прогрессивной методики, предназначенной для диагностики архетипических оснований личности, отвечающей психометрическим требованиям и предназначенной для детей и подростков.

Описание методики. Вследствие бессознательного характера проявления архетипа нами был выбран проективный способ диагностики, поскольку, как отмечает Е. Т. Соколова, проективный метод ориентирован на изучение неосознаваемых свойств и в связи с этим является едва ли не единственным собственно психологическим методом проникновения в наиболее интимную область человеческой психики [6]. В качестве стимульного материала были использованы сказочные персонажи, по нескольким причинам. Во-первых, как было показано ранее [4], мы имеем имманентную связь сказки и архетипов – архетипы непосредственно представлены в сказках. Во-вторых, сказки и непосредственно сказочные персонажи знакомы каждому человеку с детства, что облегчает их идентификацию с субъектом и переносит его в волшебный мир, позволяя снять психологические защиты. В-третьих, сказки являются вневозрастными литературными произведениями, поэтому подходят для диагностики индивида с трехлетнего возраста. На основании разработанного нами диагностического конструкта архетипов [3] и анализа 84 волшебных сказок были определены сказочные персонажи,

соответствующие 10 ведущим архетипам, каждый из которых был описан авторами настоящей работы [4]. Все персонажи были разнесены нами по позитивным и негативным аспектам основных архетипов, а также по половой принадлежности, в соответствии с определенной Ю. М. Перевозкиной, С. Б. Перевозкиным и Н. В. Дмитриевой структурой архетипа на макроуровне, который состоит из культурно-исторических слов [5]. В рамках создания методики для диагностики архетипических тенденций у детей и подростков нас интересовал второй уровень, состоящий из: 10 архетипов (табл. 2), которые делятся по трем основаниям (оценка (светлое – темное), пол (женское – мужское), возраст (старое – молодое).

Несмотря на то, что в табл. 2 нами обозначены архетипы, отражающие светлое начало, и архетипы, имеющие теневую природу, каждый из архетипов, как отмечал К. Г. Юнг [7], может содержать в себе оба начала. Поэтому мы в своих работах [4; 5] рассматривали у каждого архетипа и соответствующего ему сказочного персонажа оба аспекта. Ко всем сказочным персонажам были нарисованы 40 образов: на каждый из 10 архетипов приходится по 4 сказочных персонажа – 2 персонажа, отражающих положительный аспект, и 2 персонажа, отражающих отрицательный аспект. Все изображения имеют по два номера: номер серии (их 4) и номер архетипа в серии, в каждой серии присутствуют все 10 персонажей, отражающих 10 архетипов.

Диагностика включает в себя два этапа. На первом этапе испытуемому показываются последовательно по сериям изображения сказочных персонажей (10 образов за один раз) и предлагается выбрать из всех одного наиболее приятного персонажа и одного наиболее неприятного, номера которых записываются в бланк. После того как были выбраны два изображения в серии, все оставшиеся картинки собираются и откладываются в сторону. Затем перед

Архетипы мифологического уровня в трехмерном пространстве [4]

| Возраст | Пол | | |
|----------------|------------------|---------------------------|---------------|
| | Женское | Нет принадлежности к полу | Мужское |
| Ранний возраст | | Божественный Ребенок | |
| | | ММ: играть | |
| Молодость | Предвечная Дева | | Герой |
| | ММ: подчиняться | | ММ: побеждать |
| | Ведьма | Трикстер | Враг |
| | ММ: околдовывать | ММ: дурачиться | ММ: бунтовать |
| Взрослость | Великая Мать | | Великий Отец |
| | ММ: заботиться | | ММ: управлять |
| Старость | Мудрая Старуха | | Мудрый Старец |
| | ММ: помогать | | ММ: обучать |

Примечание. Заливкой обозначены ячейки, отражающие теневую природу архетипа.
ММ – мифологический мотив.

ребенком раскладываются картинки второй серии, и процедура повторяется. Таким образом проводят выбор картинок во всех четырех сериях. На этом процедура тестирования заканчивается.

Обработка результатов проводится по двум основаниям. Подсчитывается количество баллов по выбранным архетипам и соотношение знака архетипа («+» и «-»). Максимально диагностическое число (максимальный балл, который может набрать один архетип) равно 4 баллам.

Интерпретация.

1. Анализируется наличие архетипической идентичности. Если по одному из архетипов испытуемый набирает 4 балла, то выражена архетипическая идентичность по данному архетипу, по которому и осуществляется интерпретация (см. [4]). При этом учитывается количество знаков положительных (+) или отрицательных (-). При доминировании положительных знаков интерпретация проводится по архетипу, набравшему большее количество баллов, и по колонке «Поведенческий паттерн» в столбце «Положительный аспект». В случае доминирования отрицательных знаков интерпретация осуществляется по колонке «Поведенческий паттерн» в столбце «Негативный аспект». При этом структура личности считается невротичной.

2. Анализируется представленность всех 10 архетипов в структуре личности.

Структура личности считается гармоничной, если в ней представлены большинство архетипов в равной степени.

3. Исследуется «тень». Учитывается представленность в структуре личности теневого аспекта (количество отрицательных знаков). В норме количество положительных знаков должно преобладать. В случае преобладания отрицательных знаков делается вывод о том, что на субъекта начинает оказывать давление «тень». Кроме того исследовать особенности «тени» позволяют отвергаемые выборы.

Тень представляет собой все то, что мы не хотим признавать в себе, чаще всего это социально неприемлемые качества и характеристики – жадность, агрессивность, тревожность, лживость, сексуальные импульсы и т. д. Чем сильнее происходит подавление не принимаемых качеств нашего характера, тем больше скапливается энергии вокруг «тени», и, в конце концов, она выходит наружу. Тогда мы совершаем поступки, которые идут вразрез с нашими принципами, либо проецируем нашу «тень» на других людей, и обвиняем их во всех смертных грехах. Помимо отрицательных качеств в «тень» также может входить и позитивный материал, который у человека не достаточно развит. В этом случае нужно обратить внимание, какие архетипы представлены со знаком (+) в отвергаемых выборах.

Результаты исследования. Нами были проведены исследования архетипи-

ческой идентичности у детей и подростков при помощи разработанной нами методики «Проективный тест сказочных персонажей», а также изучалась взаимосвязь архетипической идентичности и эмоционально-личностных особенностей в младшем школьном возрасте¹ и выявление особенностей тревожности у подростков с наличием доминантного архетипа².

Эмпирической базой выступила МБОУ СОШ № 59 г. Новосибирска. В исследовании приняли участие 140 учащихся, из них 50 учащихся первых классов (25 девочек и 25 мальчиков) в возрасте 7–8 лет и 90 учащихся седьмых классов (49 мальчиков и 41 девочка) в возрасте 13–14 лет.

Результаты диагностики подростков по методике «Проективный тест сказочных персонажей» показали, что большинство школьников не имеют доминантного архетипа – 33 ребенка (рис. 1), в то же время в выборке младших школьников детей с отсутствием доминантного архетипа обнаружилось всего лишь два человека (рис. 2).

Вместе с тем, как в группе младших школьников, так и в группе подростков большинство детей имеют доминантный архетип «ребенок»: 27 подростков и 25 младших школьников. Это позволяет предположить, что такие дети характеризуются как конформные, любопытные, общительные, легко располагаемые личности. Мы можем говорить, что такое количество детей с доминирующим архетипом ребенка вполне закономерно, так как в этом возрасте дети еще находятся под влиянием данного архетипа.

Одинаковое количество детей в обеих выборках обнаружили доминантный архетип «ведьма» (в выборке подростков 9

человек, в выборке младших школьников 8 человек). Следует отметить, что это теневой архетип, а актуализация теневых архетипов влечет за собой такие состояния, как растерянность, тревожность, замкнутость. Мы можем предположить, что дети с доминантным архетипом «ведьма» обладают такими характеристиками, как замкнутость, независимость, склонность следовать своим интересам, соперничество, уход в себя.

Относительно остальных архетипов частота распределения является незначительной и одинаковой у подростков (по 3 человека) и с интервалом в один балл у младших школьников (4–6 баллов). Нужно отметить, что ни один из испытуемых не имеет в качестве доминантного архетипа архетипы родителей «Великий Отец» и «Великая Мать». Мы можем объяснить, что у обоих архетипов выраженными чертами являются ответственность, стабильность, забота, которые в данном возрасте еще недостаточно сформированы у испытуемых.

Для изучения взаимосвязи между архетипической идентичностью и эмоционально-мотивационными особенностями младших школьников были использованы методики «Оценка уровня школьной мотивации и адаптации» (Н. Г. Лусканова), «Цветовая диагностика эмоций ребенка» (О. А. Орехова), проективный тест детской тревожности «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), «Проективный тест сказочных персонажей» (Ю. М. Перевозкина, С. Б. Перевозкин, Н. В. Дмитриева). Результаты корреляционного анализа по критерию г-Спирмена демонстрируют наличие статистически значимых взаимосвязей между мотивационно-эмоциональными аспектами и архетипической идентичностью младших школьников (табл. 3).

Младшие школьники с архетипом «героя» имеют позитивное отношение к школе при нереализованной потребности в самоутверждении.

Дети с архетипом предвечной девы и ведьмы окружены мистикой и жаждут

¹ Данное исследование проводилось в рамках дипломной работы С. С. Ищенко «Эмоционально-личностные корреляты проявления архетипической идентичности у детей младшего школьного возраста», выполненной в 2014 году под руководством Ю. М. Перевозкиной.

² Данное исследование проводилось в рамках дипломной работы Ю. В. Миллер «Специфика проявления тревожности у детей с наличием доминантного архетипа», выполненной в 2014 году под руководством Ю. М. Перевозкиной.

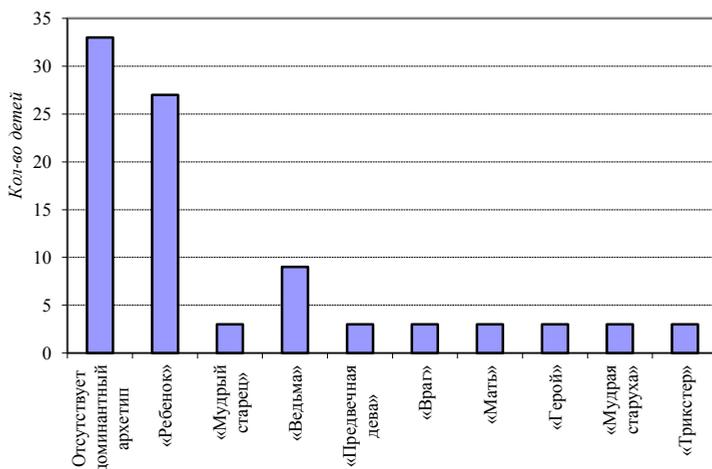


Рис. 1. Распределение детей по наличию доминантного архетипа в выборке подростков

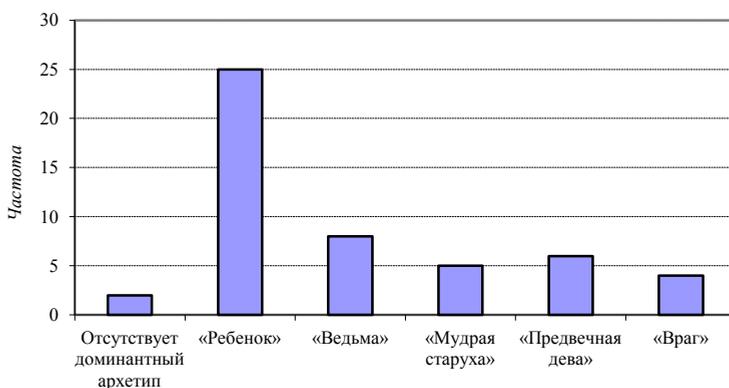


Рис. 2. Распределение детей по наличию доминантного архетипа в выборке младших школьников

находиться в волшебном и сказочном мире. При этом архетипическая идентичность с архетипом ведьмы сказывается на отношениях с близкими и родными людьми, с которыми ребенок соперничает и от которых отчуждается.

При выраженности архетипа великой матери у ребенка будет наблюдаться потребность в чувственности и спокойствии, а при архетипе божественного ребенка – потребность в спонтанной активности, устремление в будущее. Тогда как идентичность с архетипом трикстера сопровождается негативным отношением к матери.

В выборке подростков мы анализировали выраженность тревожности в за-

висимости от доминантного архетипа. Для этого были взяты показатели уровня тревожности по методикам «Многомерная оценка детской тревожности» Е. Е. Ромициной и «Выявление уровня тревожности у подростков» О. Кондаша. Анализ полученных статистически значимых различий по критерию Н-Краскалла-Уоллиса демонстрирует статистически значимые различия между подростками с наличием различных доминантных архетипов и без таковых (табл. 4).

В этой связи после отклонения нулевой гипотезы были сформированы три группы, между которыми проводилось попарное сравнение по критерию U-Ман-на-Уитни: 1-я группа – подростки без доминантного архетипа; 2-я группа –

Статистически значимые связи между мотивационно-эмоциональными аспектами и архетипической идентичностью в выборке младших школьников

| Взаимосвязанные признаки | N | Spearman | p-level |
|------------------------------------|----|----------|---------|
| Великая Мать & синий цвет | 25 | 0,37 | 0,051 |
| Великий Отец & серый цвет | 25 | -0,42 | 0,035 |
| Мудрая Старуха & Тревожность (ЦГО) | 25 | 0,37 | 0,051 |
| Мудрый Старец & Мотивация | 25 | 0,38 | 0,052 |
| Предвечная Дева & фиолетовый цвет | 25 | 0,44 | 0,027 |
| Герой & отношение к школе | 25 | 0,49 | 0,013 |
| Герой & зеленый цвет | 25 | -0,46 | 0,020 |
| Ведьма & отношение к матери | 25 | -0,49 | 0,013 |
| Ведьма & отношение к другу | 25 | -0,54 | 0,006 |
| Ведьма & фиолетовый цвет | 25 | 0,42 | 0,035 |
| Трикстер & отношение к матери | 25 | -0,54 | 0,006 |
| Ребенок & желтый цвет | 25 | 0,51 | 0,010 |
| Знак «+» & отношение к школе | 25 | 0,44 | 0,030 |
| Знак «+» & серый цвет | 25 | -0,38 | 0,054 |
| Знак «-» & отношение к школе | 25 | -0,44 | 0,030 |
| Знак «-» & серый цвет | 25 | 0,38 | 0,054 |
| Знак «-» & Мотивация | 25 | -0,39 | 0,050 |

Примечание. Все признаки, между которыми не было обнаружено статистически значимой связи, были исключены из таблицы.

подростки с доминантным архетипом «ребенок»; 3-я группа – подростки с доминантным архетипом «ведьма». Для остальных групп сравнительный анализ не проводился ввиду малочисленности групп (3 человека).

Результаты сравнительного анализа (табл. 5) показали, что дети с отсутствующим доминантным архетипом сравнительно более тревожны в ситуациях проверки уровня их знаний и способностей, им свойственно также повышение вегетативной реактивности в тревожной ситуации.

Следует обратить внимание на то, что уровень тревожности у детей с наличием доминантного архетипа «ребенок» существенно ниже, чем у детей без доминантного архетипа. Такие данные входят в противоречие с теоретическими положениями К. Г. Юнга о том, что доминантный архетип является причиной разрушения личности, неврозов и различных расстройств [7]. Полученное можно объяснить тем, что каждый архетип соотносится с определенным возрастным диапазоном, и человек, в своем развитии так или иначе соприкасаясь с архетипами, идентифицируется с архетипом, характерным его возрастному развитию. И

в рамках данного положения логично, что дети с доминантным архетипом божественного ребенка, характеристики которого соответствуют их возрасту, будут демонстрировать гармоничное развитие личности. Анализ данных сравнения детей с наличием доминантных архетипов «ведьма» и «ребенок» показывает также значимые различия по некоторым показателям тревожности (табл. 6).

Полученные эмпирическим путем данные позволяют говорить о том, что в целом уровень тревожности в группе обследуемых детей находится в пределах нормы, однако сравнительно более высокий уровень тревожности отмечается у детей с наличием доминантного архетипа «ведьма». Такие дети характеризуются высокой тревожностью в целом, а также в ситуациях взаимодействия с окружающими, вплоть до физических проявлений и снижения психической активности, особенно если такая ситуация требует демонстрации своих способностей, знаний и дает возможность окружающим для оценки.

Данные результаты объясняются актуальностью архетипа божественного ребенка для испытуемых и, напротив, несоответствием архетипа ведьмы для данного

Таблица 4

Сравнение подростков по параметру «тревожность» в зависимости от актуализации доминантного архетипа (критерий Н-Краскалла-Уоллиса)

| Показатель | H | P |
|---|---------|-------|
| Общая тревожность | 719,38 | 0,000 |
| Тревога во взаимоотношениях со сверстниками | 905,73 | 0,000 |
| Тревога в связи с оценкой окружающих | 960,49 | 0,000 |
| Тревога во взаимоотношениях с учителями | 1122,95 | 0,000 |
| Тревога во взаимоотношениях с родителями | 585,99 | 0,000 |
| Тревога, связанная с успешностью в обучении | 1333,88 | 0,000 |
| Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения | 1162,1 | 0,000 |
| Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний | 822,52 | 0,000 |
| Снижение психической активности, связанное с тревогой | 1204,29 | 0,000 |
| Повышение вегетативной реактивности, связанное с тревогой | 1372,13 | 0,000 |
| Школьная тревожность | 970,97 | 0,000 |
| Ситуативная тревожность | 738,48 | 0,000 |
| Межличностная тревожность | 361,09 | 0,000 |
| Общий уровень тревожности | 483,16 | 0,000 |

Таблица 5

Статистически значимые различия в выборке подростков с отсутствием доминантного архетипа и доминантным архетипом «ребенок» по параметру «тревожность» (критерий U-Манна-Уитни)

| Признаки | M «нет» | M «ребенок» | U | p |
|---|---------|-------------|--------|-------|
| Тревога в связи с оценкой окружающих | 5,00 | 3,44 | 301,50 | 0,032 |
| Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения | 3,91 | 2,44 | 288,00 | 0,019 |
| Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний | 5,09 | 4,11 | 301,50 | 0,032 |
| Повышение вегетативной реактивности, связанное с тревогой | 3,45 | 1,56 | 220,50 | 0,001 |

Таблица 6

Статистически значимые различия в выборке подростков с доминантными архетипами «ребенок» и «ведьма» по параметру «тревожность» (критерий U-Манна-Уитни)

| Признак | M «ребенок» | M «ведьма» | U | P |
|---|-------------|------------|-------|-------|
| Общая тревожность | 2,67 | 5,33 | 31,50 | 0,001 |
| Тревога во взаимоотношениях со сверстниками | 3,00 | 7,00 | 31,50 | 0,001 |
| Тревога в связи с оценкой окружающих | 3,44 | 7,00 | 22,50 | 0,000 |
| Тревога во взаимоотношениях с учителями | 3,67 | 5,33 | 58,50 | 0,021 |
| Тревога, связанная с успешностью в обучении | 3,11 | 5,67 | 27,00 | 0,001 |
| Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения | 2,44 | 6,67 | 22,50 | 0,000 |
| Тревога, возникающая в ситуациях проверки знаний | 4,11 | 6,00 | 54,00 | 0,014 |
| Снижение психической активности, связанное с тревогой | 3,78 | 6,67 | 36,00 | 0,002 |
| Повышение вегетативной реактивности, связанное с тревогой | 1,56 | 5,00 | 18,00 | 0,000 |
| Ситуативная тревожность | 12,89 | 17,00 | 58,50 | 0,021 |
| Общий уровень тревожности | 43,89 | 54,67 | 54,00 | 0,014 |

возраста. Выраженность теневого архетипа ведьмы противоречит их естественной природе, поскольку для этого архетипа свойственны нервозность, замкнутость, самостоятельность и даже уход в себя в противовес конформности, общительности, легкости ребенка. Это согласуется с полученными Ю. М. Перевозкиной в диссертационном исследовании эмпирическими результатами, которые показали, что подростки и юноши с наличием раз-

рушительных тенденций в структуре личности предпочитают мифологических персонажей с негативным началом [2].

Сравнение детей, у которых отсутствует доминантный архетип, с детьми, у которых выражена архетипическая идентичность с архетипом ведьмы, также дало значимые различия по показателям тревожности (табл. 7)

По сравнению с подростками, не имеющими доминантного архетипа, дети

с выраженным архетипом ведьмы обладают высокой тревожностью в общении со сверстниками, которую можно объяснить замкнутостью личности, повышенной тревожностью, связанной с обучением, представлением своих знаний, проявлением

способностей. Также подростки с доминантным архетипом ведьмы имеют высокий уровень психовегетативных проявлений тревожности и снижения психической активности в стрессовых ситуациях.

Таблица 7

Статистически значимые различия в выборке подростков с отсутствием доминантного архетипа и с доминантным архетипом «ведьма» по параметру «тревожность» (критерий U-Манна-Уитни)

| Признак | М «ребенок» | М «ведьма» | U | p |
|---|-------------|------------|-------|-------|
| Тревога во взаимоотношениях со сверстниками | 3,55 | 7,00 | 58,50 | 0,006 |
| Тревога, связанная с успешностью в обучении | 3,45 | 5,67 | 36,00 | 0,001 |
| Тревога, возникающая в ситуациях самовыражения | 3,91 | 6,67 | 54,00 | 0,004 |
| Снижение психической активности, связанное с тревогой | 4,18 | 6,67 | 67,50 | 0,013 |
| Повышение вегетативной реактивности, связанное с тревогой | 3,45 | 5,00 | 85,50 | 0,053 |

Таким образом, результаты применения методики «Проективный тест сказочных персонажей» показали, что как для школьников младшего звена, так и для школьников среднего звена наиболее актуален архетип ребенка, который соответствует возрастному диапазону испытуемых. Как младшие школьники, так и подростки с наличием данного архетипа имеют сниженную тревожность. При этом при отсутствии доминантного архетипа был выявлен более высокий уровень тревожности в отличие от детей с доминантным архетипом «божественный ребенок». Это свидетельствует о том, что наиболее благоприятным для развития личности ребенка будет наличие доминантного архетипа, соответствующего возрасту.

Доминирование архетипа ведьмы влечет за собой повышение уровня тревожности, так как свойства, характерные для данного архетипа, препятствуют гармоничному развитию детей и противоречат природе ребенка. Дети с таким архетипом стремятся находиться в волшебном и сказочном мире. Данная архетипическая идентичность также сказывается на отношениях с близкими и родными людьми, к которым у детей формируется негативное отношение.

Итак, опыт использования новой методики показал, что она может успешно применяться в психодиагностике бессознательных

компонентов личности ребенка, способствовать обеспечению существенного повышения психологической и социокультурной эффективности в сфере психологической работы с детьми и подростками, а также может быть включена в систему инновационных преобразований в духовном воспитании подрастающего поколения россиян.

Список литературы

1. Марк М., Пирсон К. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов / пер. В. Домнина, А. Сухенко. СПб.: Питер, 2005.
2. Перевозкина Ю. М. Структурные трансформации психосемантических мифологических пространств личности (на примере славянской культуры): дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2009.
3. Построение конструкта для изучения доминантного архетипа / Ю. М. Перевозкина, Н. В. Дмитриева, С. Б. Перевозкин, Т. В. Рюмина, О. Б. Ганпанцура // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 3. С. 213–217.
4. Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Дмитриева Н. В. Архетипические основания сказочных персонажей: разработка новой методики // Вестник педагогических инноваций. 2013. № 1 (31). С. 35–46.
5. Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б., Дмитриева Н. В. Структура архетипической идентичности: от недифференцированного сознания к постинформационному пространству // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 3. С. 157–162.
6. Соколова Е. Т. Психологическое исследование личности: проективные методики. М.: ТЕИС, 2002.
7. Юнг К. Г. Архетип и символ. М.: Ренессанс, 1991.

УДК 73/76

К. Б. Бабенко

*(аспирант кафедры гуманитарного и художественного образования
Института искусств ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г. Новосибирск)*

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ВИД СИМВОЛИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И СРЕДСТВО ОЦЕНКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ХУДОЖНИКА

В статье рассмотрен процесс функционирования различных когнитивных схем в сложном процессе символической деятельности на примере изобразительного искусства. Автор также рассматривает результат воплощения образа как невербального потока информации и показывает, что изобразительное искусство может служить средством оценки интеллектуального и когнитивного развития художника.

Ключевые слова: интеллект, когнитивная схема, зрительное восприятие, представление, образ, изобразительная деятельность, символическая деятельность, иллюзия.

K.V. Babenko

FINE ARTS AS KIND OF SYMBOLIC ACTIVITY AND THE WAY OF INTERINTELLECTUAL GROWTH OF THE ARTIST

The article describes the process of functioning of various cognitive circuits in the complex process of symbolic activity, as an example of fine art, aimed to show the nonverbal information flow in its work. Where the result is the embodiment of the image and it can serve as a means of assessing the intellectual and cognitive development of the artist.

Keywords: intelligence, cognitive scheme, vision, idea, image, representational activities, symbolic activities, illusion.

Различные исследования интеллекта отечественных и зарубежных ученых прошлого и настоящего, широко представленные в научной и психолого-педагогической литературе, дают нам представление о функционировании, устройстве и значении интеллекта в жизни человека. В современных исследованиях интеллекта устоялось мнение о его сложном структурировании во взаимозависимости его функций (восприятия, мышления, памяти), каждая из которых призвана выполнять определенные преобразования информационного потока. Т. е. интеллект рассматривается как сложный механизм по преобразованию и хранению различной информации [12]. Таким образом, современная наука, рассматривая проблему

развития интеллекта, определяют его только во взаимодействии всех функций, в их гармоничной взаимозависимости [6].

Анализ научной психолого-педагогической литературы показал, что для функциональной деятельности интеллекта характерно присвоение знаний об окружающей нас действительности, представленных в виде образных представлений о предметах, явлениях и событиях и позволяющих индивиду выстраивать собственные поведенческие стратегии взаимодействия с реальностью [16].

Несмотря на широкое теоретическое исследование интеллекта в современной науке, вопрос измерения и оценки его уровня развития остается актуальным. Необходимо отметить, что все исследова-

ния работы интеллекта у различных ученых всегда связываются с практической деятельностью испытуемых, в ходе которой они неизменно становятся перед проблемой выбора стратегии и результата своего действия [1; 11].

