

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 1 (35)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

**Москва
2016**

VESTNIK

MOSCOW CITY UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 1 (35)

Published since 2007

Quarterly

Moscow

2016

Редакционный совет:

Реморенко И.М.

председатель

ректор ГАОУ ВО МГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент,
почетный работник общего образования Российской Федерации
президент ГАОУ ВО МГПУ,

Рябов В.В.

заместитель председателя

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Геворкян Е.Н.

заместитель председателя

первый проректор ГАОУ ВО МГПУ,
доктор экономических наук, профессор,
академик РАО

Агранат Д.Л.

заместитель председателя

проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ,
доктор социологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Савенков А.И.

главный редактор

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор

Вачкова С.Н.

заместитель

доктор педагогических наук, доцент

главного редактора

Алисов Е.А.

доктор педагогических наук, доцент

Амонашвили Ш.А.

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

Богуславский М.В.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Воропаев М.В.

доктор педагогических наук, профессор

Данилюк А.Я.

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Добротин Д.Ю.

кандидат педагогических наук, доцент

Ларионова Л.И.

доктор психологических наук, профессор

Леванова Е.А.

доктор педагогических наук, профессор

Левицкий М.Л.

доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

Львова А.С.

кандидат педагогических наук, доцент

Приходько О.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Резаков Р.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Романова Е.С.

доктор психологических наук, профессор

Сухова Е.И.

доктор педагогических наук, профессор

Ушаков Д.В.

доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Журнал входит в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

ISSN 2076-9121

© ГАОУ ВО МГПУ, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Афанасьев В.В., Куницына С.М., Лебедев В.В, Расташанская Т.В.*
Формирование нового облика системы дополнительного профессионального образования 8
- Колбаев К.Б., Красницкий В.В.* Модель институциональной системы оценки качества высшего образования в условиях реализации кредитной системы с компетентностным подходом 20

Проблемы профессиональной подготовки

- Зиновьева Т.И., Гонорская Т.И.* Готовность учителя начальных классов к внедрению дистанционной формы обучения 26
- Федосеева Т.А.* Задания коммуникативного характера как интерактивная форма подготовки учителя риторики 35

Психология

- Матюшкина А.А.* Сложность задачи и трудность ее решения 43
- Викторова О.А., Коган Б.М.* Развитие самоидентичности юношей и девушек различных гендерных групп 59
- Шиян О.А.* Диалектические структуры сказки в зоне ближайшего развития ребенка 76

Теория и практика обучения и воспитания

- Львова А.С., Любченко О.А.* Критерии оценки эффективности педагогических технологий тьюторской деятельности в современной образовательной организации 89

История педагогического и психологического образования

Родионов В.А., Козлова С.Ю. Психология женского спорта
в магистерской программе «Спортивная психология» 97

Специальная педагогика и специальная психология

Баулина М.Е. Проблема произвольной регуляции деятельности
у младших школьников с синдромом Дауна 106

Страницы молодых ученых

Дегтярева Ю.М. Проблема использования непрограммной музыки
в процессе обучения в основной школе 117

**Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология»,
2016, № 1 (35)..... 126**

Требования к оформлению статей 131

CONTENTS

Pedagogical Education

- Afanasiev V.V., Kunitsyna C.M., Lebedev V.V., Rastashanskaya T.V.*
Formation of a New Image of the System of Additional Professional
Education..... 8
- Kolbaev K.B., Krasnitskij V.V.* Model of Institutional System
of Assessment of Quality of Higher Education in the Conditions
of Implementation of the Credit System with Competency Approach 20

Problems of Professional Training

- Zinovieva T.I., Gonorskaya T.I.* Readiness of Primary School Teachers
to Implementation of Distant Form of Teaching..... 26
- Fedoseeva T.A.* Tasks of Communicative Character as the Interactive Form
of Training of the Teacher of Rhetoric 35

Psychology

- Matyushkina A.A.* The Complexity of the Problem and the Difficulty
of Its Solution 43
- Victorova O.A., Kogan B.M.* Self-Identity Development of Boys and Girls
of Different Gender Groups 59
- Shiyan O.A.* The Dialectical Structure of a Fairy Tale in the Zone
of Proximal Development of the Child..... 76

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Lvova A.S., Lyubchenko O.A.* Criteria for the Assessment of Efficiency
of Pedagogical Technologies of Tutorial Activity in Modern Educational
Organization 89

The History of Pedagogical and Psychological Education

Rodionov V.A., Kozlova S.Yu. Psychology of Women's Sports
in the Master's Program «Sports Psychology»..... 97

Special Pedagogy and Special Psychology

Baulina M.E. The Problem of Voluntary Regulation of Activity
at Primary Schoolchildren with Down Syndrome 106

Young Scientist's Pages

Degtyareva Ju.M. The Problem of Using Non-Programme Music
in the Teaching Process in Secondary School 117

MCU Vestnik. Series «Pedagogy and Psychology».

2016, № 1 (35) / Authors 126

Style Sheet..... 131

**В.В. Афанасьев, С.М. Куницына,
В.В. Лебедев, Т.В. Расташанская**

Формирование нового облика системы дополнительного профессионального образования

В статье рассмотрены стратегии и механизмы формирования нового облика системы дополнительного профессионального образования (ДПО), связанные с изменением взаимодействия ДПО с его целевой аудиторией.

Ключевые слова: система дополнительного профессионального образования; проблемы ДПО; стратегии; механизмы; новый облик системы ДПО.

Общая характеристика ДПО, ее значимость для системы образования. Масштабные социально-экономические изменения, формирующиеся тенденции общественной жизни в России и за ее пределами ставят перед людьми вопросы адаптации к этим изменениям. Одним из широко зарекомендовавших себя способов такой адаптации у нас и за рубежом является профессиональная переподготовка или повышение квалификации работающих возрастных групп населения. Именно эта возможность позволяет смягчать результаты глобальных изменений, происходящих в профессиональной сфере, которые связаны с увеличением продолжительности активной жизни людей, с созданием глобальной экономики, с возникновением наукоемких социально-экономических услуг, с перенаселением планеты, с возрастающей мобильностью населения.

Изменяются и содержательные доминанты работы в жизни людей — место женщин на рынке занятости, увеличение инвестиций в образование. Также имеет место тенденция структурирования глобальных моделей образования, изменения требований к условиям, качеству образовательных услуг и достижений, расширения всемирной информационной сети, образовательных сообществ.

Происходят изменения роли государства в общественном устройстве, в формах участия в политической жизни страны, социальных связях и ценностях. Все

это выкристаллизовывает проблемные поля системы современного образования на всех его уровнях, в том числе и на уровне дополнительного профессионального образования (ДПО).

Вхождение России в мировое образовательное пространство, происходящее вследствие этого изменения, и его кумулятивное воздействие на все стороны жизни общества актуализировало проблему ДПО, особенно в таком ее аспекте, как формирование партнерских отношений с потенциальными субъектами по реализации целей ДПО.