А. Г. Маклаков, говоря о свободе выбора деятельности субъекта, определяет его потребностями, мотивами и целями, направленными на получение желаемого результата [7, с. 129]. При этом достижение цели есть удовлетворение побудительного мотива, а результатом действия может служить достижение желаемого изменения в окружающей действительности. Например, изменение местоположения каких бы то ни было объектов или изменение их качеств посредством физического воздействия на него субъектом.

Тут необходимо отметить, что для достижения результата действия в его осязаемых изменениях с объектами внешнего мира должно произойти предварительное исследование субъектом, направленное на выявление качеств объекта и его положения. Изучение объекта неизменно приведет к его осознанию и приобретению знаний о нем в виде сложившегося в сознании образа исследуемого объекта. В свою очередь, именно образ, как определенное представление о реальном объекте, может служить мотивом к действию, направленному на необходимое изменение.

Например, объектом нашего взаимодействия будет ваза для цветов, которую необходимо наполнить водой, чтобы поставить в нее букет. Мы сразу представляем себе образ вазы, наполненной водой, как конечный результат, способный удовлетворить наш побудительный мотив. В этом случае ваза есть сложный перцептивный образ, сложившийся на основании ранее полученного жизненного опыта, данного во взаимодействии с представляемым объектом.

Так, выбор дальнейшего порядка действий как стратегии будет обязательно направлен на достижение результата в соответствии с представленным образом на-

полненной водой вазы с уже стоящим в ней букетом. Отсюда разумно заключить, что выбор деятельности индивида всегда зависит от сложившегося образного представления в его сознании. Таким образом, оценка результата деятельности и его порядка позволяет определить уровень формирования образа в сознании субъекта деятельности. Это в свою очередь позволяет понять и оценить работу когнитивного аппарата.

По справедливому мнению многих исследователей когнитивного механизма, алгоритм переработки информации, независимо от ее заданности и направленности сенсорной системой, представленной органами чувственного восприятия, у большинства испытуемых с выявленным нормальным развитием идентичен [15, с. 113–115].

Так, Ж. Пиаже определяет условия развития интеллекта как выработку определенных когнитивных схем, где под «схемой» понимается представление об объекте, зависящее от способа оперирования взаимодействия с ним [12].

Ф. Бартлетт вложил в понятие «схема» более глубокое значение – для него это одновременно и форма обобщенной, социокультурной организации прошлого опыта, и инструмент, используемый в выполнении любого хорошо адаптированного поведенческого акта, в том числе процессов решения задач на припоминание. Всякое новое знание пополняет схематическую организацию опыта, который творчески, с элементами непредсказуемой вариативности используется для решения следующих задач. В последнем можно видеть сходство с идеями Канта, который понимал под схемами правила творческого (продуктивного) воображения [3, с. 88].

Иными словами, под «схемой» как правилом воображения можно понимать определенный порядок переработки информации.

В психолого-педагогической литературе указывается на существование разнообразных типов когнитивных схем, объяс-

няющееся информационным содержанием, заданным нашим восприятием [15].

Например, мы можем выделить информационные потоки воспринимаемой информации: зрительной, звуковой, обонятельной, вкусовой и тактильной. По данным различных исследователей, при нормальном функционировании организма человека происходит доминирование зрительного информационного восприятия, составляющего около 80–90 % от всей воспринимаемой информации [5].

Так, посредством зрительного восприятия и функционирования соответственной когнитивной схемы, в сознании субъекта складывается определенное зрительное представление об объектах и явлениях действительности.

Специфика зрительного представления, состоящего из потока обработанной сознанием зрительной информации, требует создания определенных экспериментальных условий для возможности его оценки. Т. е. создание таких условий и выбора деятельности субъекта, в которой он мог бы наиболее полно отобразить свое зрительное представление. Иными словами, зрительный образ должен быть также воспроизведен в некоторый объект зрительного восприятия. Таким объектом может служить произведение изобразительного искусства, созданное средствами изобразительной деятельности, где изобразительная деятельность может быть осуществлена как выбранная стратегия взаимодействия субъекта с объектами действительности.

В свою очередь, определенная организация изобразительного материала в процессе изобразительной деятельности представляется ничем иным, как упорядоченной стратегией.

В современной психолого-педагогической литературе изобразительную деятельность принято рассматривать как своеобразный способ познания и отражения объектов и явлений действительности [4]. В искусствоведческой литературе изобразительная деятельность рассматривается как способ отражения дей-

ствительности и некоторое коммуникативное средство, оперирующие понятиями, символами и образами. Своим появлением в историческом и социокультурном контексте предвосхищающее появление письменности [9].

Исследования Б. В. Раушенбаха подтверждают природу существования социальных мотивов изобразительной деятельности, цель которых заключается в материальном воплощении некоторой невербальной информации, содержание которой обусловлено необходимостью передачи конструктивных, пластических, объемных, пространственных, цветовых характеристик объектов действительности [13].

Так, образ, воплощаемый в произведении изобразительного искусства, отображает представление субъекта об объекте и явлениях действительности, представленных как в отдельных выделенных качествах объекта, так и в их совокупности, приводящей к более полному отображению.

Из искусствоведческой литературы известно, что каждый вид изобразительной деятельности обладает своим выразительным языком, заданным техническими особенностями и материалом воплощения.

Анализ научной и искусствоведческой литературы дает определение различных языков изобразительного искусства, таких как: «цвет» – основа языка живописи; «точка, линия, штрих, пятно» – составные части языка графики; объемно-пластическая, трехмерная форма – язык скульптуры.

Само существование языка, в широком значении этого слова, объясняется определенной необходимостью передачи информации. Информация, закладываемая в изобразительной деятельности, зачастую носит невербальный характер, но вместе с тем не перестаёт быть сложной системой передаваемых образов.

Одно из определений языка в словаре Ожегова определяет язык как систему знаков (звуков, сигналов), передающих

информацию [10]. Так, каждый язык изобразительного искусства, так же представляется нам как сложная система знаков невербального содержания.

По утверждению Д. А. Севастьянова: «знак – это условное изображение, предмет или слово, само по себе не имеющее никакого значения. Символ же – выполняя похожие функции, еще и сам по себе означает нечто» [14, с. 27].

Означаемое – предмет, на который указывает знак или символ. Естественный ход мышления стремится к поиску означаемого в чувственно воспринимаемом мире, однако это не верно. Ф. Соссюр указывает, что означаемое – это понятие, а не вещь; оно находится только в реальности мысли [2].

Поскольку изобразительная деятельность представляется нам возможной только при организации ее выразительных средств через информационное содержание, обеспеченное организацией смыслообразующих символов, разумно говорить о ней как о некоей символической деятельности.

Так, А. А. Байков рассматривает определенную способность к ведению символической деятельности через способность создания иллюзии, где особое значение придается символу. Выход символа на иллюзию обнаруживается в сущности означаемого [2].

По мнению А. А. Байкова, иллюзия не выражает реальность, если под выражением понимать отсылку к объективности: иллюзия отсылает или к другому (относительно ожидаемого) или к не существующему объекту. Но в этом смысле и символ выражает не реальность, а нечто отличное от нее [2].

Так, образ в изобразительном произведении нужно понимать как символ реального объекта, но отсылка данного символа происходит не к реальному объекту, а к его образу, сложившемуся как определенное представление в сознании художника.

В данном случае под изобразительной деятельностью подразумевается про-

цесс организации символов, наполненных субъективным содержанием, ведущих к воплощению целостного художественного образа, чем является процесс создания иллюзии.

Действительно, изображение передает поток зрительно воспринимаемой информации об объекте изображения, в частности его содержание определено конструктивно-пластическими и объемно-пространственными характеристиками изображаемой модели (натуры), посредством которых мы воспринимаем некий символический образ изображенного объекта.

В подтверждение иллюзорности содержания изобразительного произведения необходимо произвести анализ физических и изобразительных средств, свойственных изобразительной деятельности и произведению как ее результату. Из наблюдений мы можем сказать, что изображение, несущее поток зрительно воспринимаемой информации об объекте, в отличие от его модели, часто обладает лишь некоторыми его реальными свойствами. Вне зависимости от принадлежности к тому или иному виду изобразительного искусства изображение есть ни что иное как самостоятельный объект, обладающий собственными цветовыми, конструктивными, объемными и пространственными характеристиками.

Например, яблоко в живописном натюрморте будет, допустим, красным, но в сущности это лишь красное пятно или сложный набор пятен на двухмерной поверхности холста, не обладающие объемными и пространственными свойствами.

В то же время в сопоставимом сравнении скульптура как вид изобразительного искусства не обладает таким выразительным средством изобразительного языка, как цвет. Но вместе с тем, выражая конструктивные, пластические, объемные и пространственные особенности изображаемых объектов, она обладает собственными перечисленными характеристиками.

Особого внимания заслуживает изображение в скульптурном рельефе. Являясь изображением, также обладающим

собственными реальными объемно-пространственными и конструктивно-пластическими свойствами, что характеризует его как самостоятельный реально существующий объект, оно остается изображением реальных объектов и пространственной среды окружающей нас действительности или отдельных ее частей. Значит, само пространство и пространственные характеристики, изображенные на поверхности скульптурного рельефа, также являются иллюзорными.

Тогда нам следует рассматривать произведение искусства как некий символ изображаемого предмета, а не сам предмет изображения, наделенный некоторым смыслообразующим значением, сущность которого определена информационным содержанием невербального характера.

А. А. Мельник, говоря об исходном изобразительном средстве скульптуры, отмечает, что изобразить объемную сущность предмета, передать выразительность ее форм можно лишь с помощью плоскостей, его ограничивающих [8]. Так, плоскость нам следует рассматривать как основу выразительного языка скульптуры и ее знака. Вместе с тем, А. А. Мельник утверждает, что пластическая моделировка осуществляется путем тончайших переходов сопряжения одной плоскости с другой [8]. Тогда изобразительную деятельность, в том числе скульптуру, использующую свой выразительный язык как организацию плоскостей и символов, также следует понимать как стратегию взаимодействия субъекта с объектом действительности. Скульптура как выбранный вид изобразительной деятельности подразумевает использование пластического материала (глина, пластилин), представленного реальным объектом действительности и чувственного восприятия. Это делает плоскость как знак выразительного языка скульптуры реальным и осязаемым объектом действительности.

Необходимо отметить, что существование самого понятия «плоскость» подразумевает существование понятия «ли-

ния», где плоскость представляется как определенная поверхность, а линия – ее ребро, образованное сопряжением минимум двух плоскостей. Следовательно, мы можем определить, что и линия, также является составным знаком пластического языка скульптуры, т. к. сопряжение двух плоскостей определяет ее существование и значение.

Таким образом, процесс моделирования изображения в скульптуре, представляет определенную упорядоченную организацию линий и плоскостей. А организация изобразительных символов приводит к появлению информационно насыщенного целостного художественного образа как некоторой невербальной «фразы».

На основании вышеизложенного разумно сделать вывод о том, что реализация и воплощение образа изображаемого объекта происходит, прежде всего, в соответствии с представленным образом в сознании субъекта, вовлеченного в изобразительную деятельность. При этом необходимо понимание того факта, что сложившееся представление в сознании художника об изображаемом объекте является результатом функционирования когнитивной схемы, т. е. обработанной сенсорно воспринятой информации в сумме с некоторым полученным ранее перцептивным образом, хранящемся в его памяти. Под влиянием побудительного мотива к изобразительной деятельности, цель которого направлена на его удовлетворение путем материального воплощения и визуализации образа в произведении изобразительного искусства, может и должно происходить его переосмысление в виде представления конечного продукта изобразительной деятельности.

Таким образом, в сознании художника должен быть представлен образ произведения как конечный продукт деятельности, в котором должны быть учтены особенности выразительного языка, уже представленного в его сознании в виде определенной организации знаков, веду-

щих в своей сумме к воплощению художественного образа в произведении.

Поэтому разумно говорить, что процесс создания иллюзий как результат символической деятельности в изобразительном искусстве является не результатом внешней деятельности субъекта, а результатом его внутренней мыслительной активности, где сама иллюзия также является представляемым образом.

В свою очередь, если указанного представления в сознании субъекта изобразительной деятельности не сложилось, то и изобразительная деятельность как направленный акт двигательной активности художника, цель которого заключается в определенном преобразовании внешнего объекта путем физического воздействия, становится невозможной либо затруднительной.

Из перечисленного можно сделать вывод, что в сложном процессе изобразительной деятельности происходит неоднократная обработка информации невербального характера и содержания, задействующая множество когнитивных схем. Данный вывод подтверждает утверждение М. А. Холодной о том, что для оценки индивидуального интеллекта важно знать, каким репертуаром схем человек владеет и какое количество релевантных схем может быть актуализовано в данный момент времени с учетом требований ситуации. Именно этот аспект ментального опыта, по мнению Паскуаль-Леона, определяет индивидуальные интеллектуальные возможности и является основным критерием уровня интеллектуального развития [15].

Список литературы

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии, 1995. № 1. С. 111–131.

2. Байков А. А. Обоснование символической деятельности через способность к иллюзии // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 3. С. 286.

3. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. Т. 1. М.: Смысл: Изд. центр «Академия», 2006.

4. Гриник Д. В. Развитие перцептивных способностей субъекта деятельности старших дошкольников средствами изобразительной деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 91. С. 18–22.

5. Зрительное восприятие: диагностика и развитие: учебно-методическое пособие / Г. В. Никулина, Л. В. Фомичева, Е. В. Замашнюк, И. Н. Никулина, Е. Б. Быкова [Электронный ресурс]. Электрон. текст. дан. (1 файл 2,2 Мб). Киров: МЦНИП, 2013.

6. Коровкин С. Ю. Практический интеллект и функциональность когнитивного опыта. Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В. Н. Дружинина, ИП РАН, 19–20 сентября 2005 г. М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2005. С. 44–48.

7. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2001. (Серия «Учебник нового века»).

8. Мельник А. А. Основы построения скульптурного рельефа: учеб. пособие для средн. проф.-техн. училищ. М.: Высш. шк., 1985.

9. Нечаев М. Г. Изобразительная деятельность человека как отражение формирования основ художественного языка на материале Алтайских писаниц: дис. ... канд. искусствоведения. Барнаул, 2008.

10. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка (А-Я). М.: Азъ, 1992.

11. Павлов И. П. Интеллект человекообразных обезьян // Неопубликованные и малоизвестные материалы И. П. Павлова. Л., 1975. С. 91–97.

12. Пижаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.

13. Раушенбах Б. В. Пространственные построения в живописи. М.: Наука, 1980.

14. Севостьянов Д. А. Рисование как форма активности. Отображение в графической деятельности иерархических и инверсивных отношений. Новосибирск, 2009.

15. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002.

16. Хелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 2-е изд., испр. (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер. Пресс, 1997.

УДК 374+371

Н. В. Кошман

(канд. пед. наук, доц. кафедры гуманитарного и художественного образования Института искусств ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск),

Н. Ю. Сафонова

(начальник отдела учебно-воспитательной работы МКОУ ДОД «Детско-юношеский центр „Планетарий“», г. Новосибирск)

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МКОУ ДОД ДЮЦ «ПЛАНЕТАРИЙ» В ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ В ЛЕТНИЙ ПЕРИОД

В статье описан опыт организации работы с детьми и подростками в летний период на базе учреждения дополнительного образования детей МКОУ ДОД «Детско-юношеский центр „Планетарий“». Приводятся примеры содержания программ и занятий с детьми и подростками в летний период.

Ключевые слова: воспитание, исследовательская деятельность, профильная смена, учащиеся, проект, программа.

N. V. Koshman, N. Y. Safonova

EXPERIMENTAL ACTIVITIES OF MUNICIPAL STATE-OWNED EDUCATIONAL INSTITUTION OF ADDITIONAL EDUCATION CHILDREN, CHILDREN AND YOUTH CENTER „PLANETARIUM“ IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL WORK WITH CHILDREN AND YOUNG PEOPLE IN SUMMER-TIME

This article describes us experience of the organization work with children and teenagers in the summer based at MSOEI of AEC “Children and youth center “Planetarium”. The text gives examples the program of activities with children and young people in the summer-time.

Keyword: character building, exploratory activity, summer school, students, project, syllabus.

Воспитание – важнейшее явление духовной жизни общества. Без воспитания немислима жизнь человеческого общества, так как его назначение – это передача накопленных знаний и жизненного опыта от поколения к поколению, благодаря которой осуществляется прогресс человечества. Вот почему воспитание относится к числу категорий общечеловеческих, категорий вечных.

Воспитание – это творческий целенаправленный процесс взаимодействия педагогов и воспитанников по созданию оптимальных условий, организации освоения

социально-культурных ценностей общества и как следствие – развитию индивидуальности, самоактуализации личности.

В последние 10–12 лет в связи с изменением социально-экономических условий в России, интеллектуализацией многих видов деятельности человека, развитием научных исследований в области образования, в том числе и дополнительного, резко возросла актуальность поиска новых, более эффективных форм, средств, методов и технологий воспитания. Огромный потенциал инновационной деятельности в развитии личности ребенка мож-

но реализовать во внеурочное время, во время занятий в детских творческих объединениях.

Муниципальное казенное образовательное учреждение дополнительного образования детей города Новосибирска «Детско-юношеский центр „Планетарий“» занимается воспитанием и обучением детей и подростков, а также их творческим и духовным развитием. Центр состоит из объединений, контактирующих между собой. Каждое объединение, а следовательно и педагог, имеет цели и задачи, которые перекликаются с целями и задачами всего Центра.

Несмотря на то, что планетарий функционирует относительно недавно, мы можем выделить направления деятельности, вызывающие устойчивый интерес у детей и подростков и свидетельствующие о разносторонней педагогической деятельности в Центре.

Прежде всего, это *образовательная деятельность*, которая обеспечивает права и возможности каждому обучающемуся в удовлетворении своих культурно-образовательных потребностей, свободы выбора уровня и качества образовательных видов деятельности в соответствии с его индивидуальными интересами и ценностями. Образовательные программы рассчитаны на детей разного возраста, начиная с младшего школьного и заканчивая старшим школьным возрастом.

Основные программы реализуются в ДЮОЦ «Планетарий» в течение учебного года. Но очень важным этапом остается летний период деятельности центра, когда есть возможность реализовывать различные инновационные экспресс-программы. С одной стороны, эти программы вызывают любопытство и живой интерес у детей и подростков, с другой – снимают страх перед будущим изучением таких серьезных предметов, как физика, астрономия.

Определяя содержание деятельности в летний период, педагогический кол-

лектив ДЮОЦ «Планетарий» учитывает, что летний период является не только временем отдыха, но и временем роста и интеллектуального развития детей и подростков. И проблема организации содержательного досуга для них остается актуальной для современного детского оздоровительного лагеря [2].

Широкие возможности школьникам для занятий исследовательской и проектной деятельностью, расширения знания по естественнонаучным дисциплинам, по истории и проблемам освоения космоса предоставляет организация профильных смен на базе детско-юношеского центра «Планетарий». Также эта деятельность является одним из способов поддержки одаренных детей и внедрения инновационных, опытно-экспериментальных форм работы в педагогическую деятельность учреждения [2].

Деятельность участников профильной смены включает в себя экспериментально-исследовательскую деятельность, углубленные учебные занятия по астрономии и ее истории, физике олимпиад и экспериментальной физике, биологии, космическим технологиям в образовании.

Помимо углубленной деятельности по профилю школьники проявляют свои возможности в творческой, спортивной и коммуникативной деятельности.

К участию в профильной смене привлечены ребята, занимающиеся в объединениях естественнонаучной направленности детско-юношеского центра «Планетарий». Профильные занятия проводят педагоги дополнительного образования, которые являются не только опытными специалистами в своем деле, но и яркими и интересными людьми, общение с которыми расширяет опыт ребенка и способствует его личностному росту и развитию. Не менее важным результатом такой деятельности, на наш взгляд, является формирование готовности учащихся к исследовательской деятельности, т. е. мотивационно-ценностное отношение к ней, вла-

дение гносеологическими знаниями и исследовательскими умениями.

Л. А. Казарина выделила три составляющих готовности к исследовательской деятельности учащихся: мотивационно-исследовательскую, операционно-исследовательскую и исследовательско-технологическую [1].

Под *мотивационно-исследовательской готовностью* мы понимаем, прежде всего, активность включения участников в исследовательскую деятельность. Поэтому данный вид готовности характерен для учащихся, стремящихся понять и изучить окружающий мир, его свойства и особенности, испытывающих потребность в самостоятельности, самоутверждении.

Мотивационно-исследовательская готовность характеризуется тем, что сначала воспитанники стремятся узнать факты об интересующих их явлениях, объектах от преподавателя. Они активно ищут решение той или иной проблемы с помощью педагога, используют готовые сведения, идеи, методы, гипотезы. На данном этапе для учащихся характерно выполнение только конкретного задания под контролем преподавателя. Затем поле их деятельности расширяется. Учащиеся собирают сведения из нескольких источников, выбирают метод исследования из предложенных преподавателем, оценивают не только полученный результат, но и сам процесс его получения. И, наконец, – самостоятельное накопление фактов, представлений, знаний, приобретение нового опыта, формулировка личной точки зрения на исследуемые процессы и явления, стремление к самоутверждению и самоорганизации.

То есть мотивационно-исследовательская готовность проявляется как отношение школьников к процессу исследования, овладение исследовательскими умениями и методами, а также как активное желание и осознанное стремление участвовать в исследовательской деятельности.

Если участие в исследовательской деятельности не воспринимается учащи-

мися как значимое и привлекательное для себя, то это означает их неготовность к этой деятельности.

Операционный компонент готовности к исследовательской деятельности представляет собой совокупность умений учащегося выполнять исследовательские действия, необходимые для решения исследовательских задач. Операционно-исследовательская готовность характеризуется следующими свойствами:

- умение правильно группировать и систематизировать наблюдения, использовать справочные данные, находить способы объяснения наблюдаемого процесса, явления, систематизировать его свойства, прослеживать ассоциативные связи;

- навык работать с различными источниками информации, оформлять результаты исследования в виде реферата, доклада, статьи и т. п.;

- стремление к достижению поставленной цели, проявление активности и инициативности, способность к напряженному творческому труду, уровень ответственности за полученные результаты.

Операционно-исследовательская готовность характеризуется тем, что сначала учащиеся стремятся использовать готовый анализ литературы, простые методы и приемы, пытаются критически оценивать информацию, проявляют активность в выборе темы исследования, внимательность при восприятии новой информации. Затем они самостоятельно ищут способы объяснения тех или иных явлений, изучают более сложные методы и приемы, высказывают соображения, отстаивают свою позицию, логично объясняют свои действия. И, наконец, самостоятельно анализируют литературу по теме исследования, оценивают и систематизируют свойства явления, находят ассоциативные связи, методы для выявления свойств.

Таким образом, операционно-исследовательская готовность связана с развитием у воспитанников самостоятельности в суждениях, критическим осмыслением полученных результатов, готовностью

к принятию творческих решений, индивидуальным стилем научного мышления.

Исследовательско-технологическая готовность предполагает, прежде всего, готовность учащихся к познанию мира, владение способами и правилами познания. Хотя методы научного познания и входят в содержание образования, специально им, как правило, не обучают. Школьники приобщаются к данным методам в учреждениях дополнительного образования. Это вооружает их инструментом поисковой деятельности и формирует определенное отношение к ней.

К свойствам исследовательско-технологической готовности относятся: сбор и систематизация необходимой информации в соответствии с требованиями задачи, выявление проблемы, формулировка задачи исследования, поиск эффективных путей ее решения, проявление оригинальности в подходах и способах решения. Кроме того, к данному виду готовности относятся такие личностные факторы, как терпимое отношение к возникающим неудачам, умение прогнозировать возможные результаты и ответственность за них, способность к напряженному творческому процессу.

Исследовательско-технологическая готовность характеризуется тем, что сначала учащиеся из предложенных методов, способов действий выбирают посильные; при возникновении затруднений привлекают преподавателя; активно участвуют в анализе этапов изучения проблемы, занимаются исследованием в отведенное для выполнения задания время. Затем они стремятся найти новые факты, характеризующие явление, изучают основные пути решения проблемы, методы и способы действий, изменяют их в соответствии со своими представлениями.

Таким образом, исследовательско-технологическая готовность учащихся проявляется как владение обобщенными методами исследовательской деятельности.

Совокупность данных видов готовности (мотивационно-исследовательской, операционно-исследовательской, исследо-

вательско-технологической) составляет сущность готовности учащихся к исследовательской деятельности [1].

Расширению представлений школьников об окружающем мире, формированию интереса к изучению и исследованию космоса способствует реализация таких проектов, как «Экспресс-курс экспериментальной физики», «Тропинка в небо», «На крыльях мечты».

Так, например, программа «Тропинка в небо» предполагает знакомство школьников с особенностями наблюдения за Луной и за Солнцем, организацию вместе со школьниками наблюдений, анализ результатов полученных наблюдений. Учащиеся могут в естественных условиях наблюдать звезды и созвездия, которые видны в данный период времени в данной местности, знакомиться с мифами и легендами о звездном небе.

Эта программа также включает в себя:

- проведение тематических бесед и лекционных сообщений о Солнце, Луне и планетах, истории астрономических наблюдений, влиянии небесных тел на окружающий нас мир и здоровье людей;
- обеспечение проведения наблюдений Солнца в специально оборудованные телескопы, с описанием элементов солнечной активности и комментариями наблюдений;
- лекционное сообщение о лазерах, демонстрация стенда с описанием принципа действия, технических характеристик, а также применения лазеров в народном хозяйстве (демонстрация работы образца);
- проведение вечерних наблюдений небесных объектов с использованием телескопов при благоприятных метеоусловиях;
- проведение массовых игровых мероприятий, викторин и конкурсов, в которых будут затронуты темы астрономии и космонавтики.

Возможность проведения наблюдений в вечернее время в естественных условиях вызывает у ребят интерес, эмоци-

ональное впечатление и пробуждает интерес школьников к дальнейшей исследовательской деятельности.

Не менее интересным, на наш взгляд, является проект «Экспресс-курс экспериментальной физики». Реализация экспресс-курсов в летнее время обусловлена несколькими причинами: прежде всего, для популяризации науки среди детей, для продвижения идеи познания природы эмпирическим путем, а также с целью привлечения детей к занятиям в объединении в новом учебном году. Содержание излагаемого материала подобрано таким образом, что его можно использовать в различных возрастных группах.

Кроме этого, в период летних каникул отсутствует информационная перегруженность детей, занятия воспринимаются как одна из форм отдыха. При этом интенсивность процесса не позволяет угаснуть интересу ребенка.

Изучаемые темы в рамках экспресс-курса позволяют заинтересовать детей познанием законов природы и их применением в технике, а также понять механизмы действия физических законов в повседневной жизни, в окружающем нас мире. Использование опытов-фокусов или работы с электронным конструктором «Знаток» усиливает игровую направленность занятий (табл.).

Таблица

Примеры опытов-фокусов

| № п/п | Название | Оборудование | Инструкция выполнения | Объяснение и выводы |
|-------|-------------------------------|--|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Аквапоинг (вращение ведерка) | Банка с ниткой-дужкой длиной 30–50 см | Удерживая нитку в руке, раскрутите ведерко в вертикальной плоскости и не допускайте резких изменений в движении. Перед остановкой позвольте ведерку покачаться | При круговом движении вода не успевает вылиться из перевернутой банки потому, что она не успевает набрать скорость под действием силы тяжести за короткое мгновение такого положения |
| 2 | Манипуляции с водой в стакане | Стакан с водой | Поставьте стакан с водой дном на ладонь руки, опущенной вдоль туловища, и, удерживая пальцами, поворачивайте кисть со стаканом против часовой стрелки на самый большой из возможных угол. Затем согните руку в локтевом суставе, поднимите кисть на уровень лица и поворачивайте кисть против часовой стрелки, но уже за счет движения в локтевом суставе | При вращении кисти вниз она вращается против часовой стрелки в лучезапястном суставе, а вверх кисть лишь распрямляет этот сустав и горизонтальность уровня воды не нарушается |
| 3 | Монеты в бутылку | Широкогорлая бутылка, картонка, кольцо от скотча, монеты | На горлышко бутылки ставится кольцо из картона в вертикальной плоскости. На верхнюю поверхность кольца над горлышком поместите монету (стопку монет). В центр кольца введите карандаш и резким движением выбейте его из-под монеты. Монета должна упасть в бутылку | Кольцо набирает скорость от удара, а монеты тяжелые и действие кольца на них слабое, поэтому они по инерции сохраняют состояние покоя. Но, лишившись опоры, под действием силы тяжести монеты падают вниз |
| 4 | Непослушная пробка | Подставка, бутылка широкогорлая, корковая пробка $d < d$ отверстия | В горлышко горизонтально расположенной бутылки вставьте пробку больше чем наполовину. Попробуйте задуть ее в бутылку | Воздушный поток попадает внутрь бутылки через отверстия между пробкой и горлышком и создает внутри бутылки давление больше атмосферного. Избыточное давление и выбрасывает пробку из бутылки |

Окончание табл.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------------|---|---|--|
| 5 | Две или одна? | Бусинка | Скрестив указательный и средний палец одной руки, поднесите их к бусине, находящейся на ладони другой руки. Добейтесь того, чтобы подушечки пальцев одновременно касались ее | Нарушение привычного порядка прикосновения вызывает неправильное восприятие ощущения: возникает иллюзия наличия двух бусинок |
| 6 | Вращение батарейки | Батарейка на горизонтальной гладкой поверхности | Расположите батарейку горизонтально и прижмите к столу один конец ее пальцем (палец расположите поперек батарейки). Резко сдерните палец с батарейки на стол вниз, скользя им по боковой поверхности цилиндра | Батарейка сохраняет свое круговое движение по инерции, т. к. действие стола и земного притяжения компенсируются, а сила трения очень мала |
| 7 | Преобразование стрелки и ложки | Баночка с водой, стрелка на картоне, ложка | Посмотрите на ложку, опущенную в банку с водой, через стенку банки и сравните ее размеры: придвинув к стенке банки, близкой к вам, и отодвинув к дальней стенке банки. Картонку со стрелкой поместите за банку, смотрите на нее сквозь воду. Отодвигая картонку от банки, найдите такое положение, в котором стрелка изменит направление | Изменение размеров и направления происходит благодаря преломлению света в воде. Банка дает изображение как водонаполняемая линза |
| 8 | Ложка-колокол | Ложка с привязанной к ручке серединкой веревочки с двумя концами L = 30 см | Один конец нитки, которая привязана к ложке, намотайте (1–2 витка) на указательный палец левой руки, прижав кончик большим пальцем этой же руки. То же сделайте с другим концом нити и правой рукой. Вставьте кончики указательных пальцев в свои уши. Наклонитесь вперед, чтобы ложка висела перед вами, не касаясь вашего тела. Ударяйте ложкой о предметы, находящиеся рядом (лучше о металлические) | В данном случае звуковые колебания достигают уха по нитке. Эта среда, по сравнению с воздушной, более плотная и упругая, поэтому меньше потерь энергии колебаний и звук более громкий и насыщенный |
| 9 | Устойчивая бутылка | Стеклянная бутылка, лист бумаги (А4) | На лист бумаги, свисающий больше чем на половину со стола, поставьте бутылку горлышком вниз. Придерживая одной рукой свисающий край, резко ударьте ребром ладони другой руки между столом и удерживающей рукой по листу бумаги | Слабое взаимодействие листа бумаги и горлышка бутылки не позволяет бутылке набрать скорость при кратковременном взаимодействии |

Таким образом, организация работы в летний период позволяет учащимся закреплять знания о законах природы, изучать закономерности физических явлений, знакомиться с современным оборудованием различного типа для наблюдений, с новыми достижениями в области астрономии, астрофизики и космологии.

Список литературы

1. Казарина Л. А. Готовность к исследовательской деятельности учащихся профильных классов // Вестник ТГПУ. 2011. Вып. 2 (104). С. 15–18.
2. Кошман Н. В., Сафонова Н. Ю. Организация исследовательской деятельности старшеклассников в МКОУ ДОД «Детско-юношеский центр „Планетарий“»: от теории к практике // Управление развитием образования. Вып. 2. Ноябрь 2013. С. 172–176.

УДК 371.68

М. В. Иашвили

(канд. биол. наук, доц. кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск),

О. Б. Макарова

(канд. пед. наук, доц. кафедры зоологии и методики обучения биологии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ЛАБОРАТОРИЙ В ШКОЛЬНОМ И ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В соответствии с тенденциями информатизации образования у будущих учителей необходимо сформировать систему знаний, умений и навыков в области использования компьютерных технологий в общем образовании. В статье обсуждаются вопросы использования нового цифрового лабораторного оборудования в общеобразовательных и высших профессиональных учебных заведениях. На конкретных примерах авторы показывают, как на лабораторных занятиях студенты осваивают методику работы с цифровыми лабораториями.

Ключевые слова: компьютерные технологии, цифровое лабораторное оборудование, цифровые лаборатории, лабораторные занятия в вузе, школьный практикум по биологии и экологии.

M. V. Iashvili, O. B. Makarova

THE USE OF DIGITAL LABORATORIES IN THE SCHOOL AND UNIVERSITY EDUCATION

The use of computer technology is one of the leading technologies of modern school education. The article discusses the use of new digital laboratory equipment in General and higher professional education institutions. In specific examples, the authors show how laboratory exercises, the students learn the technique of digital laboratories.

Keywords: computing technology, digital laboratory equipment, laboratory classes in high school, practical course, school workshop on the biology and ecology.

Цифровые лаборатории «Архимед», «Pasco» и др. можно с успехом использовать как в школьном, так и в вузовском образовании. В школьных курсах биологии лабораторный практикум и опыты занимают особое место. Биологическое образование характеризуется многообразием форм практико-ориентированной деятельности учащихся. Цифровые лаборатории «Архимед» обеспечивают автоматизированный сбор и обработку данных, позволяют отображать ход эксперимента в виде графиков, таблиц, показаний при-

боров. Проведенные эксперименты могут сохраняться в реальном масштабе времени и воспроизводиться синхронно с их видеозаписью. Проведение экспериментов с помощью лаборатории «Архимед» позволяет решать межпредметные задачи – осваивать понятия и методы, относящиеся к статистике, математике, информационным технологиям [1].

В НГПУ разработана система подготовки студентов к педагогической практике. На занятиях по физиологии человека с будущими учителями биологии

мы проигрываем фрагменты лабораторного урока. Так, например, в учебной программе для основной общеобразовательной школы В. В. Пасечника при изучении темы «Кровеносная и лимфатическая системы организма» проводится лабораторная работа «Изменения в тканях при перетяжках, затрудняющих кровообращение». Наложение жгута («перетяжка») нарушает кровообращение, а следовательно, и теплоснабжение изолированного органа. При этом также происходит нарушение снабжения тканей кислородом и питательными веществами, снижение оттока продуктов метаболизма. Перетяжка применяется в случае сильных кровотечений для предотвращения потери крови. Однако жгут не следует накладывать надолго, допустимая продолжительность зависит от возраста человека, размера изолированного участка и от температуры окружающей среды. После снятия перетяжки сосуды органа расширяются, чтобы продукты метаболизма, скопившиеся за время изоляции, быстро были выведены из организма. Цель работы – исследовать терморегуляторную функцию крови и доказать негативное влияние перетяжки на ткани и органы, построить график зависимости температуры кожных покровов от продолжительности наложения перетяжки. Для этой работы необходимы персональный компьютер, регистратор данных USB Link, датчик температуры, тонкий шнур длиной около 40–60 см. Эта работа занимает всего несколько минут, а результат сразу виден на графике.

Такие лабораторные работы как «Выделительная терморегуляторная функция кожи» и «Регуляция температуры тела человека – потеря тепла потоотделением: измерение потерянного тепла на кончиках пальцев» вообще раньше не проводили, из-за сложности измерений, а с цифровой лабораторией это стало возможным.

В рамках изучения школьной темы «Обмен веществ и энергии» В. В. Па-

сечник рекомендует проводить лабораторную работу по установлению зависимости между нагрузкой и уровнем энергетического обмена по результатам функциональной пробы с задержкой дыхания до и после нагрузки. Эта работа требует много времени и часто учителя задают ее выполнения на дом. Цифровая лаборатория «Архимед» дает возможность выполнить ее на уроке и получить результат в течение нескольких минут, кроме того учитель впервые получает возможность показать ребятам, как измерять электрокардиограмму, непосредственно на уроке [3].

В вузовском образовании по профилю «Безопасность жизнедеятельности» цифровые лаборатории тоже находят свое место, например, на лабораторно-практических занятиях предмета «Экологическая безопасность» изучается раздел «Влияние экологических факторов на состояние здоровья человека» (тема «Характеристика факторов среды, воздействующих на организм человека»). Физические процессы, такие как колебания температуры, степени влажности воздуха, атмосферного давления и др., оказывают влияние на состояние сердечно-сосудистой и нервной систем, психику и поведенческие реакции человека [4]. Для доказательства этих влияний на лабораторных занятиях нами используется цифровая лаборатория «Архимед».

Изучая динамику изменения температуры воздуха, студенты 2-го курса используют датчик измерения температуры с диапазоном от -50 до $+200$ градусов по Цельсию. Известно, что зона температурного комфорта для человека в спокойном состоянии при умеренной влажности и неподвижности воздуха находится в пределах $17-27$ °С. Следует заметить, что этот диапазон индивидуально обусловлен. В рамках лабораторной работы мы определяем выносливость организма к холоду и границы зоны термического комфорта для разных лиц. Кроме того мы можем доказать, что между организмом человека и окружающей его

средой происходит непрерывный процесс теплового обмена, состоящий в передаче вырабатываемого организмом тепла в окружающую среду. При комфортных метеорологических условиях основная часть тепла, вырабатываемого организмом, переходит в окружающую среду путем излучения с его поверхности тела (около 56 %). Второе место в процессе теплоотдачи организма занимает потеря тепла путем испарения (примерно 29 %). Третье место занимает перенос тепла движущимся воздухом (конвекция) и составляет примерно 15 %.

Для исследования динамики изменения влажности воздуха используется датчик измерения влажности воздуха. Он позволяет измерить относительную влажность воздуха – это процентное отношение количества содержащихся в определенном объеме воздуха водяных паров к тому их количеству, которое полностью насыщает этот объем при данной температуре.

В лабораторной работе показываем, в зависимости от погодных условий в день занятий, что при падении температуры воздуха относительная влажность растет, а при повышении – падает. В сухой и жаркой местности днем относительная влажность составляет от 5 до 20 %, в сырой – от 80 до 90 %. Во время выпадения осадков она может достигать 100 %. Относительную влажность воздуха 40–60 % при температуре 18–21 °С считают оптимальной для человека. Воздух, относительная влажность которого ниже 20 %, оценивается как сухой, от 71 до 85 % – как умеренно влажный, более 86 % – как сильно влажный.

Для оценки атмосферного давления используется датчик измерения атмосферного давления. В лабораторной работе определяем, что на уровне моря в среднем атмосферное давление составляет 101,3 кПа (760 мм рт. ст.). Общее барометрическое давление распределяется между составляющими воздух газами в соответствии с их процентным содержанием.

Каждый газ имеет свое парциальное давление, т. е. суммарное давление всех молекул данного газа в объеме. Перепады атмосферного давления вызывают ряд функциональных изменений в организме. Прежде всего, они касаются сердечно-сосудистой системы. Так, в нормальных условиях при повышении барометрического давления снижается артериальное давление, возрастает частота сердечных сокращений. При понижении барометрического давления отмечаются противоположные сдвиги. Могут возникнуть признаки кислородного голодания. Значительные перепады атмосферного давления, гипер- и гипобария приводят к разнообразным патологическим проявлениям [4].

Повышение профессиональной компетентности учителя по вопросу организации научно-исследовательской деятельности школьников стоит очень остро. Профилизация школы и ФГОС второго поколения требуют от учителя владения умением организации научно-исследовательской работы школьника. В Новосибирском государственном педагогическом университете на кафедре зоологии и методики обучения биологии накоплен огромный опыт по организации научно-исследовательской деятельности школьников [2]. Мы предлагаем учителям пройти курсы повышения квалификации по организации научно-исследовательской деятельности школьников по биологии. Содержание программы инвариантного образовательного модуля рассчитано на повышение квалификации действующих учителей биологии. В рамках данного образовательного модуля слушатели научатся определять исследовательские умения, проектировать научно-исследовательскую деятельность учащихся, работать с лабораторными комплексами компании «Крисмас» и цифровой лабораторией «Архимед». Учителям на занятиях предлагается рассмотреть этапы формирования исследовательских умений в системе профильного естественнонаучного образования, организацию биологического экспе-

римента, методику научно-исследовательской работы по биологии. Кроме этого изучаем новое поколение школьных естественнонаучных лабораторий и организацию лабораторных работ и практических занятий по биологии с использованием цифровой лаборатории.

В заявленном модуле предусмотрены лекционные и практические занятия; индивидуальные и групповые формы организации учебной работы. Для эффективной реализации содержания модуля организация процесса обучения осуществляется с включением разнообразных видов самостоятельных работ: с нормативными документами – ФГССО второго поколения, примерными программами по биологии для 5–11-го классов, современными УМК по биологии разных линий и т. д. Проведение занятий осуществляется с опорой на субъектный опыт учителя, предполагает организацию дискуссий, экспертизу программ научно-исследовательской работы по биологии, оформление лабораторных работ по биологии, использование информационных технологий. Текущий контроль осуществляется на каждом ауди-торном занятии – собеседование на лекциях, лабораторных и практических занятиях, проверка планов лабораторного урока.

Для обеспечения достижения слушателями планируемых результатов обучения необходима совокупность дидактических и технических средств: сборники нормативно-правовых и программных документов современного образования; УМК по биологии (тексты авторских программ, учебники по разным линиям и т. д.); лабораторное оборудование (комплекты ЗАО «Крисмас», биологического практикума Cornelsen, микроскопы, химреактивы и т. д.); наличие техники для

интерактивного сопровождения процесса обучения слушателей, цифровая лаборатория «Архимед» по биологии, возможность выхода в Интернет. Содержание модуля «Организация научно-исследовательской деятельности школьников по биологии в условиях ФГОС» считается освоенным слушателем при условии представления презентации авторской программы научно-исследовательской работы по биологии в рамках предпрофильного или профильного естественнонаучного образования. Умение разрабатывать такие проекты отражает уровень профессионализма учителя, что обуславливает востребованность нашей программы.

Наборы цифровой лаборатории «Архимед» позволяют проводить лабораторно-практические занятия по физиологии человека, возрастной физиологии, экологической безопасности, психофизиологии здоровья, скринингу диагностики здоровья, мониторингу здоровья и др. на инновационном методическом уровне. Использование нового поколения цифрового лабораторного оборудования повышает интерес к обучению в педагогическом вузе.

Список литературы

1. Иашвили И. В., Короценко Г. А., Макарова О. Б. Аудиовизуальные технологии обучения. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007.
2. Макарова О. Б., Иашвили М. В. Особенности обучения старшеклассников элективному курсу естественнонаучного профиля // Сибирский педагогический журнал. 2004. № 3. С. 89–94.
3. Макарова О. Б., Иашвили М. В. Специфика цифрового лабораторного практикума по физиологии человека // Проблемы биологии и биологического образования в педагогических вузах: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Новосибирск, 29–30 марта 2013 г.). Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013.
4. Экологическая безопасность / Р. И. Айзман, М. В. Иашвили, А. Д. Герасёв, С. В. Петров. Новосибирск: АРТА, 2011.

Г. С. Качалова

(канд. пед. наук, проф. кафедры химии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ХИМИИ

В статье описывается информационная среда, созданная в ресурсном центре «Методика преподавания химии» Новосибирского государственного педагогического университета. Цель статьи – показать возможности информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в подготовке учителя химии. ИКТ, используемые на лекциях и практических занятиях, позволяют совершенствовать умения студентов по усвоению, поиску, переработке, созданию и передаче информации с помощью компьютеров, мультимедийных средств, Интернета и пр.

Ключевые слова: методика преподавания химии, технологии обучения, информация, коммуникация, компьютеризация, мультимедийные ресурсы.

G. S. Kachalova

USING OF THE ICT IN CHEMISTRY TEACHER TRAINING

The article describes the informational environment created in the resource center "Methods of Teaching Chemistry" in Novosibirsk State Pedagogical University. The purpose of the article is to show the possibilities of informational and communicational technologies (ICT) in training of teacher of chemistry. ICT used in lectures and practical lessons, allow to improve the skills of students in mastering, search, processing, creation and transmission of information via computer's multimedia resources, the Internet, and so forth.

Keywords: methods of teaching chemistry, technology, education, information, communication, computerization, multimedia resources.

Процесс обучения, осуществляемый на любом уровне образования – дошкольном, школьном, в системе среднего профессионального образования, вузовском и поствузовском, – невозможен без информационной и коммуникационной культуры как педагога, так и обучающихся. Особое внимание сочетанию информационной и коммуникационной культуры уделяется в системе подготовки будущих учителей. Информационная культура связана с поиском, переработкой и передачей новых знаний и умений, т. е. с мышлением, познавательной деятельностью. Коммуникационная культура обеспечивает взаимосвязь людей, ведь само слово «коммуникация» означает общение, передачу и прием информации в человеческом обществе. Следовательно, коммуникационный процесс – «это процесс передачи инфор-

мации от одного человека к другому или между группами людей по разным каналам и при помощи различных коммуникативных средств (вербальных, невербальных и др.)» [14, с. 126].

В информационную культуру включаются также этические, эмоциональные, психологические и другие характеристики, которые составляют ценностное отношение человека к работе с информацией. А для учителя важен еще и технологический компонент информационной культуры, т. е. знание и владение рациональными приемами поиска и переработки информации. К ним относят умение работать с текстом, анализировать полученную информацию, сравнивать готовые и создавать новые тексты, излагая собственные мысли. Последнее тем более важно, что в свете требований Федеральных

государственных образовательных стандартов (ФГОС) для общеобразовательной школы у обучающихся необходимо формировать так называемые универсальные учебные действия (УУД), среди которых центральное место отводится познавательным умениям (общеучебным, логическим и знаково-символическим), сочетающимся с коммуникативными, личностными и регулятивными умениями.

Познавательные умения очень многочисленны, поэтому выделим среди них те, которые особенно важны при изучении такого сложного учебного предмета, как химия. Это поиск и выделение необходимой информации, в том числе с помощью компьютерных средств, умение структурировать знания, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме, извлечение необходимой информации из текстов различных жанров, определение основной и второстепенной информации, понимание и адекватная оценка языка СМИ, умение адекватно, подробно, сжато или выборочно передавать содержание текста, составлять тексты различных жанров, соблюдая нормы построения текста. К коммуникативным действиям относят планирование сотрудничества, управление поведением партнера, разрешение конфликтов, постановка вопросов, умение выражать свои мысли, владение монологом и диалогом. Перечисленные умения и получили название «универсальные учебные действия» учащихся [17].

Практически невозможно полностью отделить информационную культуру от коммуникационной культуры, они буквально «прорастают» друг в друга, поэтому в нашем представлении существуют как единое целое, определяемое понятием «информационно-коммуникационная культура». В практике преподавания широко используется также понятие «информационно-коммуникационные технологии» (ИКТ). Для того чтобы понять, что такое ИКТ, необходимо различать по-

нятия «технология» и «педагогическая технология».

Под педагогической технологией понимают строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий, применяемых в соответствии с конкретной педагогической парадигмой. Так, П. Д. Васильева и Н. Е. Кузнецова под технологией понимают целенаправленную деятельность, предполагающую деление процесса обучения на ряд этапов, на каждом из которых решается определенная задача с использованием точно обозначенных приемов и средств для их достижения [2]. При этом для каждого этапа предполагается определенный результат, который можно быстро выявить с помощью систематически организуемой обратной связи, опираясь на научно обоснованные показатели и критерии достижений учащихся. Конечные результаты обучения должны быть связаны с государственным образовательным стандартом и соответствовать содержащимся в нем знаниям, умениям и компетенциям обучающихся. По Н. Н. Суртаевой, педагогическая технология – это системный способ организации совместной деятельности субъектов образовательно-развивающего процесса с включением всего арсенала средств учебно-материальной базы школы и других элементов педагогической системы [16].

Педагогическую технологию следует отличать от технологий обучения, которые представляют собой путь освоения конкретного учебного материала в рамках определённого предмета, темы или вопроса (например, из курса химии). Технологии обучения очень вариативны, они сродни частным методикам, в отличие от педагогических технологий, которые надпредметны.

В обучении химии широкое распространение получили технология естественного и кооперативного обучения, технология полного усвоения знаний и интегрированного обучения, модульно-

рейтинговая и парацентрическая технологии, обучение по индивидуальной траектории образовательного процесса и др. Основу всех технологий обучения составляют действия, связанные с поиском и передачей информации в процессе взаимодействия (коммуникации) субъектов образовательного процесса (см выше – УУД). Какую бы образовательную технологию (технологию обучения) мы не рассматривали, она будет информационной и коммуникационной технологией одновременно, т. е. ее можно назвать ИКТ.

Но чаще всего аббревиатуру ИКТ связывают с применением в обучении так называемых цифровых средств и мультимедиа. Причем кроме этого названия применяются другие – «информационные технологии» (ИТ), «компьютерные технологии» (КТ).

Слово *multimedia* означает буквально «много средств». Понятие «мультимедиа» связывают с компьютерной обработкой и представлением информации, а также применяют как основу функционирования средств ИКТ. В последнем случае говорят о мультимедиа технологии – одновременном использовании различных способов представления информации: графики, чисел, текста, анимации, видео и звука. Следовательно, под мультимедиа можно понимать информационные технологии, использующие различные программные и технические средства, всесторонне воздействующие на пользователя и предполагающие его активность при освоении представленной информации. Мультимедиа технологии позволяют максимально реализовать в обучении один из ведущих дидактических принципов – принцип наглядности. Но не менее важна интерактивность, т. е. способность пользователя оказать влияние на работу информационного средства.

Итак, под информационными технологиями обучения можно понимать технологии, использующие специальные технические средства – аудио-, видео-, кинопроекторы, телевизоры и компьютеры

(технические средства обучения, или ТСО). При этом речь идет о системе методов, способов и приемов, которые позволяют с помощью указанных ТСО хранить, перерабатывать, отображать и передавать информацию. А информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это цифровые технологии создания, передачи и распространения информации, а также оказания услуг с помощью компьютерного оборудования, специального программного обеспечения, телефонных линий, сотовой связи, электронной почты, мультимедийных средств, Интернета и пр. Наша реальность такова, что ИКТ уже стали основным инструментом, которым человек пользуется не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни. Очевидно, что ИКТ стали и важным элементом образовательного процесса в школе и других образовательных учреждениях.

ИКТ в учебном процессе рассматриваются, с одной стороны, как один из способов активизации познавательной деятельности учащихся, развития их интеллекта, помогают реализовать такие потребности, как общение, образование, самореализация. С другой стороны, ИКТ позволяют повысить эффективность уроков за счет повышения темпа урока, увеличения объема самостоятельной работы учащихся, получения обратной связи в различных формах. Помимо решения задач конкретных учебных предметов, под руководством учителей школьники учатся применять ИКТ в образовательных целях, овладевают способами получения и переработки информации сначала для решения учебных задач, а в будущем – и профессиональных задач [1]. Другими словами, применение ИКТ на уроках позволяет формировать и развивать ИКТ-компетентность учащихся, но при этом сам учитель должен быть компетентным в области ИКТ. Между тем, среди последних изменений в области химического образования Н. Н. Суртаева называет «внедрение в образовательную среду школ ин-

формационно-коммуникативных и педагогических технологий, ориентированных на отказ от традиционной классно-урочной системы» [15, с. 23], следовательно, по-прежнему актуальна проблема совершенствования методики обучения конкретным предметам, в том числе химии. Педагогические вузы перешли на новую систему подготовки учителя химии – двухступенчатую. Получают ли при этом будущие учителя химии необходимую подготовку к постоянно меняющимся условиям жизни, в частности к работе в «цифровой школе»?

В Новосибирском государственном педагогическом университете (НГПУ) подготовка студентов к профессиональной деятельности, связанной с преподаванием химии, осуществлялась и осуществляется на разных специальностях. Так, по 2014 г. включительно на направлении 050100.62 «Естественнонаучное образование» (бакалавриат) студенты изучали дисциплину «Технологии и методики обучения химии» (в объеме 300 ч), а на специальностях 20101.65 «Фундаментальная и прикладная химия» (специализация «Фармацевтическая химия») и 020100.62 «Химия» («Медицинская и фармацевтическая химия», бакалавриат) студенты изучают дисциплину «Методика преподавания химии» (в объеме 90 ч и 108 ч соответственно). С 2011 г. реализуется основная образовательная программа (ООП) по направлению 050100.62 «Педагогическое образование» (профиль «Химия»), в составе которой имеется дисциплина «Методика обучения и воспитания (химия)» объемом 432 ч; а с 2013 г. – ООП того же направления, но по двум профилям – химии и биологии (соответствующая дисциплина носит название «Методика обучения химии», объем 252 ч). В «химических» направлениях целью методической подготовки является формирование теоретической и практической готовности студентов к возможному виду профессиональной деятельности – педагогической. В «педагогических» направлениях осу-

ществляется формирование теоретической и практической компетентности студентов в области методики обучения и воспитания *на основе учебного предмета «химия»*.