Дополнительное профессиональное образование — «целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства» (Федеральный закон РФ от 01.01.2002 «О дополнительном образовании». URL: www.ubo.ru/normative/1 (дата обращения: 11.05.2015)). В этой связи дополнительное профессиональное образование, являясь сегментом общей системы образования, представляет собой один из наиболее эффективных способов реализации принципа непрерывности образования. Сопоставление структуры и содержательной составляющей ВО и ДПО позволяет отметить, что система ДПО в условиях социально-экономических изменений имеет возможность более гибко реагировать на них, внося коррективы в разрабатываемые ими профессиональные программы, создавая наиболее актуальные и перспективные модульные образовательные системы. Кроме того, система ДПО имеет непосредственный контакт с функционирующими профессионалами, которых внешние условия и внутренние потребности мотивируют на приобретение и совершенствование профессиональных компетенций. Это позволяет системе ДПО чутко реагировать на еще слабые сигналы зарождающихся тенденций.

Экономическая ситуация в современной России заставляет осваивать и внедрять новую технику, использовать новые технологии, строить деятельность на основе так называемых «рыночных отношений». Сегодня от человека, по словам П.И. Пидкасистого, требуется отнюдь не послушное отсиживание раз в пять лет курсов повышения квалификации, а готовность достойно встречать каждую профессиональную ситуацию, быть готовым к переподготовке в быстро меняющихся ориентирах профессиональной деятельности на рынке труда [11]. Тем самым подчеркивается насущная необходимость формирования нового, современного облика системы ДПО. Чтобы его увидеть и тем более сформировать, необходим генеральный план (стратегии) действий всех заинтересованных в этом сторон.

Стратегии формирования нового облика системы ДПО. Рассматривая стратегии формирования нового облика системы ДПО, необходимо предварительно ответить на следующие вопросы: что мы будем понимать под стратегией, зачем нужны такие стратегии, то есть для чего их нужно выявлять и рассматривать? Что с ними делать, или как их использовать на практике?

И, наконец, что делать дальше: продолжать искать новые стратегии, или достаточно найденных?

Национальный стандарт РФ «Ресурсосбережение. Термины и определения. ГОСТ Р 52104-2003» трактует стратегию как деятельность, направленную «на получение планируемого результата с учетом перспективы долгосрочного развития...».

С позиции экономики стратегия (strategy) — это «план действий в условиях неопределенности. Это набор правил, согласно которым предпринимаемые действия должны зависеть от обстоятельств, включая естественные события и действия других людей» [14]. Рассматривают две наиболее обобщенные стратегии: стратегия «разомкнутой петли», при которой зафиксированные правила являются неизменными, и стратегия «замкнутой петли», в которой реализуется принцип обратной связи, позволяющей на основании новых данных вносить коррективы в исходные правила [14].

С нашей точки зрения, последняя стратегия — наиболее гибкая и эффективная.

Роберт Дилтц в своем трехтомном исследовании «Стратегии гениев» в понимании стратегии исходит из того, что это — «некоторая последовательность продуманных мыслительных и поведенческих шагов, направленных на достижение конкретных результатов» [4: с. 183].

Дж. Б. Куинн утверждал, что правильно сформулированная стратегия «позволяет упорядочивать и распределять ограниченные ресурсы организации предельно эффективным и единственно верным образом на основе внутренней компетентности». По Г. Минцбергу, стратегия есть «план действий, путеводная линия (или ряд таких линий), которой придерживаются в конкретной ситуации» [8]. С точки зрения Н.Ф. Ткач и С.В. Шишова, стратегия образовательного учреждения — это программа действий для каждого этапа развития организации с включенными в нее показателями развития [13].

Как видно из вышеизложенного, в объем понятия стратегия включают: продуманные мыслительные шаги, план действий, деятельность, правила, планируемый результат, условия неопределенности, ресурсы, замкнутую петлю — обратную связь, перспективы развития.

Продуманные мыслительные шаги входят как составная часть в планирование действий, которые в свою очередь являются компонентом ориентировочной части деятельности.

С учетом этого можно предложить следующую формулировку стратегии в контексте формирования нового облика ДПО.

Стратегия формирования нового облика ДПО — система деятельности, ориентированная на достижение планируемого результата в системе развития ДПО за счет расширения ресурсного пространства, в условиях социально-экономической неопределенности на основании выработанных правил, корректируемых на основе обратной связи.

Говоря о системе деятельности, ориентированной на достижение планируемого результата, мы автоматически переходим в сферу управления, так как такая система задается управленческим циклом (рис. 1) [6: с. 196], который в свою очередь состоит из взаимосвязанных видов деятельности, имеющих свою структуру. Кроме того, система деятельности в аспекте продуманных мыслительных шагов, может основываться на соответствующих стратегиях, которые в совокупности с управленческим циклом фокусируются на разрешение определенных проблемных зон.

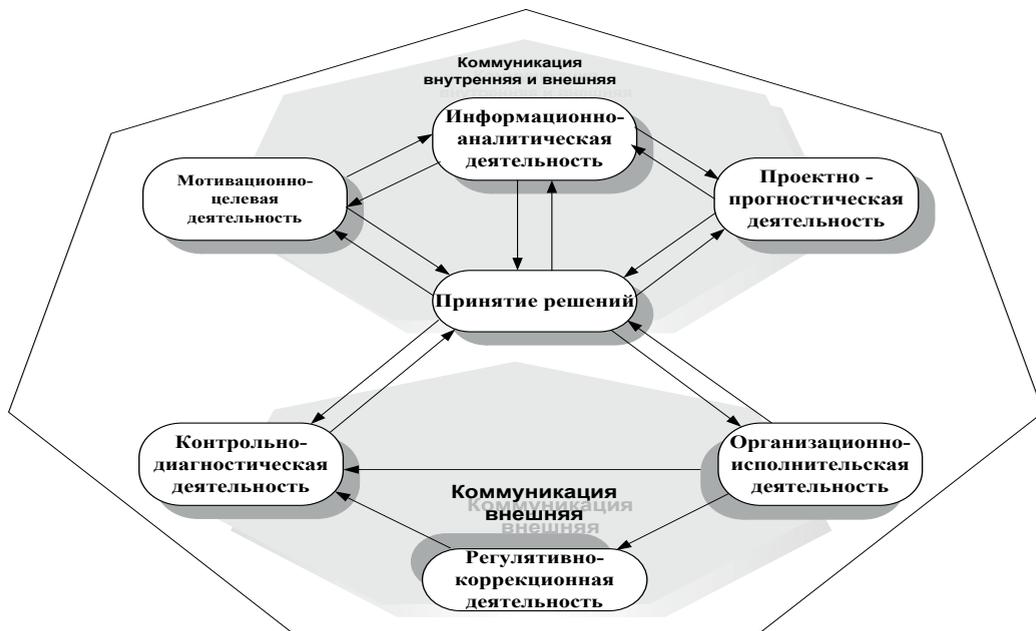


Рис. 1. Управленческий цикл (модернизация цикла) по П.И. Третьякову

С точки зрения управления формированием нового облика системы ДПО представляют интерес следующие стратегии, названия которых можно встретить в литературе: *прогностическая, инновационная, интегральная, экономическая, заимствования и адаптации, ценностно-корпоративная, маркетинговая, ресурсосберегающая, роста, оптимизации, конкурентно-обеспечивающая, потребностно-фокусирующая, ситуационно-сценарная.*

Как видим, существует их понятийная связь с законами менеджмента (оптимальности, интеграции, дифференциации и др.)

Содержательные характеристики этих стратегий целесообразно интерпретировать в рамках нашей статьи. Смысл этого еще и в том, что в процессе рассмотрения сущности этих стратегий формируется понимание того, как их использовать на практике (второй из трех заявленных нами вопросов).

Прогностическая стратегия предполагает реалистичный прогноз параметров развития системы ДПО, например, оценку динамики числа поступающих в вузы

в силу демографического спада, и как следствие — поиск альтернативных источников сохранения контингента обучающихся и научно-педагогических работников, пополнения бюджета, и одним из них может быть система ДПО. Прогноз потребностей региональной экономики — в специалистах соответствующих профилей и в возможностях ее удовлетворения силами ДПО.

Инновационная стратегия реализуется путем внедрения в деятельность организации новых форм, технологий обучения слушателей, взаимодействия с потребителями образовательных услуг [2].

Интегральная стратегия проявляется в укрупнении и усилении структурных подразделений ДПО, его диверсификации, исключении дублирования учебных планов, «включении механизмов саморазвития в региональной рыночной среде» [1].

Экономическая стратегия предполагает включение государственных и рыночных механизмов стимулирования ДПО.

Стратегия заимствования и адаптации направлена на использование передового зарубежного и отечественного опыта функционирования и развития ДПО.

Ценностно-корпоративная стратегия ориентирована на формирование у работников ценностей системы ДПО, на поиск решений, которые обеспечивали бы преимущества в конкурентной среде.

Маркетинговая стратегия нацелена на создание специфических условий, на продвижение дополнительных образовательных программ на рынке образовательных услуг с помощью рекламы, PR-мероприятий, консультирования и т. д.

Ресурсосберегающая стратегия направлена на сохранение потенциала системы ДПО при неблагоприятных условиях функционирования в условиях социально-экономической неопределенности.

Применительно к системе ДПО, стратегия роста реализуется посредством расширения спектра предлагаемых дополнительных образовательных услуг, освоения новых направлений образовательной деятельности.

Стратегия оптимизации — это бережное, рациональное использование ресурсов (материальных, человеческих, финансовых) организации с целью достижения нового качества.

Конкурентно-обеспечивающая стратегия реализуется за счет формирования партнерских отношений со всеми потенциальными субъектами системы ДПО, включая и конкурентов, которые могут предложить потребителям аналогичные услуги.

Стратегия *фокусирования* заключается в акцентировании на интересах конкретных и потенциальных потребителей образовательных услуг.

Ситуационно-сценарная стратегия предполагает предварительную разработку и апробацию нескольких сценариев стратегического развития системы ДПО в зависимости от множества непрерывно меняющихся внешних и внутренних условий (рассмотрены нами в отдельной части данной статьи).

С нашей точки зрения, даже столь краткая характеристика этих стратегий, если и не дает представления об операциональной стороне их использования в условиях практики ДПО, то хотя бы позволяет структурировать в определенную последовательность особенности каждой из них. Это, в свою очередь, помогает понять, какую часть проблемного поля «закрывает» умелое использование той или иной стратегии.

Далее все зависит от опыта исполнителя, его умения воплотить выбранную стратегию в образовательной практике системы ДПО или в ее отдельном структурном звене.

Достаточно ли предъявленных здесь стратегий? Каждый заинтересованный практик или исследователь должен сам ответить на этот отчасти риторический вопрос. Для практика вполне достаточно. Для исследователя давать какие-либо рекомендации бесполезно, он все равно будет искать новые и содержательно улучшать известные стратегии, каждый раз отвечая себе на вопрос, для чего это нужно.

В ходе этого поиска и последующей реализации конкретный субъект или коллектив непременно столкнется с определенными проблемами, которые рано или поздно придется решать. Разумеется, их бесконечно много, но первостепенные из них мы попытаемся представить в данной работе.

Проблемы ДПО. В системе дополнительного профессионального образования в России можно выделить ряд проблем, которые существуют на различных уровнях (государственном; региональном; на уровне образовательной организации, реализующей программы ДПО; на уровне заказчика и потребителя).

Одной из важнейших проблем на государственном уровне является создание и совершенствование нормативно-правовой базы, гарантирующей получение образовательных услуг высокого качества.

В настоящее время нормативно-законодательная база в сфере ВО и ДПО продолжает разрабатываться. Созданием законодательной и нормативной базы, совершенствованием российской системы дополнительного профессионального образования занимается ряд организаций: Союз руководителей учреждений и подразделений дополнительного профессионального образования и работодателей, основной задачей которого является «определение общих подходов в вопросах политики системы дополнительного профессионального образования, направленных на дальнейшее совершенствование учебно-педагогического процесса и обеспечение требуемого качества образования» (Союз руководителей учреждений и подразделений дополнительного профессионального образования и работодателей. URL: http://www.dpouedu.ru/DPO_union/zadachi.him. (дата обращения: 13.05.2015)); отделы учреждений дополнительного и послевузовского профессионального образования; Межгосударственная ассоциация последипломного образования; Европейская ассоциация провайдеров ДПО и другие.

В настоящее время есть ряд важнейших документов, определяющих и регламентирующих деятельность ВО, ДПО. Среди них:

– Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации, утвержденная Правительством РФ. Она предусматривает создание до 2020 года условий для ежегодного обучения по программам повышения квалификации и/или переподготовки не менее 25–30 % занятого населения (URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_90601/?frame=1 (дата обращения: 13.05.2015));

– Федеральный закон «Об образовании» № 273 от 29.12.2012. В нем в ст. 76 главы 10 обозначено, что дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды (URL: www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 11.05.2015));

– Приказ № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» от 1 июля 2013 года Министерством образования и науки РФ, согласно которому предусматривается разработка новых процедур организации ДПО, оценки качества программ ДПО, новые формы регламентирующих и методических документов (URL: www.rg.ru/2013/05/24/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 21.05.2015)).

Данные документы в рамочной форме задают нужные векторы развития ДПО, предоставляя организациям, реализующим программы дополнительного профессионального образования, большую степень свободы. Вместе с тем предъявляются жесткие требования к реализации компетентностного подхода как при разработке дополнительных профессиональных программ, так и при их реализации, что призвано повысить качество обучения.

Рамочные требования с учетом необходимости реализации нового для ВО и ДПО компетентностного подхода, создают для ДПО условия неопределенности в проектировании и реализации дополнительных профессиональных программ (ДПП).

Механизмы разрешения основных проблем ДПО. Одним из направлений снятия обозначенной выше неопределенности и проблем являлась разработка методических рекомендаций по проектированию ДПП. Среди них можно отметить «Рекомендации по обеспечению качества дополнительных профессиональных программ» (МИОО, 2014); «Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов», утвержденных Минобрнауки в 2015 году.

Еще одним механизмом, реализуемым в Москве Департаментом образования, является создание на базе МИОО экспертного совета по качеству разработанных ДПП. Основной его задачей является экспертная проверка разработанных программ на соответствие современным нормативно-правовым

требованиям. Но при всем этом ДПО находится только в начале пути, причем изменение социально-экономических условий предъявляет к системе ДПО еще более жесткие требования, одно из которых — переход на преимущественное самофинансирование. Это выводит нас на следующий уровень — на проблемы на уровне заказчика и потребителя.

Одна из центральных проблем этого уровня — отсутствие у достаточно большой части потребителей мотивации к обучению, к совершенствованию профессиональных компетенций. В большинстве случаев значимым мотивом к обучению является получение документа как материального подтверждения профессионального уровня. Но данный мотив не следует рассматривать только как отрицательный. Главное отрицательное проявление заключено в неполноте осознания мотива получения образования. Причины заложены в неконструктивных действиях некоторой части работодателей при приеме на должность, в отсутствии формулирования миссии и целей обучения, а также озвучивании предполагаемых результатов (в данном случае приобретенных компетенций, необходимых при осуществлении профессиональной деятельности). Следует отметить, что наиболее значимым мотивом получения дополнительного профессионального образования в странах ЕС является мотив трудоустройства. Поэтому и потребители, и работодатели заинтересованы в предоставлении качественных образовательных услуг.