Во всех названных направлениях задачи методической подготовки являются общими. Во-первых, это изучение теоретических и прикладных вопросов организации эффективного процесса обучения и воспитания на уроках химии в современном образовательном школьном учреждении с учетом социально-культурных реалий начала XXI века и требований нормативных документов. Во-вторых, это развитие у будущих бакалавров и специалистов – учителей химии и химиков – проектировочно-целевых, предметно-информационных, организационно-методических, коммуникационных и других умений. В-третьих, необходимо сформировать у студентов умение организовывать процесс развивающего и воспитывающего обучения на уроках химии на основе современных технологий обучения, в том числе ИКТ. В-четвертых, у студентов необходимо сформировать познавательный интерес к педагогической деятельности в качестве преподавателя химии в общеобразовательных учреждениях разных уровней и профилей.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО выпускники педагогических вузов должны овладеть общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями. Очевидно, что для каждого направления образования формируется свой комплекс компетенций, но общими являются компетенции, связанные с ИКТ. Так, разработанная нами программа дисциплины «Методика обучения и воспитания (химия)» для направления 050100.62 «Педагогическое образование» (профиль «Химия») ориентирует на формирование следующих компетенций: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию предметно-методической информации, постановке цели и выбору

путей ее достижения (ОК-1); готовность применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной ступени данного образовательного учреждения (ПК-2); способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса по химии (ПК-4). Выпускники должны овладеть способами ориентирования в профессиональных источниках информации по химии (монографии, периодические издания, сайты, образовательные порталы и т. д.); различными средствами информатизации (ПК, мультимедийным проектором, SMART-доской и др.) и коммуникации в обучении и воспитании (по химии); способами совершенствования профессиональных знаний и умений в области обучения и воспитания (по химии) путем использования возможностей информационной среды образовательного учреждения, региона, области, страны.

Программы по дисциплине «Методика преподавания химии» для «химических» специальностей ориентируют на следующие компетенции: умение работать с компьютером на уровне пользователя и способность применять навыки работы с компьютерами, как в социальной сфере, так и в области познавательной и профессиональной деятельности (ОК-7); владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, наличие навыков работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-9). Как видим, ИКТ являются неотъемлемым компонентом учебного процесса в педагогическом вузе и одновременно одним из условий профессиональной подготовки выпускников.

Рассмотрим далее, как включаются ИКТ в учебный процесс по дисциплинам «Методика обучения и воспитания (химия)» и «Методика преподавания хи-

мии». Конечно, студенты 3–5-х курсов, приступающие к изучению этих дисциплин, уже владеют ИКТ как пользователи. Они прекрасно ориентируются в том, что все средства ИКТ делятся на аппаратные и программные. Напомним, что к аппаратным средствам относятся *компьютер* как универсальное устройство обработки информации, *принтер*, позволяющий фиксировать на бумаге любую информацию, *телекоммуникационный блок*, обеспечивающий доступ к российским и мировым информационным ресурсам (выход в Интернет). Любую информацию можно ввести в компьютер и работать с ней с помощью *клавиатуры* и *мышь*. Кроме этого пользователь применяет *устройства для записи визуальной и звуковой информации* – сканер, фотоаппарат, видеокамеру и пр., а также *проектор*, способствующий повышению уровня наглядности, так как он позволяет перенести на экран увеличенное изображение.

Минимальный набор аппаратных средств позволяет пользователю находить и обрабатывать любую информацию, в том числе учебную, используя для этого специальные *программные средства общего назначения* (например, драйверы) и *источники информации* – энциклопедии на компакт-дисках, информационные сайты, поисковые системы Интернета. К программным средствам относятся и комплексные обучающие пакеты, или *электронные учебники*. Помимо текстовой и визуальной информации, они включают в себя *виртуальные конструкторы*, позволяющие создавать наглядные и символические модели различных объектов, *тренажеры* для отработки умений и навыков в выполнении какой-либо деятельности, *тестовые среды* для проверки знаний и умений обучающихся. Перечисленные программные средства могут создаваться отдельно, как и *информационные системы управления*, которые позволяют объединять всех участников образовательного процесса – учащихся (студентов), учителей (преподавателей вуза),

администрацию, родителей, общественность. Помимо этого существуют так называемые *экспертные системы* – программные системы, использующие знания специалиста-эксперта для эффективного решения задач в какой-либо предметной области [18].

С перечисленными выше аппаратными и программными средствами сталкивается любой человек, использующий ИКТ. Но имеются устройства, с которыми обучающиеся могут встретиться только в учебном заведении. Например, с *устройствами регистрации данных* – датчиками с интерфейсами (так называемыми цифровыми лабораториями). Они расширяют возможности изучения химических, физических, биологических и экологических процессов, поскольку позволяют сокращать учебное время, затрачиваемое на обработку получаемых данных. Кроме этого разработаны, постоянно совершенствуются и внедряются в образовательный процесс российских школ новые аппаратные средства – SMART-доски (интерактивные доски), системы тестирования SMART Response, документ-камера (визуалайзер) и др. По нашим данным, большая часть студентов знакома только с SMART-досками и знают лишь о том, что с их помощью можно осуществлять презентации в программе Power Point. Лишь отдельные студенты указывают, что существуют специальные программы, которые позволяют сделать SMART-доску действительно интерактивной (например, программа SMART Notebook). Отмечается парадоксальная ситуация: студенты пользуются смартфонами и планшетами, но не владеют умениями по работе с интерактивной доской, которая работает на основе тех же принципов. Студенты не знакомы с функционалом и возможностями применения интерактивной доски и других устройств в учебном процессе, в то время как в школе с данными устройствами работают даже первоклассники. Соответственно формируем у студентов потребность в знакомстве с новыми ап-

паратными средствами и их применением в учебном процессе по химии. При этом осуществляем как непосредственное изучение устройств, так и опосредованное – в процессе их использования на лекциях и лабораторно-практических занятиях.

Кафедра химии НГПУ имеет богатый опыт теоретической и практической подготовки будущих учителей химии. Методическая подготовка осуществляется в соответствии с принципами, которых придерживался и основатель кафедры химии, первый преподаватель методики обучения химии, профессор С. В. Дьякович. Назовем эти принципы:

- проведение занятий по методике обучения химии только в специально оборудованном кабинете;
- осуществление обучения только в деятельности;
- доступность специально организованной информационной методической среды;
- реализация комплексного подхода;
- наличие обратной связи и систематического контроля над деятельностью студентов;
- обучение культуре оформления всех подготовленных материалов;
- максимальное использование в учебном процессе химического эксперимента.

Первый учебно-методический кабинет-лаборатория был создан в 1977 г. как образец школьного кабинета химии, в котором было все необходимое оборудование для проведения теоретических и практических занятий. Из аппаратных средств ИКТ использовались киноустановка «Украина», диапроектор, фильмоскоп, а позже – графопроектор (кодоскоп). В 2008 г. в кабинете методики обучения химии была установлена первая интерактивная доска, и появилась возможность использования в учебном процессе электронных презентаций. В последние годы в рамках Программы стратегического развития НГПУ на базе учебно-методического ка-

бинета создан ресурсный центр методики обучения химии, укомплектованный интерактивной доской нового поколения, персональным компьютером для преподавателя и ноутбуками для индивидуального пользования студентами, системой опроса и тестирования SMART Response, документ-камерой. Приобретено также оборудование для организации цифровой химической лаборатории – комплекты датчиков, с помощью которых можно проводить десятки лабораторных работ по курсу химии.

На занятиях по методике обучения химии студенты включаются в те виды деятельности, которые обычно выполняет учитель химии. Они разрабатывают планы и конспекты уроков, проблемные вопросы, тестовые задания, расчетные и экспериментальные задачи, дидактические игры для учащихся, средства наглядности, в том числе опорные конспекты и модели, читают и конспектируют методическую литературу, составляют библиографическую картотеку, описывают в специальных карточках проведенные химические опыты. Практически все задания студенты могут выполнять в электронном варианте с помощью компьютера. Но есть задания, непосредственно связанные с ИКТ: создание электронных презентаций к урокам химии в программах Power Point и SMART Notebook.

Студенты-химики пользуются методической библиотекой ресурсного центра, школьными учебниками, материалами учебно-дидактических комплексов, разработанных нами по всем темам школьного курса химии. В эти комплексы включены тематические планы, подробные планы уроков, дополнительные материалы к ним, тексты проверочных и контрольных работ, задания для самостоятельной работы школьников, опорные конспекты, программированные тексты, тесты, задачи и пр. Отдельно созданы картотеки расчетных и экспериментальных задач и химического эксперимента, наборы дидактических игр и материалов для организа-

ции интенсивного обучения – материалы матричного характера, карточки-планшеты с терминами, формулами и другой информацией.

С внедрением компьютеров в учебный процесс стало возможным часть материалов предъявлять студентам в сетевом курсе «Методика обучения химии» (авторизованный доступ по адресу <http://iesen.nspu.net/moodle/>). Этот курс разработан нами в 2010/2011 учебном году и постоянно совершенствуется. Он состоит из двух основных разделов: 1) общие вопросы методики обучения химии в школе (семь тем-модулей); 2) методика изучения отдельных разделов школьного курса химии (восемь тем-модулей). Каждый модуль содержит от одной до трех лекций. Все лекции представлены в сетевом курсе в виде файлов в формате Word. Лекции сопровождаются электронными презентациями, выполненными в программе Power Point, глоссарием и дополнительными материалами. По каждой лекции даются задания, которые студенты выполняют в течение семестра.

Студенты не записывают лекции полностью (по крайней мере, мы призываем их к этому), но активно участвуют в обсуждении поставленных вопросов, иногда выступают с небольшими сообщениями, которые заранее готовятся по просьбе преподавателя. Электронные презентации на лекции позволяют выделять самое главное, существенное, но основное их назначение – предъявление иллюстрационного материала самого разного характера. Это портреты ученых-химиков и методистов, изображения натуральных объектов и их моделей, описание химических процессов с помощью графиков, справочные таблицы и пр. Особая роль отводится интерактивной таблице Д. И. Менделеева, которую можно загрузить в компьютер из Интернета. На слайды выносятся также цитаты из печатных источников, тексты заданий и задач, опорные конспекты и схемы. По ходу лекции в презентацию вносятся раз-

личные дополнения и исправления, которые затем можно сохранить. Поскольку наши презентации для студентов служат образцом для подражания, то они выстраиваются в соответствии с требованиями, предъявляемыми к этому ресурсу. В частности, соблюдаются рекомендации по единому стилю оформления, использованию фона и цвета, анимационных эффектов, краткости и объему информации, расположению на экране, способам выделения главной информации и пр.

Логика изложения и объем материала, отраженные в презентации, не всегда совпадают с логикой изложения материала в тексте лекции, что позволяет студентам сравнивать и анализировать предложенные материалы при самостоятельном их просмотре. Снимается также проблема с пропуском лекций: студент должен самостоятельно изучить нужный материал и представить свой конспект.

Электронный глоссарий позволяет организовать работу студентов по составлению собственной картотеки понятий, включить их в работу над понятийным аппаратом каждого модуля с привлечением различных справочников, словарей и ресурсов Интернета.

Дополнительный модуль, посвященный методистам-химикам, помогает студентам в изучении истории отечественной методики обучения химии. Поощряется самостоятельный информационный поиск. С этой целью студентам предложен список классиков методики обучения химии и крупнейших методистов-химиков.

В сетевом курсе также представлены электронные презентации и задания к лабораторно-практическим занятиям по методике обучения химии.

Таким образом, сетевой курс значительно расширяет возможности организации продуктивного обучения студентов, дополняя традиционные функции преподавателя новой функцией – тьютора в системе дистанционного обучения и предоставляя студентам возможность в собственном режиме изучать предложенный им курс.

Помимо сетевого курса в методическую информационную среду включается персональный сайт преподавателя Г. С. Качаловой (свободный доступ по адресу <http://prepod.nspu.ru/course/view.php?id=203>), в котором представлены стандарты и программы по методике преподавания (обучения) химии, некоторые авторские программы по школьному курсу химии, материалы к педагогической практике, информация о различных электронных ресурсах и научно-исследовательской работе по методике обучения химии, портфолио преподавателя.

Наконец, в информационную среду включаются электронный практикум по методике преподавания химии в двух частях [5; 6] и электронные версии некоторых наших учебных пособий и монографий [9–11].

В учебно-воспитательном процессе, организуемом нами на лекциях и лабораторно-практических занятиях, реализуется комплексный подход, который предполагает использование элементов самых разных педагогических технологий. Так, при рассмотрении химического содержания школьного курса химии применяются элементы интегративно-контекстного обучения (Н. Е. Кузнецова, М. С. Пак, М. А. Шаталов), основу которого составляет установление межпредметных связей химии с естественными и гуманитарными науками [12; 13]. Студенты участвуют в методическом анализе отдельных тем школьного курса химии, определяя их место в тематическом плане, цели и задачи изучения, раскрывая теоретическое содержание (системы формируемых понятий), выявляя его исторические и культурологические элементы, а также связи с биологией, физикой, географией и другими предметами. При этом они активно пользуются информационными ресурсами Интернета, подбирая необходимое содержание и иллюстрации и отражая их в собственных презентациях. Как правило, студенты достаточно хорошо владеют технической стороной вопроса,

поэтому большее внимание уделяем методическому аспекту, как содержания, так и оформления слайдов.

Комплексный подход предполагает также использование технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» («Чтение и письмо для развития критического мышления» – Reading and Writing for Critical Thinking) с элементами рейтинговой и игровой технологий обучения, программированного и проблемного обучения, на основе системного и деятельностного подходов с применением интерактивных методов обучения [8]. Студенты как бы «погружаются» в технологию, знакомясь с ней «изнутри». Дополнительный материал они получают из рекомендованных сайтов и образовательных порталов Интернета (на персональной странице преподавателя имеются необходимые ссылки).

В процессе обучения необходимо постоянно получать от студентов обратную связь и проводить систематический контроль над их деятельностью. С этой целью и на лекциях, и на практических занятиях проводим летучие проверки с применением электронных ресурсов: задания или ответы на них включаются в электронные презентации, используются также материалы из школьных учебно-дидактических комплектов. В качестве контрольных материалов для учащихся студенты самостоятельно составляют тестовые задания различных видов (закрытые и открытые, на соответствие и упорядочение) в бумажном и электронном варианте, а затем предлагают их для выполнения другим студентам. Свои знания студенты проверяют и с помощью тестовых заданий, составленных нами ко всем темам-модулям. Имеется банк тестовых заданий в АСТ-конструкторе (538 заданий) [4]. Часть этих заданий включены в тесты сетевого курса, которые выполняются студентами дистанционно. Перенос выполнения большинства заданий и тестирования во внеаудиторное время позволяет более эффективно ис-

пользовать время на лекциях, лабораторно-практических занятиях и семинарах.

Всего за весь период обучения студенты выполняют более 200 мини-заданий, которые оформляются и предъявляются преподавателю в рукописном или печатном виде (кроме тестов), а после проверки включаются в своеобразное «методическое портфолио» студента. Допускается предварительное предъявление всех материалов в электронном виде с последующим оформлением портфолио. До экзаменов допускаются студенты, выполнившие не менее 75% всех запланированных заданий для самостоятельной работы. Списки заданий по каждому разделу программы содержатся в соответствующих методических разработках сетевого курса.

При выполнении заданий особое внимание обращаем на культуру письменной речи, оформление цитат и библиографического описания печатных изданий и ссылок на информационные источники из Интернета, это особенно важно при написании курсовых и выпускных квалификационных работ. Чаще всего студенты «забывают» делать ссылки на тексты и иллюстрации, взятые из Интернета, или указывают обобщенный адрес, например, Википедии, не задумываясь о том, что этот информационный ресурс насчитывает миллионы страниц. Существует еще одна проблема использования информационных источников: полное копирование чужих материалов и предъявление их как собственных разработок. С этой проблемой в последнее время приходится сталкиваться все чаще и чаще, поскольку современные школьники, а следовательно и студенты, плохо владеют способами переработки информации, т. е. у них слабо сформированы необходимые познавательные умения.

Наиболее значимым для химии как науки и учебного предмета является такой метод изучения химических объектов, как эксперимент. Никакое совершенное техническое средство не может заменить

реальный химический опыт, не сравнится с ним по силе познавательного и эмоционального воздействия. Ведь именно на основе наблюдения и эксперимента учащиеся получают и накапливают информацию о веществах и химических процессах, выявляют закономерности и причины, их порождающие, передают информацию, воспринимают и осмысливают ее, используют в процессе дальнейшего познания. Таким образом, в рамках современного содержания химического образования учащиеся вырабатывают черты и качества исследовательской деятельности.

Следует заметить, что проблема замены реального эксперимента виртуальной демонстрацией не нова, поскольку возникла в процессе развития различных экранно-звуковых пособий (кино, видео и др.). Нам и ранее приходилось демонстрировать некоторые химические опыты в кинофильмах, кинофрагментах или видеозаписях. Это опыты, связанные со взрывами и применением вредных веществ, сопровождающиеся выделением большого количества теплоты, а также те, которые невозможно провести в школьной химической лаборатории из-за отсутствия необходимых условий. Очевидно, что и в настоящее время такие опыты проводить в школе нельзя, их можно показать только в записи, но используя современные средства визуализации.

На лабораторно-практических занятиях студенты знакомятся со способами включения в уроки химии и реального, и виртуального эксперимента. Помощь в этой работе оказывает уже упоминавшийся ранее электронный практикум. Студенты имеют возможность многократно просматривать видеозапись любого химического опыта, чтобы лучше увидеть какие-либо детали, понять и запомнить технику проведения опыта. Поэтому полезно просмотреть видеозапись сразу после проведения реального эксперимента или наоборот – сначала показать запись, а затем провести реальный опыт.

Электронный практикум полезен студентам при тематическом планировании, когда необходимо определить место той или иной демонстрации, того или иного лабораторного опыта в общей системе уроков по данной теме. Ведь для того, чтобы правильно указать место эксперимента в тематическом плане, необходимо знать содержание химических опытов.

При планировании конкретных уроков студентам легче включать в них программный эксперимент, учитывать необходимые временные затраты, оборудование и реактивы. Разрабатывая уроки с компьютерной поддержкой, студенты могут использовать соответствующие фото- и видеозаписи, а также разрабатывать на их основе проблемные задания, а также задания для контроля и учета знаний учащихся. Примеры использования электронного практикума приводятся нами в соответствующей публикации [7].

Получив первичные навыки использования виртуального эксперимента на уроках химии, студенты уже более грамотно подбирают в Интернете, а также в других цифровых образовательных ресурсах необходимые видеозаписи и включают их в свои поурочные разработки.

Одним из новых аппаратных средств ИКТ является документ-камера, или визуалайзер. Документ-камера – это устройство, которое соединяется с компьютером и монитором или интерактивной доской, и позволяет получить изображение любого предмет, изготовленного из любого материала. Достаточно лишь поместить этот предмет под объектив устройства. При помощи документ-камеры можно увеличивать или уменьшать масштаб изображения, получать новые ракурсы рассмотрения объекта. Можно передавать на экран готовые печатные тексты из книг, СМИ и других источников, тогда отпадает необходимость многократного их копирования, не тратится время и бумага на распечатку. Можно предъявлять аудитории рукописные материалы, например, работы учащихся, и

комментировать или исправлять их ошибки. Можно просто вести записи на листе бумаги по ходу объяснения, повернувшись лицом к аудитории, не теряя с ней контакта. С документ-камерой работа идет в режиме реального времени, но все изображения можно сохранить в памяти компьютера и использовать повторно. Представляется интересным использование документ-камеры для усиления наглядности при демонстрации некоторых химических опытов при условии защиты оптической системы устройства от возможного воздействия реактивов. Таким образом, документ-камера заменит традиционно использовавшийся для этих целей графопроектор (кодоскоп). В своей практике мы также используем документ-камеру для увеличения изображений, сделанных на кодопленке (так называемых фолий), также предназначенных для графопроектора.

Большой интерес вызывает у студентов система голосования и опроса. В российских школах самыми популярными являются системы SMART Response и Votum. Учителя, применяющие на уроках интерактивные системы голосования, отмечают повышение внимания и интереса школьников к учебе, ускорение их мышления. Школьникам больше нравится проверять свои знания с помощью цифровых гаджетов, чем традиционными методами, поскольку они сразу могут увидеть свой результат и сравнить его с результатами одноклассников. Голосование, проведенное в конце урока, позволяет выявить проблемы с усвоением нового материала. Интерактивная система тестирования позволяет учителю экономить время, затрачиваемое на проверку тестовых заданий, результаты тестирования сохраняются в журнале учета успеваемости [3]. В ресурсном центре методики обучения химии система SMART Response появилась недавно, поэтому опыт ее применения еще небольшой, однако она вызвала неподдельный интерес со стороны студентов. Техническая сторона

тестирования не вызывает у студентов проблем. Гораздо труднее для них оказалось создание тестовых заданий в соответствующей программе. Именно этому виду деятельности мы должны уделять больше внимания в будущем.

Обратимся теперь к совершенно новому для нас средству обучения – цифровой химической лаборатории PASCO. Цифровые лаборатории комплектуются на основе цифровых датчиков, уникальных средств сбора и обработки информации, новейшего программного обеспечения, а также дополнительного лабораторного и демонстрационного оборудования. Компания PASCO предлагает более 70 различных наименований датчиков, в том числе более 20 мультидатчиков, более 1500 наименований различного оборудования. Отличительной особенностью цифровых лабораторий от обычного комплекта оборудования, например, химической лаборатории, является наличие заранее подготовленных сценариев выполнения работы с постановкой проблемы. Учащиеся, работая группами по два-три человека, получают результаты для совместного обсуждения всем классом, что позволяет им развивать коммуникативные умения. Используется четкий сценарий лабораторного практикума: постановка вопроса, прогнозирование результата, сбор данных и их анализ, обсуждение причин различных ответов, оценка ответов для лучшего понимания, создание выводов и обсуждение. Организованная по этому сценарию работа учащихся максимально приближает их к настоящей научно-исследовательской работе и способствует реализации требований ФГОС основного общего образования, связанных с необходимостью научить учащихся формулировать гипотезы, конструировать и проводить эксперименты, оценивать полученные результаты.

Ресурсный центр методики обучения химии в текущем году получил три расширенных комплекта датчиков для учащихся и один расширенный комплект датчиков для преподавателя, а также че-

тыре интерфейса SPARKlink (устройства для сбора и обработки информации) и программное обеспечение SPARKvueSite License, которое устанавливается на ноутбук. Таким образом, у нас появилась возможность совершенствования экспериментальной подготовки будущих учителей химии на основе применения ИКТ. В связи с этим начато изучение программного обеспечения и апробация оборудования.

Наш опыт использования информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущих учителей химии показывает как преимущества, так и негативные аспекты ИКТ. К безусловным преимуществам следует отнести повышение мотивации студентов к изучению соответствующей учебной дисциплины, интенсификацию самостоятельной работы студентов и рост объема выполняемой на лекциях и лабораторно-практических занятиях работы; расширение информационно-методического поля за счет ресурсов Интернета, а также различных цифровых образовательных ресурсов; совершенствование у студентов умений по сбору, переработке и сохранению информации; эффективная и мало затратная по времени диагностика знаний, а также повышение компьютерной грамотности студентов; возможность организации индивидуального образовательного маршрута студента, что особенно актуально при очно-заочной форме обучения.

К негативным последствиям использования ИКТ отнесем упомянутую ранее проблему заимствования чужих материалов из Интернета, нежелание самостоятельно создавать какой-либо продукт при наличии готовых ресурсов, некритичное отношение к информационным источникам, а также необходимость довольно длительной работы за компьютером с нарушением санитарно-гигиенических норм. Однако данные последствия можно снимать, давая необходимые разъяснения и рекомендации по сохранению здоровья,

помогая студентам ориентироваться в потоке методической информации.

Считаем, что системно и систематически осуществляемая нами работа по внедрению ИКТ в учебную дисциплину «Методика преподавания (обучения) химии» позволяет совершенствовать имеющуюся ИКТ-грамотность студентов и постепенно переводить ее в ИКТ-компетентность учителя.

Список литературы

1. Бояркина Ю. А., Золотвина Е. А. Информационные технологии как способ активизации познавательной деятельности // Химия в школе. 2014. № 2. С. 47–50.
2. Васильева П. Д., Кузнецова Н. Е. Обучение химии. СПб.: КАРО, 2003. (Модернизация общего образования).
3. «Голосовалки» помогают педагогам индивидуализировать обучение [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pedsovet.org/content/view/22279/257/> (дата обращения: 10.08.14).
4. Качалова Г. С. Банк программно-дидактических тестовых материалов (ПДТМ) по дисциплине «Теория и методика обучения химии» для специальности ВПО ОККО: 050101.65 / Сертификат соответствия № РОСС RU.СП16.Н00090 выдан на основании протокола № Н00064-2007/ПДТМ от 15 октября 2007 г. 955 бт.
5. Качалова Г. С., Алейникова О. А. Методика преподавания химии в школе. Практические занятия. 8 класс [Электронный ресурс]. Новосибирск: ОблЦиТ, свидетельство о регистрации №2943-1 от 16.06.2003. Номер гос. регистрации 032 030 0554.
6. Качалова Г. С., Алейникова О. А. Методика преподавания химии в школе. Практические занятия. 9–10 классы [Электронный ресурс]. Новосибирск: НГПУ. Регистрационное свидетельство № 4394 от 2 ноября 2004 г. Номер гос. регистрации 03204007.
7. Качалова Г. С. Мультимедийные CD «Методика преподавания химии. Практические занятия» как средство профессиональной подготовки учителя химии // Вестник педагогических инноваций. 2005. № 1(2). С. 128–136.
8. Качалова Г. С. Использование комплексного подхода в применении образовательных технологий в процессе подготовки будущих учителей химии // Вестник педагогических инноваций. 2012. № 1(29). С. 62–72.
9. Качалова Г. С. Формирование базисной компетентности учащихся по неорганической химии: монография. Новосибирск: НГПУ, 2011.
10. Качалова Г. С. Методика формирования базисной компетентности по органической химии: монография. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012.

11. Качалова Г. С. Обучение химии в условиях профильной школы: учебное пособие для студентов педвузов, обучающихся на хим. специальностях. Новосибирск: НГПУ, 2011.

12. Кузнецова Н. Е., Шаталов М. А. Обучение химии на основе межпредметной интеграции: 8–9 классы: учебно-методическое пособие. М.: Вентана-Граф, 2005. (Библиотека учителя).

13. Кузнецова Н. Е., Шаталов М. А. Обучение химии. Решение интегративных учебных проблем: 8–9 классы: методическое пособие. М.: Вентана-Граф, 2006. (Библиотека учителя).

14. Основы теории коммуникации: учебник / под ред. М. А. Василюка. М.: Гардарики, 2006.

15. Суртаева Н. Н. О проблемах методической подготовки учителей в инновационных условиях // Химия в школе. 2013. № 7. С. 23–27.

16. Суртаева Н. Н. Педагогические технологии в реализации гуманистической концепции образования // Химия в школе. 1997. № 7. С. 17–23.

17. Формирование УУД в основной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011.

18. Школа успешного учителя. Активная методическая помощь педагогам [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu-lider.ru> (дата обращения: 10.08.14).

УДК 378.14

А. М. Лейбов

*(канд. пед. наук, доц. кафедры информационных систем и технологий
ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический
университет», г. Новосибирск)*

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА «ТЕХНОЛОГИЯ»

В статье рассмотрены аспекты создания ресурсного центра по образовательной области «Технология», оценивается ситуация в технологическом образовании и затрагиваются вопросы создания инженерно-технологических классов, описывается опыт подбора оборудования для технологических классов для девочек и мальчиков.

Ключевые слова: технология, технологическое образование, инженерные классы, оборудование для классов технологии.

A. M. Leybov

SOME ASPECTS OF THE CREATION OF RESOURCE CENTER "TECHNOLOGY"

The article examines aspects of creating a resource center for educational area "Technology", assesses the situation in technological education and addresses the issues of creating engineering technology classes, describes the experience of selecting equipment for technological classes for girls and boys.

Keywords: technology, technology education, engineering classes, equipment for technology classes.

В настоящее время идет непрерывная модернизация образовательных процессов, направленная на повышение качества обучения студентов и учащихся, а также увеличение уровня подготовки выпускников образовательных учреждений. Данные тенденции касаются всех уровней образования: как высшей школы, так и средней общеобразовательной. А уровень подготовки школьных выпускников очень сильно влияет на их успешный старт на следующих ступенях обучения.

Несколько лет назад в средней школе были введены новые стандарты, так называемые ФГОСы. Они определили, каким образом будет проходить обучение, как будет осуществляться подготовка школьников по основным дисциплинам школьного цикла, в том числе и

по такой дисциплине, как «Технология». В содержании ФГОС для среднего образования предъявляются требования к результатам освоения учебных программ, так, изучение предметной области «Технология» должно обеспечить:

- развитие инновационной творческой деятельности обучающихся в процессе решения прикладных учебных задач;
- активное использование знаний, полученных при изучении других учебных предметов, и сформированных универсальных учебных действий;
- совершенствование умений выполнения учебно-исследовательской и проектной деятельности;
- формирование представлений о социальных и этических аспектах научно-технического прогресса;

– формирование способности придавать экологическую направленность любой деятельности, проекту; демонстрировать экологическое мышление в разных формах деятельности.

Результаты изучения предметной области «Технология» должны отражать:

1) осознание роли техники и технологий для прогрессивного развития общества; формирование целостного представления о техносфере, сущности технологической культуры и культуры труда; уяснение социальных и экологических последствий развития технологий промышленного и сельскохозяйственного производства, энергетики и транспорта;

2) овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности, решения творческих задач, моделирования, конструирования и эстетического оформления изделий, обеспечения сохранности продуктов труда;

3) овладение средствами и формами графического отображения объектов или процессов, правилами выполнения графической документации;

4) формирование умений устанавливать взаимосвязь знаний по разным учебным предметам для решения прикладных учебных задач;

5) развитие умений применять технологии представления, преобразования и использования информации, оценивать возможности и области применения средств и инструментов ИКТ в современном производстве или сфере обслуживания;

6) формирование представлений о мире профессий, связанных с изучаемыми технологиями, их востребованности на рынке труда [4; 7].

Данные положения стандарта предъявляют ряд высоких требований к оснащенности образовательного процесса средствами обучения, к помещениям, к преподавательскому составу. В Новосибирске уровень преподавания дисциплин технологического профиля очень разный, начиная от школ, где данный предмет не ведется по разным причинам (от-

сутствие педагогов, отсутствие оборудования или специализированных площадей), заканчивая школами с прекрасным оснащением и грамотными специалистами-педагогами.

В последнее время в г. Новосибирске набирает обороты практика создания специализированных инженерно-технических классов. За последние несколько лет в городе открылось больше двух десятков таких классов и работа по их созданию продолжается [1].

Цель обучения в инженерных классах – это углубленная подготовка школьников по математическим, физическим, информационным дисциплинам, а также по дисциплинам технического и технологического профиля.

В Новосибирской области второй год проводится конкурсный отбор на открытие инженерных классов. В 2014 г. вышел соответствующий приказ Минобрнауки Новосибирской области № 854 от 10.04.2014 «Об инженерных классах на базе общеобразовательных организаций для одаренных детей в Новосибирской области», регламентирующий условия открытия инженерного класса [3]. В соответствии с приказом выдвигаются следующие критерии к отбору инженерных классов: использование современных образовательных технологий в обучении высокомотивированных школьников, в том числе инженерно-технологического профиля; опыт использования новых информационных технологий в образовательном процессе, в том числе в предметной области «Технология»; имеющиеся материально-технические условия, в том числе наличие современного инженерного оборудования, для реализации особенностей соответствующих образовательных программ. Одним из определяющих критериев является кадровый состав (учителя физики, математики, технологии, черчения; преподаватели вуза, специалисты сопровождения – педагог-психолог, тьютор). Другими словами, определяющими критериями выступали не только уровень технической оснащенности классов

оборудованием, но и наличие подготовленных и грамотных специалистов.

Подготовкой кадров для образования в нашей стране повсеместно занимаются педагогические университеты. В каждом университете есть набор факультетов и институтов, которые целенаправленно закрывают предметные области школьных дисциплин. В Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВПО «НГПУ») несколько десятилетий работает факультет технологии и предпринимательства. Одна из основных задач факультета – подготовка педагогов – специалистов в области технологического образования. На факультете реализуется направление бакалавриата 44.03.01 (050100.62) «Педагогическое образование», профиль «Технология». Для качественной подготовки педагогов по этой области необходимы соответствующие условия: высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав и современное прогрессивное технологическое оборудование. Несмотря на то, что у факультета не всегда есть возможность оснащать аудитории и мастерские прогрессивным оборудованием ввиду его большой стоимости и быстрого морального устаревания, это, несомненно, является основной целью администрации, как факультета, так и вуза.

В 2012 г. ФГБОУ ВПО «НГПУ» принял участие в конкурсе поддержки программ стратегического развития государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования, организованном Министерством образования и науки РФ [5], и был отмечен в числе 50 победителей данного конкурса. Одним из мероприятий в рамках программы стратегического развития вуза является развитие материально-технической базы образовательной и научной деятельности, в рамках которого, в свою очередь, проводится закупка высокотехнологичного учебно-лабораторного

оборудования [6]. Целью проекта является оснащение учебных лабораторий высокотехнологичным оборудованием, а одной из задач – закупка учебно-лабораторного оборудования для кабинетов технологии. В рамках данного мероприятия и проекта в вузе был создан ряд ресурсных центров по различным образовательным областям: химии, биологии, физике, русскому языку, дисциплинам начальных классов и др. [2]. Для образовательной области «Технология» также разрабатывается проект по созданию ресурсного центра.

Ресурсный центр «Технология» призван решить ряд задач в подготовке квалифицированных специалистов для школы и других учебных заведений (учреждения среднего профессионального образования, учреждения дополнительного образования детей и взрослых). Поэтому оборудование и методические материалы кабинета должны отвечать требованиям современной жизни в части технологических достижений и методических разработок. Первым этапом при формировании перечня оборудования стало изучение опыта уже созданных кабинетов в школах и других учреждениях, а также поиск рекомендаций министерства образования и головных учреждений. К сожалению, актуальных на данный момент рекомендаций по составу оборудования кабинетов технологии для девочек и мальчиков не было найдено. В сферу нашего внимания попали рекомендации Министерства образования, регламентирующие общее оснащение школьных кабинетов, но не отражающие специфику технологических классов (письмо от 24 ноября 2011 г. №МД-1552/03 «Об оснащении общеобразовательных учреждений учебным и учебно-лабораторным оборудованием», письмо Рособразования от 01.04.2005 № 03-417 «О перечне учебного и компьютерного оборудования для оснащения общеобразовательных учреждений»). Зачастую в этих рекомендациях присутствовало устаревшее оборудование, уже вышедшее из обихода.

Поиск продолжился по методическим центрам и предприятиям, предоставляющим оборудование для школ. В поле зрения попали такие предприятия как:

- ГБОУ ДПО НСО НИПКиПРО, кафедр ОО «Искусство» и «Технология». Сайт: <http://kti.nios.ru/p62aa1.html>.

- «Школьный мир». Оборудование для учебных классов. Сайт: <http://td-school.ru/index.php?page=13>.

- «Сибирская книга». Сайт: <http://www.skposobie.ru/contact/>.

- Производство учебных пособий. «Медиус». Сайт <http://www.medius.ru/index.php?id=268>.

- Центр комплектации учебных технологий «Магистр». Сайт: http://www.ckutmag.ru/line_plugins/shop/products.php?cat=6.

- «Ректор». Центр комплексного снабжения учебных заведений. Сайт: <http://www.rektor.ru/katalog/products/tipovoi-kabinet>.

- Центр учебного оборудования «Рене». Сайт: <http://www.rene-edu.ru/>.

Можно отметить, что на большинстве сайтов производителей оборудование (методическое и лабораторное) для общеобразовательных предметов представлено достаточно широко и массово, но для кабинетов технологии мальчиков и девочек не все предприятия предоставляют достаточный выбор оборудования, а на некоторых сайтах такой раздел и вовсе отсутствует. Многие предприятия представляют устаревшее оборудование, использовавшееся десятилетия назад, например, фолии, диапозитивы и т. д.

Весь спектр предлагаемого оборудования можно разделить на технологическое и методическое (учебное). Одной из целей создания ресурсного центра «Технология» является наполнение его различными средствами обучения, применяемыми в данной образовательной области: плакаты, макеты, стенды, действующее оборудование и, конечно, учебные и методические издания. Некоторое перенасыщение кабинета учебными и демонстрационными материалами оправданно и дает возможность оценить весь

спектр возможностей преподавания технологических дисциплин на современном уровне.

Не секрет, что при оснащении кабинета технологии одним из основных элементов класса становится производственное оборудование: для мальчиков – это станки по деревообработке и металлообработке, для девочек – швейное и кухонное оборудование. Вместе с тем стоит заметить, что данная часть оснащения кабинета является и наиболее финансово затратной. Проанализировав положение вещей по учебному технологическому оборудованию для мальчиков и исходя из личного опыта, сделаем вывод, что наиболее оптимальный вариант оборудования представляет чешская компания PROMA (<http://www.stanki-proma.ru>). Эта компания наряду с промышленным оборудованием предлагает и образцы настольного оборудования, работающего от напряжения 220 В, что немало важно при организации кабинета технологии. Примерный перечень станков и их цены представлены ниже:

- универсальный токарный станок SPA-500 (70 000 руб.);

- универсальный фрезерный станок FVV-30 (67 000 руб.);

- настольный сверлильный станок PTB-16B/230 (15 000 руб.);

- токарный станок по дереву DSL-1100V (31 000 руб.);

- фрезерный станок по дереву SF-40/1500 (12 000 руб.).

Кроме этого необходимы наборы для ручного труда, которые позволят освоить базовые умения. Эти наборы предоставляются компанией «Профтех» (<http://www.verstak.net>):

- набор инструментов «Все для дома» (2 100 руб.);

- набор инструментов «Умелые руки» (1 980 руб.).

С методическими материалами и учебной литературой по направлению «Технология» для мальчиков ситуация обстоит несколько лучше. Компания «Сибирская книга» представляет достаточно обширный перечень методических мате-

риалов: плакаты с технологической информацией, плакаты по безопасности труда, слайд-альбомы, стенды, диски, учебники, рабочие тетради и другие методические материалы.

При подборе оборудования для варианта кабинета для девочек рассматривалось два направления из раздела «ведение дома» – «кулинария» и «создание изделий из текстильных и поделочных материалов». Что касается кулинарного направления и обучения приготовлению блюд, можно сказать, что подбор оборудования не составляет особых трудностей и заключается в оснащении кабинета стандартными кухонными принадлежностями, начиная от посуды, заканчивая кухонным комбайном.

При рассмотрении аспектов преподавания вопросов обработки тканей и создания швейных изделий встает более серьезная проблема подбора технологического оборудования, то есть швейных машин, оверлоков и других устройств обработки тканей. В этом вопросе можно опираться на опыт работы преподавателей педагогического университета и на результаты изучения опыта школ в подборе данного оборудования. Мнения сошлись на оборудовании фирмы Janome (<http://www.janome.ru>):

- швейная машинка Janome EL 532 (4 890 руб.);
- швейная машинка Janome 7524A (8 690 руб.);
- швейная машинка Janome 608 QDC (14 990 руб.);
- оверлок Janome ML 714 (644) (11 390 руб.).

Данное оборудование позволит освоить основные операции швейного производства и обработки тканей. Среди представленного модельного ряда присутствуют швейные машинки ручного и автоматического цикла, позволяющие производить весь набор действий по изготовлению швейных изделий. Кроме этого при оснащении кабинетов как для девочек, так и для мальчиков планируется приобретение методических материалов и учебной литературы, позволяющей в пол-

ной мере подготовить учеников для работы с производственным оборудованием.

Создание ресурсного центра по образовательной области «Технология» позволит в полной мере реализовать учебный процесс по соответствующему профилю и подготовить высококвалифицированных специалистов-педагогов данного профиля. В рамках ресурсного центра «Технология» могут реализовываться дисциплины технологического цикла (современные технологии, промышленные технологии), методического блока (методика преподавания технологии, методика профессионального обучения) и прикладные дисциплины (декоративно-прикладное творчество, дизайн и т. д.).

Кроме этого, ресурсный центр позволит расширить возможности вуза и факультета при реализации программ дополнительного образования педагогов школ и средних специальных учебных заведений, а также повысит эффективность профессиональной ориентации школьников.

Список литературы

1. Инкубатор для кулибинных [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2013/09/12/reg-sibfo/kulibiny.html> (дата обращения: 13.08.2014).
2. НИИ, НИЛ, НОЦ [Сайт]. URL: http://nspu.ru/scientific/NIU_NOC_NIL (дата обращения: 26.11.2014).
3. Об инженерных классах на базе общеобразовательных организаций для одаренных детей в Новосибирской области [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки НСО № 854 от 10.04.2014. URL: <http://www.edunso.ru/node/3957> (дата обращения: 26.11.2014).
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. М.: Просвещение, 2011. (Стандарты второго поколения).
5. Программы стратегического развития государственных образовательных учреждений высшего профессионального образования [Сайт]. URL: <http://programs.extech.ru/> (дата обращения: 26.11.2014).
6. Программа стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012–2016 годы [Сайт]. URL: http://nspu.ru/federal_projects/PSR/index.php (дата обращения: 26.11.2014).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт Основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 26.11.2014).

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.0+378

Т. П. Абакирова

*(канд. психол. наук, зам. директора по научно-методической работе
ГБОУ НСО «Областной центр диагностики и консультирования»,
г. Новосибирск),*

Т. В. Жинко

*(методист, ГБОУ НСО «Областной центр диагностики
и консультирования», г. Новосибирск),*

О. А. Мельникова

*(педагог-психолог, ГБОУ НСО «Областной центр диагностики
и консультирования», г. Новосибирск)*

ИНКЛЮЗИВНАЯ ШКОЛА – ШКОЛА ДЛЯ ВСЕХ

В статье рассматриваются проблемы развития инклюзивного образования, представлены особенности развития инклюзии в Новосибирской области. Приводятся данные мониторинга реализации регионального проекта «Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области».

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзия, инклюзивное образование, модели обучения, инклюзивная школа, вариативные условия, инновационный проект, мониторинг внутренний и внешний, статус ребенка, толерантность, социальное равенство.

T. P. Abakirova, T. V. Ginko, O. A. Melnikova

AN INCLUSIVE SCHOOL IS A SCHOOL FOR ALL

The article considers the problems of the development of inclusive education, there were represented the features of the development of inclusion in the Novosibirsk region. There were provided the data of the monitoring of implementation of the regional project "Training and socialization of children with disabilities in the inclusive educational space of the Novosibirsk region".

Keywords: children with disabilities, inclusion, inclusive education, training model, inclusive school, variable conditions, innovative project, internal and external monitoring, the status of the child, tolerance, social equality.

В настоящее время возможность инклюзивного обучения детей с ОВЗ воспринимается в обществе достаточно неоднозначно. С одной стороны, массовое сознание пока не готово позитивно воспринять идею включения ребенка с особыми образовательными потребностями в образовательную среду обычного детского сада и школы. С другой стороны, в

сельской местности инклюзия уже состоялась де факто. Опыт работы показывает, что практически половина детей с ОВЗ, в основном с задержкой развития, посещают общеобразовательные школы по месту жительства, а вторая половина детей, с более сложной структурой дефекта, обучаются в специальных, коррекционных школах и школах-интернатах, в отрыве от

своей семьи. Действительно, пока не совсем ясна реальная картина, отражающая социальную ситуацию развития инклюзивного образования. Тем не менее, несмотря на многочисленные научные споры и общественные дискуссии по этому поводу, нет сомнения, что инклюзивное образование – не просто модное веяние нашего времени, а естественный и закономерный этап в развитии системы образования. От полного отрицания самой возможности обучения детей-инвалидов просвещенное человечество пришло в свое время к весьма прогрессивной идее специального (коррекционного) образования, позже – к модели интегрированного обучения, и в последние годы – к проекту инклюзивного образования, позволяющему включать особенных детей в общеобразовательную среду вместе с нормально развивающимися сверстниками. В России инклюзивное образование является одним из стратегических направлений реализации права каждого ребенка на образование, что закреплено и в Конвенции о правах ребенка, и Конвенции о правах инвалидов, и Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», и ФЗ «Об образовании в РФ».

Актуальным и закономерным стало развитие инклюзивного образования и для Новосибирской области. Несмотря на имеющуюся широкую сеть учреждений для всех категорий детей, в силу региональных особенностей система образования области до сих пор не может обеспечить всем детям, нуждающимся в специальных образовательных условиях и особых педагогических подходах, доступ к качественным образовательным услугам. В основном, специальные (коррекционные) образовательные учреждения сосредоточены в мегаполисе или районных центрах, а это предполагает необходимость обучения ребенка в интернатных условиях, с отрывом от семьи, что неблагоприятно сказывается на его адаптации в социуме. Ребенок с ОВЗ не только отлучен от семьи, но и с трудом после окончания школы приспосабливается к сельскому укладу

жизни. Общепризнанно, что дети с минимальными нарушениями развития наиболее успешно обучаются, развиваются и социализируются в условиях инклюзивного образования. Сегодня в области половина всех детей с ОВЗ, а это около 4 тысяч, которым рекомендовано обучение по специальным коррекционным программам, учатся в обычных общеобразовательных классах по месту жительства. И это – законное право их родителей.

Учитывая эти реалии, пора было от рассуждений о целесообразности инклюзии переходить к практическим действиям по улучшению условий образования детей с ОВЗ, поддерживая, в первую очередь, те школы и детские сады, которые уже к этому готовы. За 2010–2011 годы те школы, в которых уже много лет обучались дети с ОВЗ, получили лицензию на право ведения образовательной деятельности по специальным (коррекционным) программам. Это около 400 образовательных учреждений в сельских районах Новосибирской области. Особо важным событием стало утверждение в 2010 г. Министерством образования, науки и инновационной политики Новосибирской области ведомственной целевой программы «Развитие образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в Новосибирской области на 2011–2013 гг.

В рамках реализации данной программы предусмотрено обеспечение вариативных условий для качественного образования детей с ограниченными возможностями и детей-инвалидов, непосредственно по месту их проживания, с развитием моделей интегрированного, инклюзивного, дистанционного обучения, при оптимальном использовании потенциала специального (коррекционного) образования; создание территориальных (окружных) и специализированных ресурсных центров и центров ППМС-сопровождения для оказания информационной, научно-методической поддержки ОУ и ДОУ, осуществляющих инклюзивное, интегриро-

ванное, дистанционное обучение; организацию системной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образовательных учреждений, иных органов и организаций, занимающихся решением вопросов образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов, и др.

Зачем нужны эти меры? В первую очередь, для того, чтобы создать образовательное пространство подлинной инклюзии. И такой школой может и должно стать то общеобразовательное учреждение, которое добровольно, целенаправленно, осознанно, поэтапно будет стремиться к преобразованиям, не по приказу сверху, не формально, ради отчетности и участия в престижных конкурсах, а в ответ на ожидания со стороны самих детей, их родителей, на потребности педагогов, созидающих «детоцентрированное» образовательное пространство.

Очевидно, что сама необходимость включения в обычную школу детей со специальными образовательными потребностями – это уже тот самый реальный и серьезный вызов для педагогического коллектива, в ответ на который школа приобретает не только новые обязательства (например, существенное повышение психолого-педагогической и методической компетентности), но шансы получить новые ресурсы. Это и новые оборудованные кабинеты, например, зал ЛФК, кабинет труда, о которых многие школы сегодня лишь мечтают, и которые так необходимы и детям с ограниченными возможностями здоровья, и многим их сверстникам, не имеющим такого статуса. Это и относительно новые кадры (педагог-психолог, логопед, социальный педагог), без которых невозможно инклюзивное образование, да и сам образовательный процесс сегодня неэффективен. Это и новые технологии, которые, несмотря на многолетние разговоры о необходимости использования личностно-ориентированного, развивающего, деятельностного подходов в школьной практике, до сих пор остаются педагогической эксклюзивией. Обучать же детей с ОВЗ с использованием

доминирующих на данный момент учебно-дисциплинарных, объяснительно-иллюстративных методов практически невозможно. Это, наконец, и новые финансовые ресурсы, поскольку подушевое финансирование инклюзивированного ребенка должно вести к применению повышающих коэффициентов, и, следовательно, к повышению заработной платы учителей и специалистов, работающих в таких классах.

Таким образом, без системных преобразований инклюзивная школа невозможна. Поэтому-то и стало закономерным появление регионального проекта «Обучение и социализация детей с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве Новосибирской области» как одного из пяти компонентов комплексного проекта модернизации общего образования в регионе. Старт ему был дан 1 сентября 2011 года. Лейтмотивом проекта является идея о том, что инклюзивное образование – это не просто гуманная практика образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Инклюзивное образование – это системное преобразование любой школы в сторону ее качественного совершенствования. Неоспоримый факт, что инклюзивные школы должны отвечать вызовам времени, соответствовать требованиям современного российского образовательного законодательства, соотноситься с ожиданиями родителей и школьников. Соответственно, принять участие в реализации проекта могли только те школы, во-первых, в которых уже обучались дети с ОВЗ, во-вторых, педагогический коллектив которых был готов к новым серьезным преобразованиям. Эти школы прошли «строгий» конкурсный отбор по выявлению готовности педагогических коллективов создать инновационную площадку. Победителями стали 35 общеобразовательных школ: 26 из сельских территорий и 9 – из областного центра.

Естественно, что реализация такого инновационного проекта потребовала спе-

цифического управления. Оно было поручено коллективу регионального ППМС-центра, соразработчику проекта – Областному центру диагностики и консультирования. Важной управленческой функцией, возложенной на регионального оператора, является мониторинг, по результатам которого принимаются решения тактического и стратегического характера, в том числе – о возможности и необходимости масштабирования проекта, корректировке действий всех обеспечивающих структур, влиянии на общественное отношение к этому новшеству. Мониторинг также позволяет осознать и даже точно установить, в какой точке пути в проекте находится система, и вовремя скорректировать это движение. Поэтому в связи с высокими инновационными рисками регионального проекта было предусмотрено два вида мониторинга.

Внутренний мониторинг проводится самими школами – участниками проекта в полном соответствии с теми задачами, мероприятиями и ожидаемыми результатами, которые закреплены в текстах школьных проектов. По результатам внутреннего мониторинга руководители ОУ имели возможность принимать своевременные и необходимые управленческие решения, вносить коррективы в проект, устанавливать необходимые сетевые взаимосвязи с другими школами – партнерами по проекту.

Для получения достоверных и доказательных данных относительно эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики независимым региональным оператором по итогам второго года реализации проекта был проведен *внешний глобальный мониторинг* (объект – 34 школы в 27 муниципальных территориях Новосибирской области) на выборке, включающей 1325 детей начального и среднего звена, 78 классов (по 2 класса в школе, преимущественно 3-й и 6-й классы), всех родителей учащихся данных классов (553), всех членов педагогического коллектива (661), с обязательным включением админист-

ративной группы в полном составе (124). Мониторинговое исследование осуществлялось на условиях партнерства тремя организациями, перед каждой из которых стояли четкие задачи. Региональный оператор проекта «Областной центр диагностики и консультирования» отвечал за дизайн исследования, проведение установочных семинаров для представителей школ и метрологов, за подбор и апробацию исследовательских методик, проведение замеров в каждом из ОУ, включая обработку первичных материалов и статистические процедуры, а также за качественную интерпретацию данных с подготовкой аналитических справок для всех ОУ и итогового отчета для Министерства образования области.

Институт проблем интегрированного (инклюзивного) образования Московского городского психолого-педагогического университета предоставил исследовательский инструментарий по изучению социальных процессов в инклюзивных классах, осуществлял инструктирование метрологов, проводил обработку первичных материалов и качественную интерпретацию данных по социомониторингу.