На преодоление этих проблем направлено принятие профессиональных стандартов, в том числе профессионального стандарта «Педагог» и находящегося в стадии проекта профессионального стандарта руководителя образовательной организации. При этом срок применения профессионального стандарта «Педагог» приказом Минтруда и социальной защиты отложен до 1.01.2017. Такая отсрочка вызвана неготовностью и несоответствием возможностей педагогических работников в целом реализовать требования, предъявляемые профессиональным стандартом. В этой связи как никогда прежде у педагогических работников должна возникнуть мощная мотивация к совершенствованию профессиональных компетенций. Но для этого должны быть разработаны управленческие механизмы и условия перевода системы образования на работу в ситуации новых требований. При этом каждый педагогический работник должен абсолютно точно знать, что ему предстоит аттестация на соответствие занимаемой должности с учетом требования профессионального стандарта. Об этом же говорит Е.А. Ямбург: «полноценное введение и применение профстандарта педагога невозможно без проведения серьезных мероприятий по перестройке педагогического образования, а также системы дополнительного профессионального образования педагогов (профессиональной переподготовки и повышения квалификации), для чего, конечно же, также требуются усилия и определенное время» [10].

Одним из механизмов такой перестройки может служить создание системы формирования и развития партнерских отношений с потенциальными

субъектами для реализации целей ДПО. Основной целью ДПО в сфере образования в современных условиях является совершенствование профессиональных компетенций педагога с учетом новых нормативных требований к уровню его профессиональной компетентности. Совершенствование профессиональных компетенций должно перевести педагогов на новый уровень профессионального мастерства. В свое время В.В. Давыдов отмечал, что «более короткий путь: осуществлять переподготовку учителей <...> в рамках реального функционирования <...> в процессе практического решения соответствующих педагогических задач...» [З: с. 392, 393]. Именно такой поход — развитие компетентности педагога непосредственно в образовательной среде его организации, в рамках его повседневного взаимодействия с обучающимися — может дать наибольший эффект.

С учетом этого, основой механизма формирования партнерских отношений с потенциальными субъектами для реализации целей ДПО может служить создание кластеров образовательных организаций ДПО (ОО ДПО) с общеобразовательными организациями, где последние служат стажировочными площадками для педагогических работников.

Понимая под стажировкой форму реализации дополнительной профессиональной программы, ориентированную на приобретение обучающимися опыта непосредственной профессиональной деятельности в рамках усвоенных компетенций, под стажировочной площадкой (СП) будем понимать временную подсистему ОО ДПО, созданную в результате заключения договора о партнерских отношениях между ОО ДПО и общеобразовательной организацией (ООО) и расположенную на базе общеобразовательной организации.

Имеет смысл также рассматривать стажировочную площадку второго уровня — трансляционную площадку (ТП), которая создается в результате заключения дополнительного соглашения к договору о партнерских отношениях ОО ДПО с общеобразовательной (ООО) и ориентирована на трансляцию накопленного опыта в рамках деятельности СП.

Формирование партнерских отношений на основе создания кластеров ОО ДПО – ООО служит целям развития эффективности совместной образовательной среды за счет:

- создания единого образовательно-технологического пространства организаций дополнительного профессионального образования, общеобразовательных организаций;
- перевода педагогических работников на более высокий уровень профессиональной компетентности в соответствии с профессиональными стандартами, ФГОС ВО и ООО на основе технологизированной системы их обучения на базе их образовательной организации;
- развития системы эффективного обучения учащихся на основе технологизации образовательной деятельности педагогов;

– развития эффективности внутренне и внешне ориентированной образовательной среды ОО посредством технологизации управленческой деятельности руководителей ОО;

– научно-методического сопровождения ППС ОО ДПО процессов развития образовательной среды ОО.

Дальнейшее развитие партнерских отношений с потенциальными субъектами для реализаций целей ДПО может реализовываться в рамках трансляционных площадок. Они ориентированы на решение следующих задач:

– на приобретение руководителями и педагогами образовательных организаций, не являющихся работниками ТП при ОО ДПО, практического опыта реализации профессиональных компетенций за счет стажировок в рамках реализации программ ДПО на базе ТП при ОО ДПО;

– на распространение лучших управленческих и образовательных практик за счет совместного с ОО ДПО проведения открытых семинаров, научно-практических конференций, публикаций и т. п.;

– на интеграцию лучших управленческих и образовательных практик в сферу ДПО, ВО города Москвы, выявленных в процессе деятельности ТП при ОО ДПО;

– на создание условий для реализации новых управленческих технологий и организационно-финансовых механизмов, направленных на повышение качества ДПО города Москвы;

– на формирование профессионального сообщества путем включения в подсистемы ОО ДПО широкого круга педагогов, имеющих инновационный образовательный опыт и потенциал, не являющихся работниками ОО – ТП при ОО ДПО;

– на позиционирование совокупности трансляционных площадок при ОО ДПО как образовательных центров социокультурной жизни города.

Интеграция дополнительного профессионального образования и общего образования на основе кластерного подхода с использованием рассмотренных стратегий и механизмов может позволить эффективно взаимно развивать эти образовательные системы, повышая реакцию всей системы на инновации в области повышения качества образования.

Литература

1. *Багин В.В.* Стратегические приоритеты развития системы дополнительного профессионального образования в условиях региональной рыночной среды // Интеграция образования. 2005. № 3. С. 3–10.

2. *Гавриков Л.В.* Стратегический менеджмент вуза: учеб. пособие. М: Новый учебник, 2004.

3. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 542 с.

4. *Дилтц Р.* Стратегии гениев / Пер. с англ. Н.Е. Ивановой. Т. 2: Альберт Эйнштейн. М.: Класс, 1998. 192 с.

5. *Заир-Бек Е.С.* Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех:

национальное видение: рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. Г.А. Бордовского. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006.

6. *Лебедев В.В.* Развитие системы эффективного обучения школьников: монография. М: БИБЛИО-ГЛОБУС, 2014. 396 с. [Сетевое издание]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23371941> (дата обращения: 01.09.2015).

7. *Лебедев В.В., Мансурова С.Е., Расташанская Т.В.* Рекомендации по обеспечению качества дополнительных профессиональных программ. М.: МИОО, 2014. 67 с.

8. *Минцберг Г.* Стратегический процесс: пер. с англ. / Под ред. Ю.Н. Каптуревского. СПб.: Питер, 2001.

9. *Новиков А.М.* Образование — водораздел нового расслоения общества // Образование через всю жизнь. СПб.: ИПОРАО, 2009.

10. *Осипцова Ж.* Стандарт есть. Как его применять? // Учительская газета. № 33 от 19 августа 2014 года [Сетевое издание]. URL: <http://www.ug.ru/user/6750> (дата обращения: 30.07.2015).

11. *Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г.* Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / Пед. общ. России. М., 1999.

12. *Розин В.М.* Образование в условиях модернизации и неопределенности. М.: ЛИБРОКОМ, 2013.

13. *Ткач Н.Ф., Шишов С.В.* Стратегическое управление в образовании: учеб. пособие для управленческих кадров. Мурманск; Хельсинки: НИЦ, Пазори, 2000.