Научно-образовательный центр «Инклюзивное образование» Новосибирского государственного педагогического университета принял активное участие в разработке дизайна исследования, разработал методику изучения эффективности процесса обучения, обеспечил силами аспирантов статистическую обработку данных и качественную интерпретацию материалов по академической успеваемости школьников, создал электронную базу данных по проекту.

Полученные данные по определению состояния социальной среды в инклюзивных классах и выявлению групп риска среди детей с ограниченными возможностями здоровья позволили сделать вывод об отсутствии очевидных зон риска в школьной социальной среде. Однако в каждой группе показателей имеются образовательные учреждения, в которых требуется провести углубленный анализ

развития социальной среды в классе и принять адекватные управленческие решения. Общий суммарный подсчет данных социомониторинга по показателям социального благополучия-неблагополучия в школьной социальной среде позволил выделить 3 типа школ: школы с положительной тенденцией развития социальной среды в классе – 34 %; школы, в которых удалось сохранить/не ухудшить общераспространенную для системы образования России тенденцию развития социальной среды в классах – 51 %; школы, требующие углубленного анализа ситуации в классах с целью ее коррекции (неблагоприятные изменения по нескольким показателям) – 15 %.

Исследование академической успеваемости всех школьников, обучающихся в инклюзивных классах, показало, что успеваемость детей не ухудшилась у 79 % учащихся с ОВЗ и у 61 % нормально развивающихся школьников. Отмеченное некоторое снижение успеваемости как у нормально развивающихся школьников (39 %), так и у детей с ОВЗ (21 %) вполне объяснимо, так как в исследовании принимали участие школьники 5–7-х классов. Общеизвестно, что в подростковых классах общая успеваемость и в условиях традиционного (неинклюзивного) образовательного процесса закономерно снижается. Поэтому включение подростков в инклюзивный процесс мало повлияло на общую тенденцию к снижению их успеваемости. Таким образом, результаты мониторинга убеждают, что инклюзивная практика не привела к статистически значимым и достоверным негативным изменениям в успеваемости школьников с ОВЗ и нормально развивающихся школьников.

В рамках внешнего мониторинга использовался и метод анкетирования, цель которого – изучить педагогическую реальность, отраженную в сознании субъектов образовательного процесса относительно удовлетворенности процессом реализации инклюзивного образования. Полученные представления и оценочные

суждения участников образовательного процесса позволили сделать вывод о принятии подавляющим большинством инклюзивного образования.

Несмотря на то, что это лишь первый этап глобального мониторингового исследования в рамках регионального проекта, он уже помог принять ряд управленческих решений, в том числе и о способах масштабирования проекта, и рисках, и возможностях дополнительно включения в него еще 79 школ.

Таким образом, на данный момент в проекте участвует 114 образовательных учреждений – это самый масштабный по развитию практики инклюзивного образования детей с ОВЗ проект в Российской Федерации. Критерием истины, как известно, является практика. И это самое ценное.

Крайне важно, и в этом конечный результат реализации проекта, что инклюзивное образование не только повышает статус ребенка с особыми образовательными потребностями и его семьи в обществе, но и меняет позицию общества в отношении таких людей и способствует развитию толерантности и социального равенства. И в этой связи как никогда актуальны слова Л. Н. Толстого: «Для того, чтобы было легко жить с каждым человеком, думай о том, что тебя соединяет, а не о том, что тебя разъединяет с ним».

Список литературы

1. *Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 127–138.
2. *Ряписова А. Г., Чепель Т. Л.* Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 226–232.
3. *Чепель Т. Л.* Инклюзивное образование как инновационный проект: опыт Новосибирской области // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011 г.). М., 2011. С. 30–32.

Д. Р. Ганчукова

*(педагог, ГБОУ НСО «Областной центр диагностики
и консультирования», г. Новосибирск)*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В представленной статье затрагиваются некоторые вопросы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство школы общего типа: сложности в адаптации данной категории учащихся, дефицит программно-методических материалов, обеспечивающих инклюзию в системе общего непрерывного образования. Особое внимание уделено созданию максимально благоприятных условий для активизации резервных возможностей ребенка с особыми потребностями и разработке эффективных методов развития творческого потенциала его личности средствами педагогической арт-терапии в инклюзивном образовательном пространстве.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, младшие школьники, инклюзивное образование, педагогическая арт-терапия.

D. R. Ganchukova

SOME FEATURES OF INCLUDING CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN LEARNING ACTIVITIES OF THE SECONDARY SCHOOL

The present article addresses some issues of children's integration with limited health capacity in the educational environment of general school type: difficulties in adapting this category of students, the lack of software and teaching materials, ensuring inclusion in the general continuing education. Particular attention is paid to the creation of favorable conditions for activation reserve capabilities of a child with special needs and the development of effective methods of developing the creative potential of his personality by means of teaching art therapy in inclusive educational environment.

Keywords: children with limited health capabilities, grade schoolers, inclusive education, pedagogical art-therapy.

Инклюзия является особой формой сосуществования нормально развивающихся людей с людьми, имеющими ограниченные возможности в силу состояния их здоровья. Ее поддерживает и развивает как само общество, так и его системы, в частности система образования, поэтому одной из важнейших задач инклюзивного образования является действенная помощь в социальной адаптации и интеграции в общество детям с ограниченными возможностями здоровья. Однако процесс социализации таких детей в постоянно изменяющихся условиях современного

мира зачастую бывает не только сложным, но и стрессогенным. Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья более ранимы по отношению к стрессовому воздействию современной среды, и необходимость проведения коррекционно-развивающей работы с данной категорией школьников предъявляет к педагогическим умениям учителей особые требования.

Подвергая анализу процессы инклюзии в системе общего непрерывного образования, Н. Н. Малофеев отмечает, что, несмотря на то, что современная образовательная система взяла курс на созда-

ние условий для развития и самореализации каждого ребенка, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, в массовой школе, на практике эта задача оказалась весьма сложной. «Дети с выраженными физическими или психическими дефектами оказались в образовательной среде, которая:

- изначально создавалась без учета их специфических проблем;
- по своей природе достаточно жесткая и неадаптивная;
- ориентирована преимущественно на унификацию содержания обучения и методики преподавания;
- базируется в основном на усвоении достаточно абстрактного материала, требует хороших интеллектуальных способностей, умения выражать свои мысли устно <...>;
- включает систему контроля знаний, ориентированную на конкурсный отбор наиболее подготовленных для дальнейшего обучения. Таким образом, экзамены являются серьезным испытанием на наличие очень специфических способностей <...>;
- далеко не полностью обеспечена квалифицированными учителями и качественными учебными пособиями» [2, с. 7].

Действующая законодательная база поддерживает интегративные процессы в образовании, но соответствуют ли образовательные технологии школы общего типа возможностям учащихся с особыми образовательными потребностями? Ведь у таких детей, как правило, имеется отставание в развитии как моторных, сенсорных, речевых, так и эмоционально-волевых, регуляторных функций. Как же помочь им безболезненно включиться в учебную деятельность? Эти и другие вопросы встают перед учителями-практиками.

Поскольку в нашей стране существует пока очевидный дефицит программно-методических материалов, обеспечивающих инклюзивное образование, каждому педагогу, работающему в условиях

интеграции, приходится самому задумываться о средствах, помогающих включить ребенка с ограниченными возможностями здоровья в учебную деятельность. Важно ведь организовать процесс обучения в обычной школе так, чтобы дети, имеющие различные проблемы, могли заниматься по месту жительства не в специально выделенной группе при общеобразовательной школе, а в одном классе вместе со своими сверстниками без инвалидности. Однако таким школьникам необходима специальная поддержка, учитывающая при этом не только их физические, но и когнитивные, и регуляторные, и психические особенности. Таким образом, необходима обстоятельная работа по подготовке специальных условий на основе педагогических методов, ориентированных, прежде всего на удовлетворение особых потребностей любого ребенка. Чтобы создать оптимальные условия для становления личности каждого ученика в соответствии с индивидуальными особенностями его физического и психического развития, его персональными возможностями и способностями, важно спланировать образовательную деятельность, учитывая ресурс каждого ребенка. Для этого необходимо определить актуальный уровень потенциальных возможностей ребенка, проанализировать динамику этих возможностей в процессе занятий продуктивной деятельностью. Это позволит определить перспективы дальнейшего развития и разработать более точный индивидуальный образовательный маршрут для каждого школьника с особыми потребностями.

Возникает потребность в выявлении объективных трудностей и субъективных проблем, а также в дальнейших коррекционных действиях, которые бы не только способствовали успешному обучению, но и служили профилактикой стрессовых психических состояний ребенка в учебно-познавательном процессе, а значит, и сохранению здоровья младшего школьника.

Анализ взаимодействия с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, которые приезжают на углубленную диагностику в ГБОУ НСО «Областной центр диагностики и консультирования», показал, что трудности эмоционального развития, повышенная тревожность, искаженная самооценка, сниженная познавательная активность, импульсивность, двигательная расторможенность, страхи, агрессия и прочие особенности мешают им полноценно включиться в продуктивную учебную, в том числе изобразительную, деятельность.

Выявление всех этих особенностей и послужило тем основанием, на котором строился поиск новых образовательных технологий в области изобразительного искусства, которые позволили бы соблюсти ряд психологических условий обучения и воспитания этих детей и дали бы возможность определять конкретные пути и эффективные методы коррекционной работы с ними средствами искусства.

Проанализировав проблемы поступающих в Центр младших школьников, мы предположили, что для результативного обучения этих детей в условиях инклюзии можно воспользоваться арт-терапевтическими методами, которые, опираясь на сильные стороны человека, помогают восстановлению его целостности, мягко подходят к его проблемам, неуспешности или неполной самореализации, обеспечивая при этом его эмоциональное благополучие. Коррекционно-развивающий процесс будет удовлетворять личностные запросы ребенка только тогда, когда он будет опираться не только на зону актуального, но и на зону «ближайшего» развития, т. е. на психические функции, находящиеся в стадии формирования [1, с. 25].

Результаты диагностики помогли сориентироваться в поисках оптимального воздействия на учащихся и скорректировать образовательную программу, учитывая изобразительные возможности каждого. Поскольку для младшего школь-

ника, имеющего особые образовательные потребности и трудности в обучении, одним из важнейших условий успешной деятельности является наличие мотивации учения (а именно учебная мотивация у такого ребенка чаще всего не сформирована), необходимо было заинтересовать его продуктивной деятельностью с помощью особых приемов.

Для оказания стимулирующего воздействия на мотивационную сферу, стабилизации эмоционального состояния и снижения уровня тревожности младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья на уроке учитывалась естественная склонность ребенка к игровой деятельности и богатство детской фантазии. Дети с ОВЗ могут отказываться от продуктивной деятельности, но они охотно включаются в игру с изобразительными материалами, поэтому занятия выстраиваются с учетом специальных разработок в области психологии игровой деятельности. Чтобы спровоцировать игровую ситуацию, на уроках изобразительного искусства применяются различные арт-терапевтические приемы. Формирование на занятиях атмосферы игры способствует творческой самореализации ребенка, высокой концентрации его внимания, позволяет страхи, агрессивность и другие негативные эмоции ребенка перевести в созидательное русло, а в целом, содействует созданию безопасного образовательного пространства.

Чтобы активизировать у детей творческий потенциал, можно использовать игры «Фантастическое животное», «Инопланетянин», «Машина времени», в процессе которых каждый ребенок дорисовывает различные детали, не видя целого изображения. Подобные изобразительные игры помогают понять, что используя приемы комбинаторики, можно получить неожиданный результат, а также стимулируют креативную деятельность.

Для того, чтобы скорректировать сенсорные эталоны, можно включить задания на понимание формы и цвета. На-

пример, игра «Все круглое»: из предложенных картинок составить четыре группы, первая из которых – окружности (колесо, бублик), вторая – круги (блин, тарелка), третья – шары (мяч, апельсин), четвертая – все некруглое.

Для формирования моторных функций необходимо использовать различные упражнения сначала для крупной, а затем и для мелкой моторики. Можно рисовать в воздухе, выкладывать рисунок веревочкой и т. д.

Таким образом, используя методы педагогической арт-терапии, можно строить работу, не только искореняя недостатки в изобразительной деятельности, но и выявляя и развивая сильные стороны личности ребенка с особыми образовательными потребностями. Такой педагогический подход в инклюзивном образовательном пространстве можно назвать ресурсоориентированным – действительно развивающим детей, поскольку он одновременно опирается на уже сформировавшиеся возможности ребенка и на формирующиеся в совместной работе с понимающим и принимающим ребенка педагогом.

Для создания коррекционно-развивающей среды в кабинете изобразительного искусства предусмотрены:

- специально разработанные и сконструированные выставочные стенды для детских работ;

- белая магнитная доска, которая позволяет не только прикреплять на магнитах детские рисунки, репродукции, инструкционные таблицы и др., но и рисовать непосредственно на доске цветными маркерами как учителю, показывающему особенности того или иного изображения, так и детям, демонстрирующим свои умения, знания и навыки;

- ноутбук для использования ИКТ в процессе урока: учебные фильмы, мультимедийные презентации по теме урока, элементы мультимедиа, музыкальное сопровождение и т. д.;

- смарт-доска, дающая возможность в игровой форме проверить теоретические знания детей;

- дидактические материалы, специально разработанные по темам уроков; наглядные пособия, изготовленные с учетом программного материала;

- стол, за который можно усаживать детей по кругу, что позволяет проводить совместные эксперименты в изобразительной деятельности;

- наличие контейнера с песком дает возможность рисовать на песке и проводить различные игры и эксперименты с ним;

- богатый выбор художественных материалов, позволяющих детям попробовать свои силы в различных изобразительных техниках.

Использование элементов арт-терапии при организации коррекционной работы, выстраивание взаимоотношений учителя и ученика на основе взаимопонимания, конструктивного диалога, эмпатии, постоянной поддержки способствуют созданию безопасного образовательного пространства, которое предполагает психологически комфортный климат на уроках изобразительного искусства, доверительные отношения ребенка с педагогом, интригующую атмосферу сюрприза на занятиях, вызывающую интерес к художественной деятельности и эмоциональный отклик, как на произведения искусства, так и на собственную продуктивную деятельность. Коррекционно-развивающая среда обеспечивает формирование положительного опыта конструктивного взаимодействия на занятиях и позитивного отношения, как к индивидуальной, так и коллективной творческой деятельности. Ребенок, участвуя в такого рода деятельности, внося свой вклад в продуктивное творчество, чувствуя принятие и поддержку педагога и детского коллектива, ощущает личностную значимость, повышает самооценку, степень самопринятия, меняя тем самым негативную «Я-концепцию» на позитивную.

Создание на уроках изобразительно-го искусства «ситуации успеха», доброжелательного психологического климата, творческой атмосферы, проведение игр с изобразительными материалами, художественных опытов и творческих экспериментов не только формирует позитивное отношение к изодетельности, но и закрепляет у ребенка с ОВЗ устойчивую положительную мотивацию к совместной творческой деятельности.

Необходимые по программе знания, умения и навыки будут приращены и усвоены только тогда, когда станут эмоционально существенными и личностно значимыми для детей с ОВЗ. Поэтому для педагога очень важно не только создать на уроках единое образовательное пространство и эмоционально благоприятный климат, но и обогатить личный опыт ценностных отношений каждого ребенка.

Системный анализ результатов продуктивной деятельности показал, что даже у детей с умственной отсталостью могут быть сформированы графические образы с элементами творчества. Однако они возникают только тогда, когда у учащихся появляется произвольный, достаточно выраженный интерес к процессу создания изображений и его результату. Чтобы добиться соответствующих результатов при работе с младшими школьниками, имеющими проблемы в обучении, необходимо использовать следующие группы методов.

1. Методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности:

- познавательные игры;
- создание ситуации занимательности;
- создание ситуации успеха;
- реализация воспитательного потенциала эмоциональных переживаний.

2. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности:

- словесные – рассказ, беседа, объяснение, учебные дискуссии;

- наглядные – иллюстрация, демонстрация, наблюдения за природой и т. д.;

- практические – опыты, эксперименты с изобразительными материалами, этюды, упражнения, художественно-творческая деятельность.

3. Методы учета индивидуальных особенностей детей:

- детям с нормой развития можно предложить продуктивные методы (проблемные, проблемно-поисковые, эвристические и т. д.);

- детям с задержкой психического развития – репродуктивные (инструкционные карты, схемы, таблицы);

- детям с умственной отсталостью необходима непосредственная помощь учителя.

Использование возможностей искусства, художественно-творческой деятельности в целях коррекционной педагогики, психофизического оздоровления детей посредством внедрения современных методик арт-терапии дает положительную динамику в развитии эмоциональной сферы и творческой активности младших школьников, а также способствует повышению мотивационной готовности к изобразительному творчеству. У детей меняется отношение к деятельности с негативного на эмоционально-положительное, снимается тревожность, агрессия. Появляется уверенность в своих изобразительных возможностях. Дети могут ориентироваться в разнообразии цвета, формы, величины и пространственных представлений.

Вместе с тем представляется очевидным, что помимо затруднений в учебной деятельности у младших школьников с ОВЗ могут возникнуть трудности социального характера. Совместное обучение и воспитание обычных детей и детей, имеющих особые образовательные потребности, может выявить проблемы, связанные не только с подготовкой учителей, но и с подготовкой коллектива учащихся и родителей. Необходимо поощрять од-

ноклассников с нормальным развитием к активному общению и взаимодействию с учащимися, имеющими ограниченные возможности.

Таким образом, чтобы инклюзия была эффективной, необходимо не только предоставить возможность детям с ОВЗ право выбора форм и способов участия в процессе образования, но и предложить условия, адекватные по качеству специальных образовательных услуг возможностям специального образовательного

учреждения, а также обеспечить полное включение в образовательный процесс обычной массовой школы.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М.: Современ. гуманитар. ин-т, 2001.
2. *Малофеев Н. Н.* Похвальное слово инклюзии, или речь в защиту самого себя // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 1. С. 3–15.

Р. В. Зайкова

(учитель-дефектолог, ГБОУ НСО «Областной центр диагностики и консультирования», г. Новосибирск)

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ДЕТСКИЙ САД: ОСОБЕННОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ СОВМЕСТНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье рассматриваются особенности и возможности развития практики инклюзивного образования детей с ОВЗ в условиях детских садов. Представлен опыт регионального ППМС-центра по организации инклюзии детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инклюзивное образование, дошкольные образовательные учреждения, разноуровневые образовательные программы, вариативные образовательные условия.

R. V. Zaikova

INCLUSIVE KINDERGARTEN: FEATURES AND POSSIBILITIES OF JOINT CHILD REARING

The article discusses the features and capabilities of the practice of inclusive education for children with HIA in a kindergarten. There is the experience of the Regional PPMS Centre of organization inclusion of preschool children with disabilities.

Keywords: children with disabilities, inclusive education, preschool education institutions, multilevel educational programs, divergent educational conditions.

Начиная с 90-х годов прошлого века, были созданы новые виды дошкольных образовательных учреждений для интеграции детей с ОВЗ в образовательную систему: ДОУ компенсирующего и комбинированного вида. С 2002 г. Министерством образования РФ было инициировано развитие вариативных форм дошкольного образования на основе кратковременного пребывания воспитанников в детском саду. В рамках этой стратегии разработаны положения об организации консультативных пунктов и служб ранней помощи детям от 2 месяцев до 3 лет, не посещающим дошкольные образовательные учреждения [2].

В настоящее время естественным продолжением развития интегрированного образования является инклюзивное образование. Следует учесть, что на сегодняшний день для развития инклюзивного образования в Новосибирской области уже

существуют определенные стартовые условия.

Детские сады компенсирующего вида созданы для детей одной категории. Для реализации инклюзивной практики в ДОУ компенсирующего вида возможны разные формы инклюзии. Так, для категорий детей со сложной структурой дефекта разрабатываются формы социальной инклюзии с созданием на базе сада дополнительных образовательных услуг, которыми могут воспользоваться, в том числе, и дети с нормальным развитием; организуются мероприятия по включению семей с детьми со сложной структурой дефекта в социальные программы города (посещение театров, музеев, цирка, организация конкурсов, фестивалей, в которых могут участвовать дети, создание детско-родительских клубов и т. д.).

Детские сады комбинированного вида созданы для детей разных категорий и

детей возрастной нормы. В ДОУ комбинированного вида формируются комбинированные группы, являющиеся аналогом инклюзивной группы, для которой необходимо законодательно определить штат, финансирование, реализуемые образовательные программы. Все остальные действия по реализации инклюзии можно проводить по аналогии с ДОУ компенсирующего вида.

Детские сады, в которых организованы службы (Лекотека, Службы ранней помощи, Консультативный пункт), созданы для различных категорий детей на основе организации вариативных условий. В зависимости от образовательных потребностей такой детский сад предлагает семьям различные условия: индивидуальные формы работы с детьми, детско-родительские группы, консультации родителей, группы для родителей, детские группы, как кратковременного пребывания, так и 10, 12, 14-часового пребывания. Такая модель изначально предполагает учет индивидуальных потребностей детей и создание разнообразных условий. В таком саду за счет привлеченных в службы специалистов должно быть обеспечено медико-психолого-педагогическое сопровождение детей [2].

Массовые детские сады с группами кратковременного пребывания как правило созданы для детей одной категории. ДОУ с группами кратковременного пребывания приближены по модели к ДОУ со службами, поскольку также предлагают разнообразные образовательные услуги в зависимости от образовательных потребностей детей с ОВЗ. Главное, что для таких групп предусматривается включение в штат специалистов, способных обеспечить образовательные потребности особых детей. Инклюзия в таких ДОУ происходит за счет участия детей в общих мероприятиях сада, групповых взаимопосещений и объединения детей на занятиях по дополнительному образованию в подгруппы.

Массовые детские сады, в которых создаются инклюзивные группы, обяза-

тельно должны включить в штат специалистов сопровождения (педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога и т. д.), которые будут обеспечивать образовательные потребности детей с ОВЗ. Сама инклюзивная группа должна реализовывать разноуровневые образовательные программы и программы по социализации детей. В случае если в детском саду всего 2–3 ребенка с ОВЗ и инклюзивную группу нельзя создать, можно воспользоваться услугами специалистов ресурсных центров, центров психолого-педагогической и медико-социальной помощи, либо услугами специалистов специализированных дошкольных учреждений [1].

Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс ДОУ изменяет, прежде всего, установки взрослых на детей – все дети разные, у каждого ребенка есть особенности, а не только у детей с ОВЗ. До сих пор мы в педагогической практике привыкли нивелировать эти особенности, ведь управлять похожими детьми проще, чем разными. Особенности детей с ОВЗ нивелировать невозможно и приходится изменять педагогическую практику, чтобы профессионально решать проблемы образования таких детей вместе с другими. Но если мы начинаем создавать особые условия только для детей с ОВЗ, включенных в группу нормально развивающихся детей, то нарушаем принцип равных прав для других детей. Чтобы сохранить его, надо научиться работать со всеми детьми, учитывая их индивидуальные особенности. Такая установка требует ответов на следующие вопросы: как соединить в педагогической деятельности требования дошкольной программы и особенности разных детей, которые должны ее освоить; как учитывать эти особенности при построении индивидуального плана развития ребенка, при планировании работы в группе; как сделать качественным образование и социальное взаимодействие детей с учетом их индивидуальных различий?

При таком подходе меняется педагогика в целом, она становится включающей, инклюзивной, не только в том смысле, что особые дети должны быть включены в уже отстроенный процесс трансляции знаний, умений и навыков к нормально развивающимся детям, а в том, что образование с учетом индивидуальных различий детей требует создания новых форм и способов организации образовательного процесса. Такое образование требует постоянного творческого вклада от каждого, в творческий процесс образования включаются все его участники – педагоги, родители, дети, администрация.

Сейчас мало кто в нашей стране готов к такому повороту событий. Условия, которые есть на сегодняшний день, недостаточны для эффективности инклюзивного образования. Поэтому надо рассматривать современный этап как переходный и продвигаться обдуманно, проектируя каждый шаг, анализируя условия и подбирая средства для реализации инклюзивной практики. Это должна быть гибкая система, где учитывают потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этнических групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. В этом случае система обучения подстраивается под ребенка, а не ребенок под систему. Преимущества получают все дети, а не какие-то особые группы. В инклюзивной практике используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания. Таким образом, инклюзивное образование является следующим шагом в развитии образования не только детей с ОВЗ, но и всей образовательной системы.

М. М. Прочухаева, М. В. Бородин выделяют следующие принципы, которыми необходимо руководствоваться детскому саду, который находится на пути развития инклюзивного образования [3].

1. Принцип индивидуального подхода предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом

индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы. Индивидуальные программы развития ребенка построены на диагностике его функционального состояния и предполагают выработку индивидуальной стратегии развития конкретного ребенка. Индивидуальный подход предполагает не только внешнее внимание к нуждам ребенка, но и предоставляет самому ребенку возможности реализовывать свою индивидуальность.

2. Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка. Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу формирования социально активной личности. Очень частая ошибка в трактовке этого принципа – когда активность находится целиком на стороне взрослых, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовывать свои возможности, и у ребенка формируется «выученная беспомощность», это феномен, когда ребенок ожидает внешней инициативы, сам оставаясь пассивным. То же может произойти и с родителями детей с ОВЗ. Родители могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни.

3. Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе. Инклюзия – это активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума.

4. Принцип междисциплинарного подхода. Разнообразие индивидуальных характеристик детей требует комплексно-

го, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств воспитания и обучения. Специалисты (воспитатель, логопед, социальный педагог, психолог, дефектолог), работающие в группе, регулярно отслеживают динамику развития ребенка и в процессе командного обсуждения составляют образовательный план действий и определяют направления коррекционно-развивающей работы.

5. Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания. Включение в инклюзивную группу детей с ОВЗ предполагает наличие вариативной развивающей среды, т. е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, безбарьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и, главное, компетентности педагога и его умения использовать разнообразные методы, приемы, средства при работе с детьми.

6. Принцип партнерского взаимодействия с семьей. Усилия педагогов эффективны, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, по их мнению, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка.

В чем же заключаются концептуальные идеи детского сада, реализующего инклюзивное образование? Основная цель такого образовательного учреждения при реализации инклюзии – обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными психофизическими особенностями развития.

Именно такой опыт накоплен в государственном бюджетном образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, Новосибирской области «Областной центр диагностики и

консультирования». Одно из структурных подразделений – школа-центр представляет собой группы круглосуточного пребывания детей дошкольного возраста в количестве 10 человек в течение не более 40–45 дней. Основное назначение этих групп – проведение системного анализа личностных особенностей ребенка, что дает возможность выявить отдельные проявления нарушений развития, вскрыть причины их появления, взаимосвязь и взаимовлияние друг на друга, определить эффективные пути коррекции. В учебной, игровой и бытовой деятельности предполагается проведение всесторонней объективной диагностики и определение динамики развития ребенка.

Проектирование инклюзивного процесса в дошкольной группе имеет следующие особенности:

- диагностика психического развития и индивидуальных особенностей развития детей инклюзивной группы;
- междисциплинарное оценивание ресурсов и дефицитов ребенка, составление индивидуального образовательного маршрута и индивидуального образовательного плана;
- планирование образовательного процесса с учетом индивидуальных образовательных потребностей детей группы и каждого ребенка в отдельности;
- организация совместной жизнедеятельности детей в условиях инклюзивной группы;
- оценка эффективности инклюзивного образовательного процесса и динамики развития детей.

После поступления ребенка в школу-центр, в дошкольную группу, наступает период его адаптации. На протяжении периода адаптации и всего времени присутствия ребенка в школе-центре воспитатель и специалисты наблюдают за ребенком в разных ситуациях, определяя уровень сформированности навыков самообслуживания, особенности контакта с другими детьми и взрослыми, навыки продуктивной деятельности, развитие дви-

гательных и речевых навыков, познавательной сферы, проявление самостоятельности и активности, сферу интересов и др. При этом используются различные методы и приемы: психолого-педагогическое исследование, наблюдения, регистрация эпизодов, дневниковые заметки, карты-наблюдений, журнал наблюдений. Диагностика ориентирована на следующие показатели: особенности развития ребенка в настоящий момент; ограничения в функционировании и состоянии здоровья; сильные стороны ребенка; потребности ребенка в каждой области развития: физическое, познавательное, социально-эмоциональное самообслуживание; запросы и пожелания семьи; возможности среды. Диагностика носит динамический характер, позволяющий корректировать программы в ходе их осуществления и своевременно выстраивать для ребенка адекватную его изменяющемуся состоянию и актуальным возможностям постепенно усложняющуюся среду.

Особенности междисциплинарного взаимодействия. Следующий этап – это организация междисциплинарного обсуждения результатов комплексной углубленной диагностики всеми специалистами, целью которого является составление полной картины развития ребенка, а не фрагментарных представлений о его развитии в разных областях, что облегчает понимание потребности ребенка и семьи и планирование программы развития. Данные обследования позволяют определить особенности психоэмоционального и личностного развития ребенка, выбрать программу, соответствующую образовательным и социальным потребностям ребенка.

Затем составляются первичные рекомендации по разработке индивидуального образовательного плана, определяются направления коррекционно-развивающей работы, виды и степень оказания помощи. Далее разрабатываются программы, направленные на реализацию образовательных, социальных и других

потребностей детей с ОВЗ. Индивидуальный образовательный план (ИОП) обсуждается всеми специалистами, работающими с ребенком, с учетом рекомендаций специалистов ПМПК и составляется на основе диагностических данных. План строится с опорой на сильные стороны ребенка и компенсирует дефициты, имеющиеся в его развитии. Реализация выделенных в индивидуальном плане направлений осуществляется с использованием утвержденных и рекомендуемых образовательных программ, авторских технологий и практического опыта специалистов. В дальнейшем ИОП может совершенствоваться и дополняться.

Важным является и методическое обеспечение инклюзивной практики. Известно, что для организации работы с детьми с ОВЗ необходим широкий спектр специально разработанных программ, учитывающих специфику нарушений и ресурсные возможности детей. Таким образом, методическое обеспечение должно быть вариативным и ориентированным на психофизиологические и индивидуально-типологические особенности детей.

Обобщая все вышесказанное, можно сделать вывод, что реализация практики инклюзивного образования детей с ОВЗ возможна только в том дошкольном образовательном учреждении, где педагоги убеждены в уникальности каждого ребенка и стремятся максимально раскрыть его индивидуальность и потенциал.

Список литературы

1. *Методические* рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. М.: Центр «Школьная книга», 2010.
2. *Об утверждении* и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки РФ от 23.11.2009 г. № 665. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
3. *Прочухаева М. М., Бородин М. В.* Инклюзивный детский сад. М., 2009.

Е. О. Клокова

*(МКДОУ г. Новосибирска «Детский сад № 484
комбинированного вида»)*

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С СИНДРОМОМ ДАУНА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются основные принципы и методы педагогической помощи детям с синдромом Дауна, побуждающие их к взаимодействию с окружающим миром. Выделяются определенные области развития: двигательная активность, навыки общей моторики, навыки тонкой моторики, социальные навыки ребенка (навык общения, восприятие речи). Описываются характерные особенности детей с синдромом Дауна в условиях инклюзии. Рассматриваются ориентация и цель обучения в инклюзивной группе, а также поэтапность развития ребенка в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: педагогическая помощь, двигательная активность, общая моторика, тонкая моторика, социальное взаимодействие.

Е. О. Klokova

METHODS OF THE PEDAGOGICAL HELP FOR CHILDREN WITH DOWN'S SYNDROME IN THE ENVIRONMENT OF REALIZATION OF THE INCLUSIVE PRESCHOOL EDUCATION

In the article there are discussed the main principles and methods of pedagogical help for children with Down's syndrome, which encourage them to the interaction the environment. Concentration on the certain domains of the development: motor activity, skills of the general motility, skills of the delicate motility, social skills of a child (communication skill, speech perception). There are described the accents of the children with Down's syndrome in conditions of inclusion. There are examined the orientation and the objective of training in inclusive group and the phasing of child development in the conditions of inclusive education.

Keywords: pedagogical help, motor activity, general motility, delicate motility, social interaction.

У детей с ограниченными возможностями здоровья потребности, индивидуальные особенности и привычные способы реагирования могут быть достаточно специфическими, требующими особого внимания. Л. С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием [3]. Он считал, что задачами воспитания ребенка с нарушением развития являются его интеграция в жизнь и осуществление компенсации его недостатка каким-либо другим путем [3].

Причем компенсацию он понимал не в биологическом, а в социальном аспекте, так как полагал, что воспитателю в работе с ребенком, имеющим дефекты развития, приходится иметь дело не столько с биологическими фактами, сколько с их социальными последствиями. Таким образом, Л. С. Выготский одним из первых обосновал идею интегрированного обучения.

Инклюзивное образование – это образование, которое подстраивается под потребности и возможности определенного ребенка. Инклюзия – это нечто большее, чем совместное обучение, это процесс создания среды для всех детей, гибкость

обучения к потребностям и интересам ребенка [2]. Исходя из этого, выделим принципы инклюзивного образования:

- каждый человек имеет право на общение;
- ценность человека не зависит от его физического или интеллектуального развития;
- все люди нуждаются друг в друге.

Синдром Дауна – это генетическая патология, которая проявляется рядом признаков:

- плоское лицо (характерно практически 90 % детей с синдромом Дауна);
- череп укорочен, затылок плоский приплюснутый;
- ушные раковины искривлены;
- раскосый разрез глаз, или монголоидный;
- складка кожи над внутренним углом глаза;
- рот открыт и из него вываливается большой язык;
- на шее отмечается глубокая кожная складка;
- еще в роддоме отмечается сниженный тонус мышц (гипотония), укороченные конечности «болтаются» как тряпичные;
- возможны врожденные пороки сердца;
- низкорослость, деформация костей грудной клетки;
- нарушение прорезывания зубов;
- искривление мизинца, патологические кожные складки на нем;
- кисти широкие, но короткие за счет укорочения фалангов;
- нарушение зрения и катаракта;
- задержка умственного развития, поздняя речь;
- частые простудные заболевания в связи с ослабленным иммунитетом;
- мужское бесплодие;
- спинка носа также является короткой и уплощенной.

Дети с синдромом Дауна обучаемы, но требуют особого подхода. В пер-

вую очередь, родители должны знать, что их малыш – необычный. Он все чувствует и понимает, но развивается медленнее остальных детей и реагирует иначе. Не всегда возможно оценить успехи ребенка с синдромом Дауна по единому стандарту. Для него характерны определенные особенности освоения материала. Такому ребенку нужен индивидуальный подход, для этого ему требуется создать особые условия [4].

В нашем дошкольном образовательном учреждении компенсирующей направленности осуществляется инклюзивное направление образования с 2009 г.

Мы поделимся опытом включения ребенка с синдромом Дауна в дошкольное образовательное учреждение на примере мальчика в возрасте четырех лет.

У ребенка наблюдалось:

- плохое чувство равновесия, нарушение координации, плоскостопие;
- отсутствие речи;
- отсутствие восприятия обращенной речи (не реагировал на собственное имя, произнесенное даже матерью);
- игровая деятельность была представлена неспецифическими манипуляциями с предметами, без развития сюжета.

Индивидуальный образовательный маршрут разрабатывался с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка и был направлен на смену ведущих видов деятельности, развитие и активизацию общих движений, интенсивное накопление пассивного словаря, овладение навыками самообслуживания. Обучение ориентировалось не на овладение знаниями, а на формирование жизненно значимых умений и навыков.

В качестве основного принципа образовательного процесса мы приняли размытость границ между образовательной деятельностью и повседневной жизнью [1].

Параллельно стояла задача формирования детско-родительских отношений. При взаимодействии с родителями наиболее продуктивной формой работы стало индивидуальное консультирование, ориентированное на установление довери-

тельных отношений, привлечение родителей к выполнению конкретных рекомендаций и заданий педагога-дефектолога, коррекция эмоциональных взаимоотношений с ребенком в семье.

Для реализации поставленных целей в образовательном процессе данного ребенка использовался комплекс приемов и методов, в основе которого была **игра**. Для овладения простейшими приемами охраны зрения предлагалось проследить за яркой игрушкой или другим предметом. Для поддержания состояния психологического комфорта ребенка, доверия к окружающим его взрослым и сверстникам необходимо было установление эмоционально-личностного контакта. Важно было сформировать у него отношение к взрослому человеку как к источнику социального опыта посредством включения двигательного и тактильного подкрепления (мимики, жестовых реакций поощрения – обнимание, поглаживание по головке, по ручке) в сочетании с ласковым произнесением имени ребенка и зрительным с ним контактом. Эмоциональная и двигательная реакция ребенка на ласковое обращение к нему педагога помогла формированию первоначальных представлений о себе – он стал откликаться на собственное имя и воспринимать обращенные к нему словесные инструкции, адекватно взаимодействовать с окружающими. Это был первый этап в решении задачи – восприятие речи.

Совместные действия (взять руки ребенка в свои со стороны спины для визуального восприятия самостоятельности и вместе с ним выполнять требуемое действие), сопровождаемые словесными инструкциями, помогли ребенку:

- овладеть умением слушать и концентрировать внимание на том, о чем говорят;

- реагировать на жесты и выполнять простые указания;

- выполнять указания, в которых есть слова, обозначающие действия.

Жизнь – это движение. Для полноценного развития двигательных функций, формирования общей и мелкой моторики параллельно с ходьбой по пластиковым и деревянным дорожкам, по резиновым шипам, по жесткому и мягкому коврикам, по рельефной поверхности нами применялась программа «Маленькие ступеньки», разработанная в австралийском университете Маккуэри.

Такие движения, как ходьба с поддержкой за одну руку и самостоятельно, высоко поднимая руки, толкание тележки и катание игрушки за веревочку, а также наклоны за игрушкой и возвращение в исходное положение без посторонней помощи развили у ребенка чувство равновесия. Закрепление достигнутого результата проходило путем выполнения более сложных упражнений: перешагивание через препятствие, стойка на одной ноге (с помощью взрослого), передвижение по лестнице вверх и вниз, держась одной рукой за перила, а другой – за руку педагога.

Ребенок научился ходить, «бегать» и передвигаться по ступенькам, что вызвало у него интерес к самостоятельному познанию окружающего мира: стал брать и перемещать интересующие его предметы, перекладывать их с одной руки в другую, ударять ими друг о друга. Появились навыки манипулирования предметами, игры с игрушками (построение башни из двух кубиков, толкания машины или паровозика, собирание и разбор пирамидки).

Ребенок готов к решению несложных практических задач: убирать препятствие, мешающее достать желанную игрушку; снять крышку с коробки, чтобы отыскать там игрушку; вставить меньший стаканчик в больший.

Основываясь на опыте нашей работы, мы пришли к выводу, что процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется успешнее, если выполняются следующие условия:

1) непрерывность работы (в детском учреждении и дома);

2) учет биологических ритмов и индивидуальных особенностей ребенка (режимы отдыха);

3) правильно поставленные цели и подобранные задачи;

4) непрерывное сотрудничество с родителями ребенка.

Результатом кропотливого труда была искренняя благодарность родителей и возможность ребенка развиваться дальше.

Список литературы

1. *Варпанетова Г. М.* Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии // Особенности обучения детей с нарушением интеллекта. Новосибирск: НИПКиПРО, 2011.

2. *Волосовец Т. В., Кутеповой Е. Н.* Инклюзивная практика в дошкольном образовании // Модель дошкольного образовательного учреждения. М.: Мозаика-Синтез, 2011.

3. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 5: Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. 1983.

4. *Петрова Е. Э., Дегтярёва Л. И.* Специфика организации инклюзивного обучения в общеобразовательном учреждении. Новосибирск: НИПКиПРО, 2011.

М. Н. Шарыпова*(воспитатель первой квалификационной категории,
МКДОУ г. Новосибирска «Детский сад № 484 комбинированного вида»)***ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИИ**

Рассматриваются особенности методики обучения и воспитания детей с расстройствами аутистического спектра в группе компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития в детском саду. Обосновывается специфика работы в адрес детей с ограниченными возможностями здоровья. Теоретические положения современной педагогической науки дополнены методическими рекомендациями. Описаны принципы работы с детьми, страдающими расстройством аутистического спектра и организация образовательной деятельности в рамках инклюзивного образования в детском саду.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, инклюзивное образование, принципы, эмоциональный контакт, личность педагога, нетрадиционные техники рисования, игра, сказкотерапия, эмоционально-смысловой комментарий, телесный контакт.

M. N. Sharypova**FEATURES OF THE METHODOLOGY OF PRE-SCHOOL
CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS WHEN
IMPLEMENTING INCLUSION**

The article discusses the features of the methods of teaching and raising children with autism spectrum disorders in the group compensating orientation for children with mental retardation in kindergarten. Characteristic features work address children with disabilities. Theoretical principles of modern pedagogical science are supplemented by guidelines. There are described principles of work with children suffering from autism spectrum disorder and organization of educational activities in the framework of inclusive education in kindergarten.

Keywords: autism spectrum disorder, inclusive education, principles, emotional contact, the identity of the teacher, non-traditional painting techniques, game, the tale therapy, emotional and semantic comment, bodily contact.

Ожидание появления на свет малыша приносит родителям положительные эмоции: его ждут, к нему готовятся; это всегда радостное событие. Когда рождается ребенок с нарушениями в развитии, родители оказываются в психологически сложной ситуации: они испытывают боль, горе, чувство вины, нередко впадают в отчаяние. Вынужденное содержание ребенка в семье, индивидуальное обучение на дому резко ограничивает их социальные роли и профессиональные возможности, приводит к нарушению психологического климата в семье, невротизации ее членов, порой и к распаду семьи.

Воспитывать и обучать «особенного» ребенка нужно с самых ранних лет. Ведь дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это «дети-инвалиды, либо другие дети в возрасте от 0 до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий обучения и воспитания» [2, с. 54–55].

Одна из основных ошибок родителей в воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья заключается в том, что они часто лишают ребенка об-

щения с другими детьми, думая, что в дошкольном образовательном учреждении за ним не будет должного ухода. Доказано, что именно в детстве в человеке закладываются навыки социального общения, которые помогают ему во взрослой жизни. Эти навыки особенно важны для ребенка с ограниченными возможностями здоровья, ведь ему, как правило, будет намного труднее, чем обычному ребенку, общаться и налаживать контакты с окружающим миром. А изолированное существование (в пределах семьи) только усугубит аутистические тенденции таких детей, будет способствовать еще большей задержке развития и его искажению, по существу вызовет раннюю инвалидизацию, отставание в обучении, несмотря на то, что большинство детей с ограниченными возможностями здоровья обладают достаточными, а в ряде случаев и высокими предпосылками интеллекта.

К группе детей с ограниченными возможностями здоровья относят и детей с аутизмом, с расстройствами аутистического спектра. Аутизм (от греч. *autos* – «сам») представляет собой отрыв от реальности, отгороженность от окружающего мира. По мнению В. Е. Каган, аутизм – это «психопатологический синдром, который характеризуется недостаточностью общения, формирующийся на основе первичных структурных нарушений или неравномерного развития предпосылок общения и вторичной утраты регулятивного влияния общения на мышление и поведение» [5, с. 3–4].

Под предпосылками общения понимается:

- возможность адекватного восприятия и интерпретации информации;
- достаточность и адекватность выразительных средств общения;
- взаимопонимание с его регулирующим влиянием на мышление и поведение;
- возможность адекватного планирования и гибкого варьирования поведения, выбора способа и стиля общения [5].

Таким образом, аутизм рассматривается как отклонение в психическом развитии личности, главными проявлениями которого являются нарушение процесса общения с внешним миром и трудности в формировании эмоциональных контактов с другими людьми.

Ребенок с расстройствами аутистического спектра в детском учреждении обращает на себя внимание полной отгороженностью, практически полным отсутствием речевого контакта, как с детьми, так и с воспитателями, однообразной игрой с каким-либо неигровым предметом, содержание которой непонятно окружающим. Он избегает прикосновения, ласки, может пассивно подчиняться режиму, но не вовлекается в общие игры и занятия; длительные состояния малоподвижности могут внезапно сменяться однообразной двигательной активностью в виде бега по кругу, хлопанья руками, выкрикивания однообразных звуков или словосочетаний. На фоне кажущегося глубокого отставания в умственном развитии вследствие отсутствия речевой продукции, эти дети могут поражать внезапным употреблением сложных слов и понятий, как правило, неприсущих данному возрасту. Для них характерны речевые эхосимптомы в виде повторения услышанных отдельных слов, окончаний фраз, а также «попугайная речь» как внешне бессмысленное копирование с сохранением интонаций, больших речевых отрывков, монологов и диалогов, услышанных от окружающих, по радио и т. п. Их эмоциональная жизнь кажется бедной и непонятной окружающим вследствие слабости мимических и интонационных проявлений, неожиданных и немотивированных смеха или плача. Обращает на себя внимание и не по-детски «умное», сосредоточенное выражение лица. Нередко такие дети отличаются своеобразной пластикой, ходят на цыпочках, порой их движения своеобразны и как бы рассогласованы. Как правило, они позже других детей

овладевают элементарными бытовыми навыками.

Наиболее перспективной формой дошкольного обучения аутичного ребенка является постепенная, индивидуально дозированная и специально поддерживаемая инклюзия в группу дошкольного образовательного учреждения с отсутствием или с меньшей выраженностью проблем коммуникации, возможности которых на данном этапе оцениваются как сопоставимые с его собственной способностью к обучению. Это могут быть как массовые группы детского дошкольного учреждения, так и группы компенсирующей направленности для детей с умственной отсталостью или с задержкой психического развития (ЗПР). Данная форма инклюзивного образования практикуется в нашем детском саду.

Еще в 30-е годы Л. С. Выготский одним из первых отметил, что «для успешной практики социальной компенсации имеющегося у ребенка физического дефекта, его необходимо поместить в среду обычно развивающихся детей» [1, с. 62–65]. Он рассматривал инклюзивное обучение как педагогическую систему, которая органично соединяет специальное и общее образование с целью создания условий для преодоления у детей социальных последствий генетических, биологических дефектов развития («социальных вывихов»). Мы полностью разделяем идеи Л. С. Выготского и убеждены, что возможность участия группы компенсирующей направленности детского сада комбинированного вида в инклюзивном движении не противоречит правилам, а наоборот подтверждает правильность выбора.

Инклюзивное (с англ. «инклюзия» – включение, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в образовательных учреждениях [3]. Обучение и воспитание проводится по индивидуальным планам воспитательно-

образовательной работы и обеспечивается медико-социальным и психолого-педагогическим сопровождением. Инклюзивное образование предполагает создание воспитательно-образовательной среды, которая бы отвечала потребностям и возможностям каждого ребенка, учитывая особенности ее психофизического развития.

В нашем детском саду открыто две группы компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития. Данные группы посещают дети не только с задержкой психического развития, но и с другими нарушениями: интеллектуальной недостаточностью, расстройством аутистического спектра, с различными видами нарушения поведения, задержками психоречевого и психомоторного развития.

В нашей работе мы применяем индивидуальный подход к каждому ребенку и придерживаемся основных принципов инклюзивного образования:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

В работе с детьми, страдающими аутизмом и близкими к аутизму нарушениями (расстройствами аутистического спектра) относят следующие методики:

- методика установления эмоционального контакта – разработана В. В. Лебединским, К. С. Лебединской, О. С. Никольской и другими авторами [4];

- методика ТЕАССН – разработана Э. Шоплером и соавторами;

- методика коррекционной работы С. С. Морозовой для детей, страдающих аутизмом [6].

В своей работе мы используем разные методы и приемы, взятые из данных методик, которые адаптируются под каждого ребенка, в зависимости от характера и структуры дефекта, организационных возможностей групп детского сада, возраста ребенка, социальной ситуации развития.

В работе по установлению эмоционального контакта, снижению агрессивности и страхов мы используем приемы эмоционально-уровневого подхода, предложенные О. С. Никольской и соавторами. При развитии социальных отношений, навыков самообслуживания мы опираемся на методику ТЕАССН, а при коррекции нарушений поведения и стереотипии применяем методы, описанные С. С. Морозовой в поведенческом подходе. Вся воспитательно-образовательная работа в нашем саду строится по программе воспитания и обучения детей с задержкой психического развития под редакцией Л. Б. Баряевой.

При посещении нашей группы у детей с аутизмом появляется возможность реализовать свой потенциал социального развития в условиях вовремя начатого и организованного обучения и воспитания – образования, обеспечивающего удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития.

Наша задача помочь родителю не стесняться своего ребенка, воспринимать таким, какой есть, помочь ребенку быть уверенным в себе, развивать его познавательную деятельность и эмоционально-волевую сферу.

Наша работа с «особыми» детьми и их родителями построена на следующих принципах:

- личностно-ориентированный подход к детям, к родителям, где в центре

стоит учет личностных особенностей ребенка, семьи; обеспечение комфортных, безопасных условий;

- гуманно-личностный – всестороннее уважение и любовь к ребенку, к каждому члену семьи, вера в них, формирование позитивной «Я-концепции» каждого ребенка, его представления о себе (необходимо, чтобы он слышал слова одобрения и поддержки, проживал ситуацию успеха);

- комплексность – психологическую помощь можно рассматривать только в комплексе, в тесном контакте учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда, музыкального руководителя, педагога по физической культуре, педагога по плаванию с воспитателями и родителями;

- деятельностный подход – психологическая помощь осуществляется с учетом ведущего вида деятельности ребенка (в игровой деятельности), кроме того, необходимо ориентироваться также на тот вид деятельности, который является личностно-значимым для ребенка.

В работе с детьми с особыми образовательными потребностями важны следующие профессиональные качества педагога:

- достаточная гибкость;
- интерес к трудностям и готовность пробовать разные подходы в работе с ребенком;
- уважение индивидуальных различий;
- умение слышать коллег и применять рекомендации членов коллектива;
- уверенность в присутствии родителей детей.

В начале осуществления инклюзии детей с аутизмом в группу для детей с задержкой психического развития мы столкнулись с проблемой установления эмоционального контакта с ними. Ведь основная проблема детей с аутизмом состоит в том, что они не могут общаться. Им действительно трудны контакты с другими людьми. Для успешного установ-

ления контакта мы создали комфортную обстановку для общения, которая подкреплялась для них приятными впечатлениями и не требовала недоступных форм взаимодействия.

Исходя из этого, на начальном этапе нашей воспитательно-образовательной работы преобладали индивидуальные формы, в дальнейшем мы постепенно начали включать детей с аутизмом в состав небольших групп, численностью 2–3 человека.

В ходе работы мы опираемся на общие принципы контакта [4].

- Первоначально в контактах с ребенком не должно быть не только давления, нажима, но даже просто прямого обращения к нему, т. к. его может вспугнуть громкий голос, резкое движение, излишняя активность и суетливость взрослого.

- В то же время ситуация знакомства не должна быть абсолютно нейтральной, необходимо дать ребенку понять, что мы находимся здесь ради него, что нам интересно то, что он делает; подбирая для ребенка сенсорный материал, нужно постоянно держать ребенка в поле зрения, т. е. следить за тем, какое впечатление производят на него наши действия. То, чем ребенок любит заниматься, сенсорные материалы, которые его привлекают, необходимо выяснить у родителей.

- Варианты возможных приятных ребенку впечатлений должны быть определены заранее, исходя из анализа его пристрастий (мыльные пузыри, конструктор и т. д.).

- Обязательно нужно помнить, что работа по восстановлению потребности ребенка в контакте может быть длительная, но ее нельзя форсировать (ускорять), т. к. это может все испортить. Только после закрепления у ребенка потребности в контакте, когда взрослый станет положительным эмоциональным центром ситуации, можно начать пробовать усложнять формы контактов, добавлять совместные действия.

- Усложнение форм контакта должно быть постепенным, с опорой на уже сло-

жившиеся стереотипы контакта. Структура занятий всегда одинакова, ничего изменять не нужно. Новое задание всегда самое последнее.

В работе с детьми с аутизмом основной акцент ставится на положительную мотивацию. Избыточная фиксация внимания на какие-то объекты используется нами с пользой для обучения. Одному нашему ребенку с аутизмом нравились машинки, что позволило начать знакомство с формой и цветом, обучение счету.

Методические требования, которые мы применяем в нашей образовательной деятельности:

- любые задания должны предлагаться ребенку в наглядной форме;

- объяснения должны быть простыми, повторяющимися по несколько раз, с одной и той же последовательностью, одними и теми же выражениями;

- речевые инструкции должны предьявляться голосом разной громкости, с обращением особого внимания на тональность;

- не рекомендуется говорить с ребенком громким голосом;

- после выполнения задания педагог должен обязательно обратить внимание ребенка на его успехи. Даже минимальная активность ребенка с аутизмом требует обязательного поощрения.

На начальном этапе обучения у детей нашей группы была низкая мотивация к различным видам образовательной деятельности. Художественно-продуктивную деятельность мы проводили, используя прием «рука в руке» (направление руки ребенка с помощью взрослого; воспитатель и ребенок вместе держат один карандаш, кисть и т. д.).