14. Экономика. Толковый словарь. Весь Мир / Дж. Блэк; общ. редакция: И.М. Осадчая. М.: ИНФРА-М, 2000. 356 с.

Literatura

1. *Bagin V.V.* Strategicheskie priority' razvitiya sistemy' dopolnitel'nogo profesional'nogo obrazovaniya v usloviyax regional'noj ry'nochnoj sredy' // Integraciya obrazovaniya. 2005. № 3. S. 3–10.

2. *Gavrikov L.V.* Strategicheskij menedzhment vuza: ucheb. posobie. M: Novy'j uchebnik, 2004.

3. *Davy'dov, V.V.* Teoriya razvivayushhego obucheniya. M.: Intor, 1996. 542 s.

4. *Diltts R.* Strategii geniev / Per. s angl. N.E. Ivanovoj. T. 2: Al'bert Ejnshajtejn. M.: Klass, 1998. 192 s.

5. *Zair-Bek E.S.* Podgotovka specialistov v oblasti obrazovaniya k uchastiyu i ispol'zovaniyu mezhdunarodny'x programm ocenki kachestva obrazovaniya dlya vsekh: nacional'noe videnie: rekomendacii po rezul'tatam nauchny'x issledovaniy / Pod red. G.A. Bordovskogo. SPb.: RGPU im. A.I. Gercena, 2006.

6. *Lebedev V.V.* Razvitie sistemy' e'ffektivnogo obucheniya shkol'nikov: monografiya. M: BIBLIO-GLOBUS, 2014. 396 s. [Setevoe izdanie]. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23371941> (data obrashheniya: 01.09.2015).

7. *Lebedev V.V., Mansurova S.E., Rastashanskaya T.V.* Rekomendacii po obespecheniyu kachestva dopolnitel'ny'x professional'ny'x programm. M.: MIOO, 2014. 67 s.

8. *Minczberg G.* Strategicheskij process: per. s angl. / Pod red. YU.N. Kapturevskogo. SPb.: Piter, 2001.

9. *Novikov A.M.* Образование — водораздел нового расслоения обshhestva // Образование через vsyu zhizn'. Spb: IPORAO, 2009.

10. *Osipczova Zh.* Standart est'. Kak ego primenyat'? // Uchitel'skaya gazeta. № 33 ot 19 avgusta 2014 goda [Setevoe izdanie]. URL: <http://www.ug.ru/user/6750> (data obrashheniya: 30.07.2015).
11. *Pidkastyj P.I., Fridman L.M., Garunov M.G.* Psixologo-pedagogicheskij spravochnik prepodavatelya vy'sshej shkoly' / Ped. obshh. Rossii. M., 1999.
12. *Rozin V.M.* Obrazovanie v usloviyax modernizacii i neopredelyonnosti. M.: LIBROKOM, 2013.
13. *Tkach N.F., Shishov S.V.* Strategicheskoe upravlenie v obrazovanii: ucheb. posobie dlya upravlencheskix kadrov. Murmansk; Xel'sinki: NICz, Pazori, 2000.
14. *E'konomika. Tolkovyj slovar'. Ves' Mir / Dzh. Ble'k; obshh. red.: I.M. Osadchaya.* M.: INFRA-M, 2000. 356 s.

*V.V. Afanasiev, C.M. Kunitsyna,
V.V. Lebedev, T.V. Rastashanskaya*

Formation of a New Image of the System of Additional Professional Education

The article considers the strategies and mechanisms for the formation of a new image of the system of additional professional education (APE) related to changes in the interaction of the APE with its target audience.

Keywords: system of additional professional education; problems of APE; strategies; mechanisms; new look of APE system.

**К.Б. Колбаев,
В.В. Красницкий**

Модель институциональной системы оценки качества высшего образования в условиях реализации кредитной системы с компетентностным подходом

В статье представлена разработанная в Кыргызском национальном университете им. Жусупа Баласагына модель институциональной системы оценки качества высшего образования, показаны пути ее использования, установлено позитивное влияние на результаты обучения студентов в условиях реализации кредитной системы с компетентностным подходом.

Ключевые слова: качество образования; критерии; уровни совершенства; компетенции; мониторинг; рейтинг студентов и структурных подразделений.

В соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования третьего поколения (ГОС ВПО-III) Кыргызской Республики, Кыргызский национальный университет (КНУ) им. Ж. Баласагына, как и все вузы страны, с 2012/2013 учебного года начал подготовку кадров с высшим образованием в условиях кредитной системы обучения с компетентностным подходом. Нацеленность требований этого Государственного образовательного стандарта на конечный результат в виде компетентностей актуализировала проблему интеграции в учебный процесс европейских технологий обучения, основанных на процессно-ориентированном подходе, а также необходимость использования разработанной нами модели институциональной системы оценки качества высшего образования (ИСОК ВО) в КНУ.

Модель ИСОК ВО в КНУ с самого начала была направлена на решение проблемы несовершенства внутривузовского контроля качества образования. В вузах Кыргызстана в большинстве случаев, как отмечалось учеными неоднократно [1; 2; 4], преподаватель сам устанавливает критерии оценки и самостоятельно осуществляет контроль знаний и умений студента. Нет альтернативного и комплексного внутреннего мониторинга качества образования, отсутствуют индикаторы стартового, текущего и итогового состояния, которые являются основанием для различного рода упреждающих и корректирующих действий в рамках тех или иных структурных подразделений [4].

Модель ИСОК ВО в КНУ построена с использованием методологии педагогических исследований, гуманистической парадигмы образования, теории

деятельности, теории диагностики, инновационного метода профконсультирования.

Это позволяет осуществлять диагностику и мониторинг [3], определять в комплексе: уровень базовых школьных (вузовских) предметных знаний; уровень мотивации обучения в вузе и профессиональной деятельности; уровень умений самоменеджмента при обучении и профессиональной деятельности (познавательных, коммуникативных, профессиональных и др.); предрасположенность по методике [2] к одному из пяти типов профессий («человек – техника», «человек – знаковая система», «человек – природа», «человек – художественный образ», «человек – человек»).

ИСОК ВО в КНУ базируется на 8-ми критериях (рис. 1), с 37 подкритериями и 78 уровнями совершенства, на которые, по нашему мнению, в настоящее время должно быть нацелено совершенствование учебно-образовательного процесса в вузах КР. Каждый из критериев (подкритериев) модели имеет различный «вес» в обеспечении и достижении целевых задач в системе гарантии качества вуза.

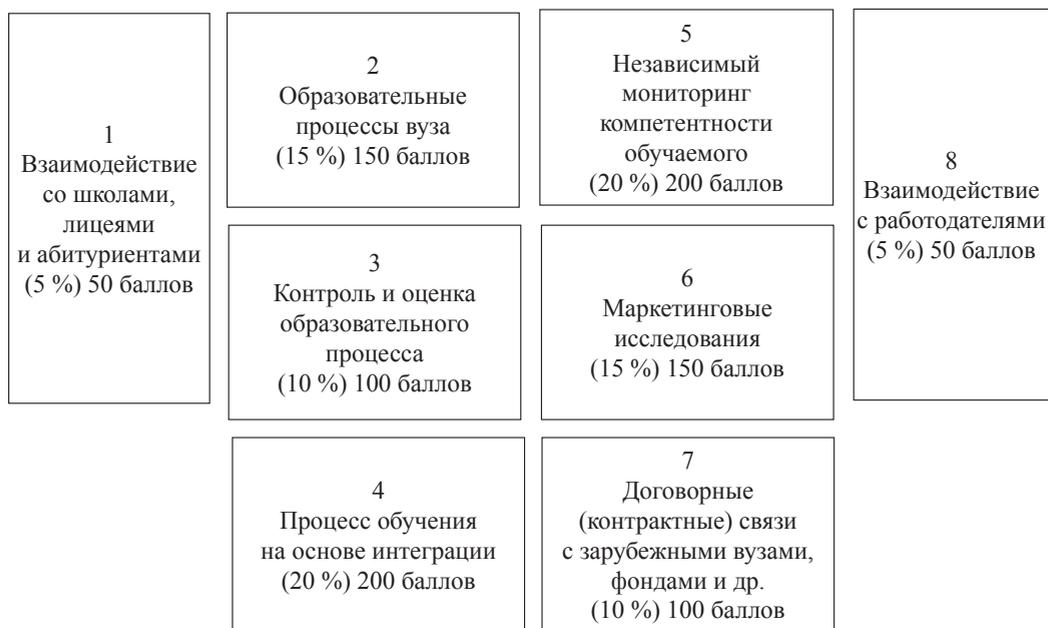


Рис. 1. Распределение удельного веса основных критериев ИСОК ВО, разработанной в КНУ (в процентах и баллах)

В 2012/2013 учебном году в методику ИСОК ВО были внесены коррективы и уточнения в связи с переходом КНУ на кредитную систему с компетентностным подходом. Например, для реализации 5-го критерия (рис. 1) в 2012/2013 учебном году мониторинг достижений студентов начинался с комплексного входного (стартового) контроля, предусматривающего тестирование достижений студентов по пяти элементам компетенций: знания, умения самоменеджмента в учебе, мотивация и профессиональная предрасположенность, и заканчивался

выходным комплексным контролем. На основании решения ректората университета для большей объективности и прозрачности оценивания достижений студентов были предприняты следующие действия:

- экзамены по всем предметам приняты в виде письменной 2-часовой работы на бланках европейского образца в присутствии независимых наблюдателей;

- осуществлена замена письменной контрольной работы по 3-му модулю тестированием (компьютерным или бланчным в зависимости от наличия в структурных подразделениях программного и технического обеспечения), что не исключало проверку в рамках каждого модуля уровня устных ответов на аудиторных занятиях и всех видов самостоятельной работы студентов (СРС) с выведением среднего балла по трем показателям;

- изменено содержание тестовых заданий с целью установления уровня сформированности умений и элементов компетенций, для чего одна треть тестовых заданий по 3-му модулю в каждом из вариантов по всем дисциплинам была нацелена на установление уровня умений применять знания в типовых условиях, а вторая треть заданий — на установление уровня элементов компетенций, или компетенции в целом, и только третья треть — на установление уровня усвоения знаний, то есть приоритетным оказался деятельностный подход.

В рамках реализации ИСОК ВО при кредитной системе были разработаны методические рекомендации для преподавателей: «Основные подходы к конструированию тестов и тестовых заданий», где приоритет был отдан разновидностям тестовых заданий на проверку уровня овладения студентами компетенциями, методике их составления посвящен отдельный раздел.

Преимуществом обучения в 2012/2013 учебном году было также то, что преподаватели имели обработанные стартовые (входные) данные, то есть знали уровень базовой подготовки, что создавало условия для обоснованной реализации в учебном процессе дидактических принципов преемственности и дифференциации видов и доз помощи студентам соответственно уровню их готовности обучения в вузе. Использование ИСОК ВО, разработанная учебно-методическая документация, семинары и тренинги, проведенные сотрудниками отдела в рамках повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по кредитной системе, пристальное внимание ректората к организации учебного процесса на первом курсе бакалавриата в течение 2012/2013 учебного года позволили значительно повысить уровень достижений студентов, сократить количество отчисленных студентов.

Так, например, на рисунке 2 видно, что подгруппа студентов с первоначальным уровнем умений самоменеджмента (познавательных, коммуникативных, творческих, организаторских и т. д.) выше среднего (с баллами 51–80) увеличилась в 2,9 раза, а подгруппы со средним (с баллами 31–50) и ниже среднего (с баллами 0–30) уровнем уменьшились соответственно в 2,1 и в 2,4 раза.

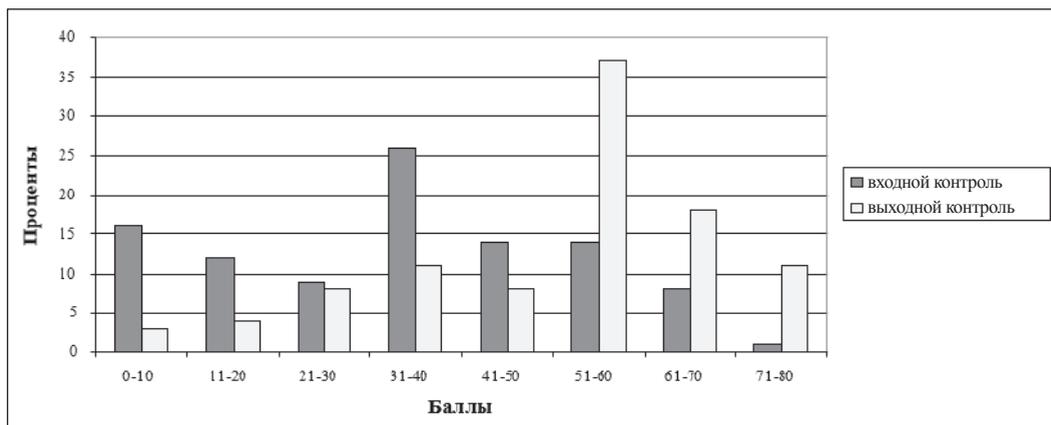


Рис. 2. Распределение студентов 1-го курса КНУ по уровню умений самоменеджмента (элемента компетенций) по результатам входного и выходного контроля по 80-балльной шкале оценки (набор 2012 г.)

В течение одного учебного года уровень мотивации в целом по университету повысился незначительно (рис. 3). Но в отдельных структурных подразделениях, например, на факультете информационных и коммуникационных технологий (ФИиКТ) и на отдельных факультетах Института интеграции международных образовательных ИИМОП и Института целевой подготовки педагогических кадров (ИЦППК), где проводилась целенаправленная работа по развитию интереса к профессиональному обучению, к будущей профессии, подгруппа со средним уровнем мотивации увеличилась почти в два раза, а подгруппа с уровнем выше среднего увеличилась в три раза (см. рис. 4).