Аутичные дети видят смысл какой-либо деятельности только тогда, когда она четко заранее запрограммирована: дети должны знать, что делать в первую очередь, какую последовательность действий совершать, как закончить. Для этого в помещении нашей группы размещены так называемые пооперационные кар-

ты, на которых в виде символов обозначена четкая последовательность действий (схема, отражающую нужную последовательность действий ребенка при сборах на прогулку, мытье рук, приготовление кофине и т. д.).

По содержанию образовательная деятельность является продолжением игры, т. к. игра – это ведущая деятельность любого ребенка дошкольного возраста. В процессе игры формируется активное взаимодействие ребенка с окружающим миром, развиваются его интеллектуальные, эмоционально-волевые, нравственные качества, формируется его личность в целом. Поэтому сначала предлагаем какие-либо заведомо приятные виды образовательной деятельности: выкладывание мозаики и пазлов; кубики, которые можно группировать по цвету, краски или цветные карандаши, которыми можно рисовать или просто закрашивать; пластилин, ножницы и цветную бумагу и т. п. Это доставляет ребенку приятные сенсорные ощущения. Требования к организованности, произвольному сосредоточению ребенка вначале не предъявляются, ребенку предоставляется возможность делать с предложенным материалом то, что он захочет, т. к. в первую очередь необходимо сформировать положительную эмоциональную установку по отношению к образовательной деятельности. Также необходимо постепенно закрепить определенную последовательность действий по подготовке к занятию (достать необходимые материалы с полки, разложить их определенным образом) и действий, связанных с завершением занятия (например, просушить рисунок, промыть кисточки, убрать карандаши в коробку).

В конце образовательной деятельности обязательно необходимо сказать ребенку о том, что он «хорошо позанимался и выполнил задание». Помощь и похвала взрослого помогают закрепить успех и повысить уверенность ребенка. Бывает, что реакция на наши слова не проявляется внешне, но мы видим и знаем,

что доброжелательный тон и слова поддержки создают положительную эмоциональную атмосферу в группе, которая со временем помогает сделать наше взаимодействие с ребенком более эффективным.

Для дальнейшего развития взаимодействия с ребенком воспитатель специально комментирует все действия, придавая им определенный смысл. В самом комментарии заложена возможность совместного развития этой деятельности. Например, если ребенок пробует краски, смешивая их на листе, то это «лужи» или «тучи», рядом можно дорисовать что-то «мокрые следы» или «дождик»; если он нарезал бумагу на мелкие кусочки, то педагог может сказать, что это «мелкие листочки на дереве, которое мы нарисуем» или «салют».

Основной задачей в художественно-продуктивной деятельности считаем развитие самовыражения и самопознания ребенка. Рисунки детей не только отражают уровень развития и индивидуальные личностные особенности, но и являются своеобразной проекцией личности.

В нашей работе мы часто используем нетрадиционные техники рисования («тычок» жесткой полусухой кистью, оттиск печатками из картофеля, пробкой, рисование пальчиками, рисование ладошкой). Нетрадиционные техники рисования сочетают в себе трудовые и изобразительные навыки, вызывают у детей эмоционально-положительное отношение к самому процессу рисования, развивают воображение, способствуют улучшению детских рисунков по содержанию и качеству выполнения и, более того, являются предпосылками успешного участия детей в совместной деятельности с взрослыми и сверстниками. Технология нетрадиционных методов направлена на развитие мелкой моторики, психических процессов, что в свою очередь способствует развитию речи детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для активизации речи ребенка, особенно на начальном этапе нашей работы, мы много работаем с русскими народными сказками («Репка», «Курочка Ряба», «Колобок», «Маша и медведь», «Три медведя» и т. д.): рассказывание по картинкам, слушание и проговаривание под аудиозаписи сказок; обязательное наглядное вывешивание поэтапных эпизодов сказок, что дает ребенку возможность в течение дня подходить к ним и проговаривать сюжеты. Большое внимание уделяем проигрыванию сказок по ролям, с использованием костюмов, масок, что способствует сплочению всех детей группы, а аутичным детям помогает приобрести первичные навыки коммуникации.

В работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, мы используем эмоционально-смысловые комментарии. По возможности этот комментарий должен быть сюжетным. Под эмоционально-смысловым мы понимаем такой комментарий, который позволяет нам «поймать» внимание ребенка, сосредоточить его на чем-то для того, чтобы добиться осмысления происходящего, осознания сказанного. Поэтому он должен:

- быть обязательно привязанным к опыту ребенка, к тому, что он знает, видел, на чем останавливалось его внимание. Например, если родители рисуют с ним вместе, то весь рисунок может быть построен на воспоминаниях о лете, о даче. При этом важно проговаривать эмоционально окрашенные детали: «Сейчас нарисуем куст смородины с красными ягодами, – помнишь, как летом на даче ты рвал с куста ягодки?»;

- вносить смысл даже во внешне бессмысленную активность ребенка, в его аутостимуляцию. Так, если малыш раскачивается, сидя на диване, мы приговариваем в такт его движениям: «Тук-тук, стучат колеса, поехали, поехали на поезде»;

- расставить положительные «эмоциональные акценты» в окружающем, фиксируясь на приятных для ребенка ощущениях и сглаживая, по возможности, не-

приятные. Например, если ребенок смотрит в окно, мы начинаем комментировать то, на что упал его взгляд: «Как красиво падает снег в свете фонаря!»;

- прояснять причинно-следственные связи, давать ребенку представление об устройстве предметов и сути явлений. Это помогает преодолевать страхи, бороться со стереотипными влечениями. Например, когда ребенок напряженно, с испугом прислушивается к шуму водопроводных труб, мы начинаем рассказывать ему о том, как по ним бежит вода, что она попадает к нам из реки, что потом вода проходит долгий путь по трубам, проложенным под землей. В ходе рассуждений мы замечаем, как падает напряжение ребенка, вызванное страхом, как он начинает заинтересованно слушать, поглядывая на взрослого;

- передавать смысл житейских событий, их зависимость друг от друга и от человеческих отношений, от социальных правил. Например, педагог говорит своему малышу: «сейчас мы с тобой уберем игрушки, а мама придет и похвалит нас, скажет: «Какая чистота!»»;

- давать аутичному ребенку представление о человеческих эмоциях, чувствах, отношениях, которые он обычно не может понять, воспринять непосредственно. В первую очередь следует комментировать чувства и ощущения самого ребенка, всякий раз накладывая словесную форму на его аффективные реакции.

Комментарий должен быть неторопливым, не слишком простым и односложным, так как реакция ребенка может быть отсроченной, надо оставлять ему паузы, промежутки, в которые он мог бы отозваться – хотя бы эхоталией.

Телесный контакт, а также упражнения на расслабления способствуют снижению уровня тревожности детей, поэтому мы проводим релаксационные упражнения, прослушивание классической музыки, звуков природы. С этой же целью используем пальчиковые игры.

В нашем детском саду проводятся совместные праздники групп компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития и групп обычно развивающихся сверстников (логопедических, ортопедических, санаторных): «23 февраля», «Спортивные праздники», «Масленица» и т. д. Совместно с родителями мы организуем: «Праздник осени», «Новый год», «8 марта», что позволяет родителям увидеть успехи своих детей в коммуникации с другими детьми, самовыражении, развитии эмоциональной сферы.

В коррекционно-развивающей работе мы используем приемы нетрадиционных техник рисования, «рука в руке», «подбери ключик» (найти подход к каждому ребенку), установление эмоционального контакта, прием эмоционально-смысловых комментариев, применяем методы сказкотерапии, арт-терапии, игротерапии. Благодаря этим методам и приемам в работе с детьми, страдающими расстройством аутистического спектра, мы добились следующих результатов:

- появился зрительный контакт;
- снизились эхолалии в речи;
- снизился уровень страхов, агрессивности, тревожности;
- повысилась познавательная активность, самостоятельность;
- сформировались графические навыки, сенсорные эталоны, счет, значение цифр.

Подтверждением правильности направления нашей работы являются итоги ГПМПК 2012–2013 учебного года, а именно: из 12 выпускников нашей группы один ребенок с расстройством аутистического спектра в сочетании с задержкой психического развития поступил в массовую общеобразовательную школу, трое детей

были приняты в коррекционные классы VII вида при массовых школах.

Реализация права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование в настоящее время рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации. Получение ими образования – одно из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Одной из основных задач нашего детского сада является возможность детям с ограниченными возможностями здоровья реализовать свой потенциал социального развития в условиях своевременно начатого и правильно организованного обучения и воспитания в рамках дошкольного образовательного учреждения.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. С. 38–42.
2. *Дефектология.* Словарь-справочник / под ред. Б. П. Пузанова. М., 1996.
3. *Инклюзивная практика в дошкольном образовании.* Пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М.: МОЗАИКА–СИНТЕЗ, 2011.
4. *Лебединский В. В., Никольская О. С., Бабенская Е. Р., Либлинг М. М.* Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М., 1990. URL: <http://medznate.ru/docs/index-40058.html> (дата обращения: 15.09. 2013).
5. *Мамайчук И. И.* Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007.
6. *Морозова С. С.* Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2007.

О. Ю. Пискун

(ст. преподаватель ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск)

ПРИМЕНЕНИЕ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА КАК РЕСУРС ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

В статье рассмотрена специфика методики опорных конспектов в условиях специального и инклюзивного образования школы и вуза в качестве ресурса эмоционально-волевого развития людей с нарушением слуха. Описаны нормативные документы по инклюзивному образованию, дается понятие инклюзии. Представлены концептуальные основы методической системы, технология работы по опорным конспектам в образовательной области «Язык» в условиях школы-интерната I вида, принципы обучения глухих по опорным конспектам, межпредметные взаимодействия в рамках системы комплексной психолого-педагогической коррекции эмоционально-волевого развития глухих школьников и студентов. Теоретические положения дополнены иллюстрациями примеров из практики.

Ключевые слова: опорный конспект, инклюзивное образование, ресурс специального образования, соуправление учебным процессом, познавательный интерес, принцип открытых перспектив, отдаленная перспектива, эмоционально-волевое развитие.

O. U. Piskun

THE APPLICATION OF SECONDARY SUMMARY IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE AND SPECIAL EDUCATION AT SCHOOL OR UNIVERSITY AS THE RESOURCE OF THE EMOTIONALLY VOLITIONAL DEVELOPMENT OF PEOPLE WITH HEARING IMPAIRMENTS

The article considers the specific character of secondary summary methodology in conditions of inclusive and special education at school or university as a resource of emotionally volitional development of people with hearing impairments. There are described the normative documents on inclusive education, there is given the concept of inclusion. There are presented some conceptual basis of methodological system, effective technology of working with secondary summary in educational "Language" area in the conditions of boarding school of the 1st type, principals of teaching of the deaf with secondary summary, inter-objective cooperation in the context of the system of complex psycho-pedagogical correction of emotionally volitional development of deaf schoolboys and students. Theorizes are supplemented with illustrations of examples from practice.

Keywords: secondary summary, inclusive education, resource of special education, co-management with the educational process, the principal of hold out promises, long-term prospects, emotionally volitional development.

Термин «инклюзия» введен Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Инклюзия (англ. *Inclusion*) – включение, добавление, прибавление, т. е. вовлечение в образовательный процесс каждого

учащегося с помощью соответствующей его способностям образовательной программы; удовлетворение специальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий [4; 9].

Конвенция о правах инвалидов, подписанная Российской Федерацией в

2008 году, направлена на защиту прав людей с ограниченными возможностями здоровья, борьбу с их дискриминацией и обеспечение их полного участия в жизни общества. Президентом Российской Федерации подписан Федеральный закон от 03.05.2012 № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов», призванный усилить защиту прав инвалидов, борьбу с их дискриминацией, обеспечить полное участие людей с ограниченными возможностями здоровья в жизни общества.

В апреле 2012 г. были парламентские слушания по теме «Инклюзивное образование лиц с ОВЗ в РФ: проблемы отрасли и общества», в мае 2012 г. состоялось выездное заседание Совета по делам инвалидов при Председателе Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации В. И. Матвиенко по теме «Проблемы и перспективы развития инклюзивного образования детей-инвалидов школьного возраста». 2 июня 2012 г. Президент РФ В. В. Путин подписал Указ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». В целях формирования государственной политики по улучшению положения детей в стране, руководствуясь Конвенцией о правах ребенка, В. В. Путин постановил рекомендовать органам государственной власти субъектов Российской Федерации утвердить региональные стратегии (программы) действий в интересах детей. В Новосибирской области реализуется программа «Семья и дети», в городе Новосибирске – программа «Дети и город», в которых предлагаются пути, способствующие реабилитации детей с проблемами в развитии, подготовке этих детей к инклюзивному обучению и оптимальной организации условий инклюзии. Ведется активный поиск эффективных направлений, форм и средств сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в области социальной поддержки населения, образования, здравоохранения. В г. Ульяновске 9–11 октября 2013 года проходила

IV Всероссийская выставка-форум «Вместе – ради детей! Ребенок должен жить в семье», организованная Фондом поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, где представляла свой опыт межведомственная делегация Новосибирской области; выставка показала возможность не только новых открытий, но и применения ресурсов специального образования в процессе инклюзивного обучения.

Концепция инклюзивного образования предполагает, что все дети и молодые люди должны иметь равные учебные условия и возможности в образовательных учреждениях разного типа, независимо от их социокультурного положения, познавательных интересов и способностей. По мнению координатора Международного бюро просвещения ЮНЕСКО Ренато Оперти, необходимо сконцентрироваться на успешной интеграции путем генерирования идеи инклюзии. Идея инклюзии, по словам профессора Г. Н. Пенина, заключается в следующем:

1) понимание разнообразных подходов в образовании, забота о реализации инклюзивного образования (школы и педагоги отвечают на ожидания и потребности учащихся);

2) обеспечение реального равного доступа к общеобразовательной школе и учебным дисциплинам в тесном взаимодействии с различными социально-реабилитационными программами [7].

В инклюзивном образовании учитывается психофизическое своеобразие и уникальность каждого ребенка при выборе педагогических подходов, инновационных методов, способствующих взаимопониманию и взаимоуважению учителя и учащегося, а также совместному созданию условий для достижения соответствующих учебных успехов всеми участниками образовательного процесса. Уровень психического развития ребенка с ОВЗ зависит не только от медицинского диагноза, но и от качества предшествующего обучения и воспитания [9].

Попробуем рассмотреть возможности обучения глухих языку с помощью методики опорных конспектов в условиях специального образования как ресурса инклюзивного образования.

У глухих нарушен слух – важнейший компонент психофизиологического механизма восприятия и воспроизведения речи, из-за чего у них самостоятельно, без специального обучения не формируется словесная речь. Глухие дети могут овладеть речью только обходными путями, в условиях использования специальных сурдопедагогических методов. Обучение строится с расчетом на формирование словесной речи у глухих в разных ее формах (устной, письменной, дактильной) и развитие обеих ее сторон – импрессивной (восприятие речи зрительно, слухо-зрительно, на слух) и экспрессивной (говорение, дактилирование, письмо). Но даже в условиях специального обучения отсутствие слуха, и, как следствие этого, ограниченное общение с окружающими людьми затрудняют возникновение и развитие речи и речевых способностей у глухих. Необходимо создавать условия, способствующие возникновению речевой активности детей, стимулирующих их к речевому общению. Одним из таких условий, на наш взгляд, является работа по опорным конспектам (ОК). В основе их создания лежит теория соотношения слова и наглядного образа Л. В. Занкова [3], практический опыт Г. М. Дульнева во вспомогательной школе [2], положения Л. П. Носковой, Е. Г. Речицкой о символизации как об основном компоненте языковой способности [10], методическая система В. Ф. Шаталова и Ю. С. Меженко [5].

Рассмотрим некоторые особенности работы по опорным конспектам в школе глухих.

1. Материал, заключенный в опорный конспект, поступает в информационное поле глухого ребенка через визуальный канал. Не нужно загружать память детей с недостатками слуха большим объ-

емом информации, поэтому лучше опорный конспект задавать по блокам: на каждом последующем уроке давать возможность ученикам устно воспроизводить один блок. Ребенок пытается передать содержание блока, самостоятельно выстраивая предложения «расшифровывая» каждый опорный сигнал. В конце изучения темы у ребенка сложится целостное представление о рассматриваемом явлении, и он успешно осознанно воспроизведет письменно опорный конспект.

2. Рассказывая детям с нарушениями слуха новый материал, надо максимально стараться быть понятым. Опорный конспект сопровождается «смысловыми расшифровками» – небольшими картинками, рисунками, позволяющими ребенку осознать каждый опорный сигнал.

3. В связи с тем, что учебники для общеобразовательных школ по русскому языку развивают орфографические умения и навыки, учителю, работающему по ОК в школе глухих, необходимо разрабатывать специальные виды упражнений. Обычно эти упражнения носят частично поисковый и творческий характер, создаются с учетом типологических и индивидуальных особенностей глухих детей.

4. В связи с отсутствием учебников в среднем звене невозможно работать «по плашкам», как предлагает В. Ф. Шаталов (это возможно благодаря учебникам Л. М. Быковой, И. В. Колтуненко, но на более поздних этапах обучения учебный материал комплектуется из разных источников – книги А. Г. Зикеева, учебники общеобразовательных школ), поэтому домашней работы с опережением не получается, а дома чаще всего ребята работают по индивидуальным карточкам, составленным учителем.

5. Роль родителей была большой на первоначальном этапе обучения. Контролирующую функцию (факт проверки ОК дома) они выполняли очень активно. По нашим наблюдениям, к старшим классам, видимо, надеясь на самостоятельность

детей, контролирующая функция родителей понизилась, хотя интерес к тому, что происходит в школе, остался неизменным. Контроль родителями не может осуществляться дома полностью, потому что некоторые дети живут в интернате.

Многолетний опыт применения опорных конспектов показывает повышение познавательного интереса к предмету, который из эпизодического превращается в стойкий, стабилизацию положительного эмоционального отношения к предмету, повышение степени понимания изучаемого материала, уровня ориентации в языковых явлениях, развитие способности строить самостоятельные суждения по теме. Опорные конспекты, безусловно, способствуют развитию речи учащихся, так как ставят их перед необходимостью проговаривания информации «здесь и сейчас» с опорой на символ, используя ресурс собственных ассоциативных связей и знакомых речевых образцов.

Работа по этой системе позволила сократить сроки обучения на 1 год в период перехода на 10-летнее обучение. Особенность этой системы для детей заключается в сокращении объема теоретического материала. Когда мы начали заниматься по этой системе, детьми не предпринималось попыток самостоятельного высказывания, на более поздних этапах обучения эти попытки стали обычными: осмысление того, что ребенок хочет сказать, а потом поиск словесного образа (то, о чем говорил Л. С. Выготский [1]), несомненно, присутствует. Конечно, грамматический строй речи требует дополнительных педагогических воздействий, становящихся более эффективными на основе сформировавшегося желания глухого ребенка говорить.

По теме «сложноподчиненные предложения», которая с большим трудом воспринимается учениками общеобразовательных школ, ребята написали очень серьезную работу по грамматическим темам на уроке письменного взаимоконт-

роля с положительными результатами. На наш взгляд, это достижение, учитывая способности учеников и сложность работы: в первом задании необходимо было расставить знаки препинания – подчеркнуть грамматические основы, дать полную характеристику предложения, указать вид подчинения – последовательное, однородное, параллельное, составить схему; во втором задании предлагалось расставить запятые в одиннадцати предложениях, указать виды придаточных, составить схемы; в третьем задании ребята выбирали из произведений В. С. Высоцкого предложения с разными видами придаточных. Вообще, вся работа была посвящена творчеству поэта, это был итог не только изучения темы по русскому языку, но и окончательный урок по произведениям поэта, с точки зрения литературы. Следует заметить, что взаимопроникновение тем предметов языкового цикла – основополагающий компонент работы по опорным конспектам в школе глухих.

Опыт использования системы опорных сигналов доказал возможность восприятия глухими детьми материала, заключенного в ОК; запоминания этого материала; устного и письменного воспроизведения; закрепления путем специально созданной системы тренировочных упражнений частично поискового и творческого характера.

Итак, сформулируем основные принципы обучения глухих по опорным конспектам.

1. Введение теоретического материала крупными блоками, содействующее умственному развитию учащихся.

2. Ускоренный темп прохождения материала, расширяющий познавательные рамки и поддерживающий интерес к учебе.

3. Обучение в зоне ближайшего развития ребенка (по положению Л. С. Выготского [1]), в зоне отдаленной перспективы ребенок способен действовать самостоятельно (по убеждению В. Ф. Ша-

талова, Ю. С. Меженко [5], по нашему опыту).

4. Система работы строится таким образом, чтобы содействовать более широкому развитию ума, речи, воли, эмоций, творческих способностей.

Опорные конспекты по русскому языку, созданные Ю. С. Меженко, адаптированные нами к условиям школы I вида, играют огромную роль в обучении глухих. Эти опорные конспекты открыли возможность (зону перспективного развития) создания новых ОК: «Самостоятельные и служебные части речи», «Падежи и предлоги» – по русскому языку; «Театры Новосибирска», «В театре» – по развитию речи; «Ромео и Джульетта» по трагедии Шекспира, «Свидание» (по сценке из нерыцарских времен А. Вампилова), «Живое пламя» (по рассказу Е. Носова), конспекты по главам повести «Капитанская дочка» А. С. Пушкина, «Горе от ума» (по комедии А. С. Грибоедова), по повести «Белла» из романа «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова, «Евгений и Татьяна» (по роману «Евгений Онегин» А. С. Пушкина), по повестям И. С. Тургенева «Ася» и «Первая любовь» и т. д. Эти ОК помогают ребятам с нарушенным слухом осмыслить художественный текст, рассказать о своем понимании прочитанного, развить образное мышление. У них не только активируются закрепленные ассоциативные связи, но и рождаются свои ассоциации, когда они смотрят на опорные сигналы, что способствует развитию потребности говорить [8]. Л. М. Быкова считает: «Главная цель обучения глухих языку заключается в том, чтобы сформировать речь, которая бы служила им средством общения и орудием мышления» [6]. Именно этому и способствует описанная нами методика, которая легла в основу следующих программ: программа по русскому языку на основе применения опорных сигналов, программа по развитию речи в специальном (коррекционном) образовательном учреждении I вида; программа

по литературе «Влияние знаний о жизни и творчестве деятелей мировой художественной культуры на развитие эмоционально-волевой сферы глухих учащихся» (5–11-й классы), составляющих образовательную технологию «Развитие эмоционально-личностной, когнитивной сфер неслышащих учащихся на уроках предметной области „Язык“». Эта технология вместе с психокоррекционными программами составляет систему комплексной психолого-педагогической коррекции эмоционально-волевого развития глухих школьников [8].

Опорные конспекты открывают новые возможности и в инклюзивном обучении глухих и слабослышащих студентов, которые обучались в специальных образовательных учреждениях до поступления в вуз, в условиях получения высшего образования среди слышащих (без сурдоперевода). Опыт нашей профессиональной деятельности показывает, что человек с нарушением слуха лучше усваивает материал по этой методике на таких дисциплинах, как: сурдопсихология, сурдопедагогика, психология детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы и нарушениями поведения, воспитание и обучение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы и нарушениями поведения, психолого-педагогическая диагностика лиц с ограниченными возможностями здоровья. На наш взгляд, усвоение материала глухими студентами достигается благодаря работе по опорным конспектам, созданным самостоятельно на наглядной основе в сочетании с вербальной информацией, образующем прочную ассоциативную связь слова и образа, при активном использовании собственного потенциала познавательного развития глухого человека, что позволяет ему глубже постичь смысл предлагаемого материала посредством одновременного включения всех психических процессов, а также таких психических операций, как анализ, синтез, обобщение на основе познавательного интереса: эмо-

ционально-волевого компонента и мотивации, формирующейся в непосредственной деятельности.

Таким образом, методика опорных конспектов раскрывает возможности развития волевого усилия (в процессе практической деятельности, когда последовательно осуществляются умственные действия) на основе положительного эмоционального отношения к учебной деятельности, изучаемому предмету, педагогу, что само по себе мотивирует студентов со слуховой депривацией к исследовательской деятельности, созданию собственных опорных конспектов, которые служат для слышащих студентов примером развития когнитивных и творческих способностей у людей с нарушением слуха. Итак, методика опорных конспектов, основанная на взаимодействии учителя и ученика в ситуации соуправления учебным процессом и принципа открытых перспектив, зарекомендовала себя в качестве эффективно-инновационного педагогического подхода в специальном и инклюзивном образовании, способствующего эмоционально-волевому развитию людей с нарушенным слухом, которые взаимодействуют со слышащими в процессе совместного освоения программы в специально созданных для этого психолого-педагогических условиях, способствующих

удовлетворению образовательных потребностей глухих и слышащих студентов.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.
2. *Особенности обучения учащихся вспомогательных школ.* К вопросу об использовании наглядных и словесных средств обучения / под ред. Г. М. Дульнева. М.: Просвещение, 1955.
3. *Занков Л. В.* Опыт исследования взаимодействия слова и наглядности. М., 1960.
4. *Малофеев Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособ. для студентов пед. вузов. М.: Просвещение, 2009.
5. *Меженко Ю. С.* Методическая система В. Ф. Шаталова в обучении русскому языку. М., 1992.
6. *Методика преподавания русского языка в школе глухих: учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. М. Быковой.* М., 2002.
7. *Пенин Г. Н.* Образование для всех: смысл и ключевые направления инклюзии // Инклюзивное образование в Европе и России: опыт, проблемы и перспективы: материалы и доклады конференции / отв. ред. Г. С. Птушкин. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. С. 169–174.
8. *Пискун О. Ю.* Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников // Сибирский педагогический журнал. 2007. №15. С. 188–200.
9. *Приоритеты социальной инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей в России.* М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2011.
10. *Речицкая Е. Г.* Учебная деятельность младших школьников с нарушением слуха: монография. М., 2009.

ВЕСТНИК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Научно-практический журнал

Редактор – *О. А. Разумова*
Компьютерная верстка – *Т. Ю. Новикова*

Подписано в печать 01.10.2014 г. Формат бумаги 70 × 108/16.
Цифровая печать. Уч.-изд. л. 10,6. Усл. печ. л. 8,08. Тираж 500 экз.
Заказ № 132.

ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28
Отпечатано: ФГБОУ ВПО «НГПУ»