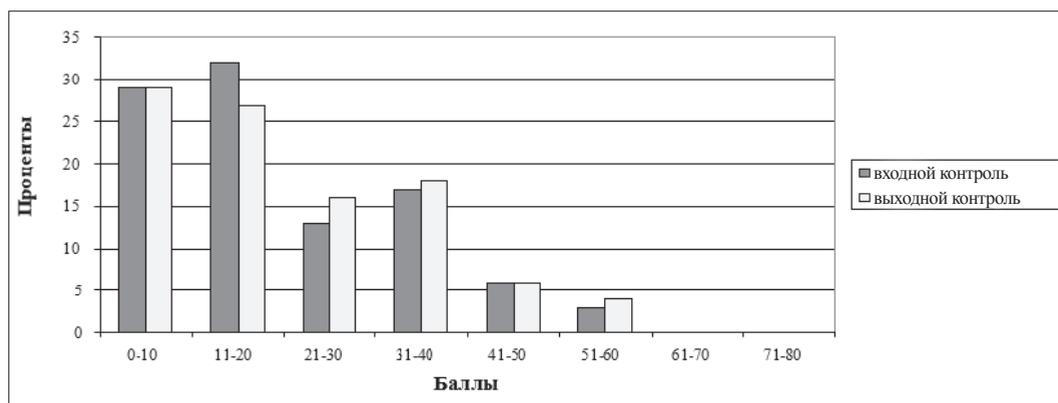


Рис. 3. Распределение студентов 1-го курса КНУ по уровню мотивации по результатам входного и выходного контроля (набор 2012 г.)

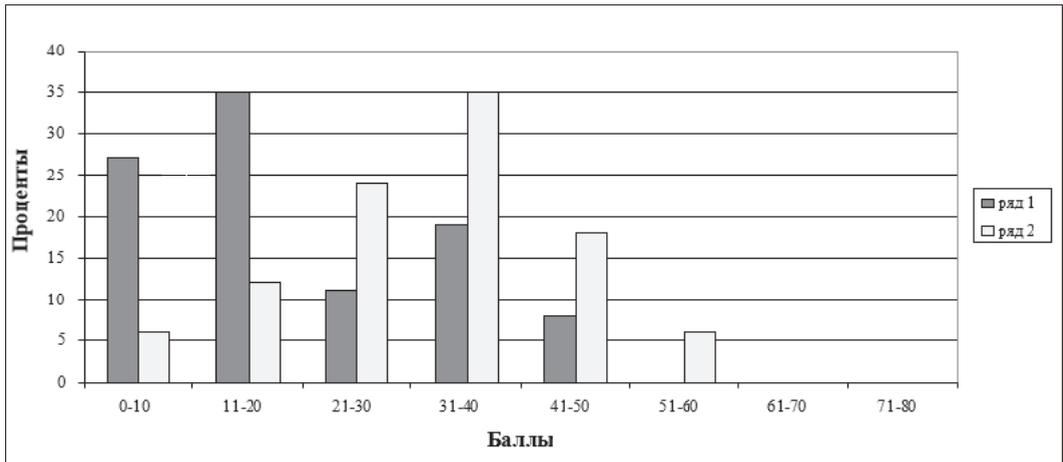


Рис. 4. Распределение студентов 1-го курса ИИМОП, ИЦППК ФИиКТ по уровню мотивации:

ряд 1 — результаты входного контроля; ряд 2 — результаты выходного контроля

Как доказано многими исследованиями, успех в любой деятельности, в том числе и учебной, на 30 % зависит от уровня мотивации. К сожалению, как показал анализ результатов входного и выходного тестирования, целенаправленная работа по развитию мотивационной сферы осуществлялась не во всех структурных подразделениях КНУ.

Результаты итогового контроля также свидетельствуют об эффективности использования ИСОК ВО в условиях реализации кредитной системы с компетентностным подходом, так как подгруппы со средним и выше среднего уровнем учебных достижений составляют 78 % (рис. 5).

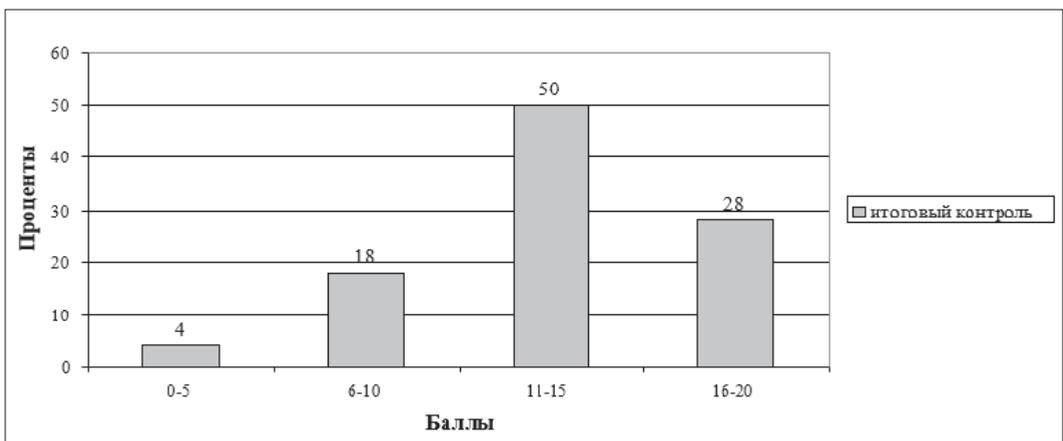


Рис. 5. Распределение студентов 1-го курса КНУ по результатам итогового контроля в летнюю экзаменационную сессию (20-балльная шкала оценки)

Особенность ИСОК ВО в том, что она позволяет не только устанавливать рейтинг студентов, но и рейтинг структурных подразделений по 8 критериям,

37 подкритериям и 78 уровням совершенства, выявлять слабые стороны их деятельности с целью обоснованного принятия решений по повышению качества обучения.

Таким образом, перечисленное выше позволяет сделать вывод, что разработанная ИСОК ВО в КНУ органично вписалась в кредитную систему с компетентностным подходом и способствует совершенствованию системы управления качеством образования в условиях перехода вузов Кыргызстана на ГОС ВПО КР третьего поколения и на двухуровневую структуру образования.

Литература

1. *Айдаралиев А.А.* Об опыте реализации новых принципов обучения в Международном университете Кыргызстана // Новые технологии обучения в высшей школе. Семинар ректоров вузов Кыргызстана. Бишкек, 1995. С. 69–70.
2. *Бекбоев И.Б.* Важные вопросы, учитываемые в современных педагогических условиях // Высшее образование в Кыргызской Республике. Бишкек, 2010. № 3/9. С. 5–10.
3. *Колбаев К.Б.* Институциональная (внутривузовская) модель менеджмента качества образования // Высшее образование Кыргызской Республики. Бишкек, 2010. № 2/8. С. 23–29.
4. *Курманбаев С.Э., Дюшембиев У.А., Токтомышев С.Ж., Гудимова А.Н.* Моделирование процесса обучения в вузе в условиях демократизации общества // Наука и новые технологии. Бишкек, 1997. № 1. С. 8–14.

Literatura

1. *Ajdaraliev A.A.* Ob opy'te realizacii novy'x principov obucheniya v Mezhdunarodnom universitete Ky'rgy'zstana // Novy'e texnologii obucheniya v vy'sshej shkole. Seminar rektorov vuzov Ky'rgy'zstana. Bishkek, 1995. S. 69–70.
2. *Bekboev I.B.* Vazhny'e voprosy', uchity'vaemy'e v sovremenny'x pedagogicheskix usloviyax // Vy'sshee obrazovanie v Ky'rgy'zskoj Respublike. Bishkek, 2010. № 3/9. S. 5–10.
3. *Kolbaev K.B.* Institucional'naya (vnutrivuzovskaya) model' menedzhmenta kachestva obrazovaniya // Vy'sshee obrazovanie Ky'rgy'zskoj Respubliki. Bishkek, 2010. № 2/8. S. 23–29.
4. *Kurmanbayev S.E., Dyushembiev U.A., Toktomy'shev S.Zh., Gudimova A.N.* Modelirovanie processa obucheniya v vuze v usloviyax demokratizacii obshhestva // Nauka i novy'e texnologii. Bishkek, 1997, № 1. S. 8–14.

K.B. Kolbaev, V.V. Krasnitskij

Model of Institutional System of Assessment of Quality of Higher Education in the Conditions of Implementation of the Credit System with Competency Approach

The paper presents developed at Zhusup Balasagyn Kyrgyz National University “model of institutional system of assessment of quality of higher education”. The authors show the ways of its use, found a positive impact on results of teaching students in the conditions of implementation of the credit system with the competence approach.

Keywords: quality of education; criteria; levels of excellence; competences; monitoring; rating of students and structural subdivisions.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Т.И. Зиновьева,
Т.И. Гонорская**

Готовность учителя начальных классов к внедрению дистанционной формы обучения

Статья посвящена описанию результатов исследования готовности учителя начальных классов к использованию в образовательном процессе дистанционной формы обучения как глобальной педагогической инновации. Охарактеризованы представления учителей о трактовке понятия «дистанционное обучение», особенностях и барьерах внедрения инноваций в начальной школе.

Ключевые слова: педагогическая инновация; дистанционное обучение; готовность педагога к инновационной деятельности.

Для современного российского общества характерны процессы обновления, модернизации всех его сфер, в том числе системы образования.

Внедрение в образовательный процесс начальной школы федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования предполагает решение образовательным учреждением задачи создания условий для эффективной самостоятельной деятельности участников образовательного процесса. Стандартом определена принципиально новая роль педагога, который должен быть готов к «эффективному использованию в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа», внедрению в образовательный процесс инновационных форм обучения, должен стать тьютором, организатором самостоятельной продуктивной учебной деятельности младших школьников [1: с. 26–27].

Одним из масштабных нововведений современной системы образования является дистанционное обучение, которое трактуется как обучение с помощью средств телекоммуникаций; в рамках этого процесса субъекты и объекты образования, имея пространственную и (или) временную удаленность, активно участвуют в учебном процессе, направленном на создание образовательных продуктов

и соответствующих внутренних приращений субъектов образования. Исходя из этого, сущностью образовательного процесса, осуществляемого в режиме дистанционного обучения, становится личностная продуктивная деятельность учащихся, сопровождаемая внутренними образовательными приращениями. Таким образом, сущностью дистанционного обучения является его личностный, креативный и телекоммуникативный характер [2].

С целью выявления степени готовности современного учителя к использованию в образовательном процессе начальной школы технологии дистанционного обучения, в 2014/2015 учебном году мы провели специальное исследование. В анкетировании на базе лицея № 1571 города Москвы приняли участие 40 педагогов начальной школы. Приведем некоторые результаты этого опроса.

Прежде всего, нас интересовали данные о возрастном составе и профессиональном педагогическом стаже учителей, реализующих основную образовательную программу начального общего образования в данном образовательном учреждении. Эти данные представлены в таблице 1.

Таблица 1

Возраст, стаж участников опроса

Стаж работы в школе \ Возраст	Возраст				
	20–29 лет	30–39 лет	40–45 лет	46–50 лет	51–56 лет
1–5 лет	7,5 %	2,5 %	2,5 %		5 %
6–9 лет	2,5 %	5 %	5 %	5 %	2,5 %
10–15 лет		5 %			
16–20 лет		2,5 %	10 %	2,5 %	2,5 %
21–30 лет			12,5 %	12,5 %	5 %
более 30 лет					10 %
Всего:	10 %	15 %	30 %	20 %	25 %

Приведенные данные свидетельствуют о том, что педагогический коллектив в основном составляют специалисты среднего и старшего возраста, имеющие достаточный (нередко значительный) стаж профессиональной деятельности. Данные о возрасте учителей повлекли предположение о недостаточной осведомленности педагогов в области новых образовательных технологий, в частности — технологии дистанционного обучения. Однако нас удовлетворили сведения об уровне образования учителей: 90 % из них имеют высшее педагогическое образование, лишь 10 % учителей имеют среднее специальное педагогическое образование (рис. 1).

Совокупная информация о возрасте, стаже и образовании учителей позволила нам предположить, что данный коллектив вполне готов к освоению и последующему внедрению инновационных образовательных технологий, в том числе технологии дистанционного обучения.

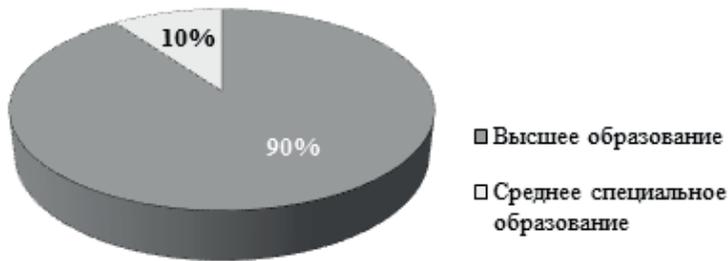


Рис. 1. Образование педагогов

Один из вопросов исследования был направлен на выявление знаний учителей о сущности технологии дистанционного обучения. Анализ ответов обнаружил, что полное определение не дал ни один учитель, однако многие из них дали частично правильный, но неполный ответ, назвали от 1 до 3 признаков исследуемого понятия. Приведем примеры высказываний педагогов.

Дистанционное обучение — это: «...обучение на расстоянии» (15 %); «...обучение на расстоянии с использованием компьютерных технологий» (5 %); «...взаимодействие учителя и ученика на расстоянии» (2,5 %); «...обучение посредством интернета» (7,5 %); «...обучение с помощью информационных технологий» (7,5 %); «...обучение посредством видеосвязи, онлайн-обучение» (5 %); «...обучение без учителя» (2,5 %); «...обучение с использованием компьютера в удобное время, но без присутствия педагога (без личного общения)» (2,5 %); «...самостоятельное обучение при тьюторском сопровождении учителя» (2,5 %); «...самостоятельное овладение учебным материалом, контролируемое учителем с помощью тестовых заданий» (2,5 %); «...обучение без непосредственного контакта с учащимися: учитель лишь направляет деятельность детей, а ученик получает знания самостоятельно» (2,5 %); «...реализация образовательной программы путем использования информационных технологий» (2,5 %); «...заочное обучение» (2,5 %).

Высказывания учителей свидетельствуют о том, что преобладает понимание дистанционного обучения как процесса обмена информацией между учителем и учеником, которые находятся на расстоянии, поэтому используют средства коммуникации. Учащемуся приписывается роль получателя от учителя некой информации и заданий по ее усвоению. Результаты самостоятельной работы ученика высылаются педагогу, который при оценке качества усвоения материала в основном обращает внимание на знания, а не на опыт учащихся, не на их деятельность по конструированию знаний. Такое понимание сущности дистанционного обучения сегодня нельзя признать верным, поскольку оно не отражает личностный, креативный характер образования, не учитывает личную продуктивную деятельность учащихся.

Следует отметить, что двое из учителей (5 %) указали условия, при которых использование технологии дистанционного обучения остро необходимо, так как эта технология обеспечивает «...возможность детям-инвалидам получать

качественное образование», а также предоставляет «...альтернативу при абсолютной невозможности обычного обучения».

Приходится констатировать, что в двух случаях (5 %) обнаружилось непонимание сущности дистанционного обучения, которое трактуется как «обучение вне школы»; как «помощь ученику в отдельных случаях».

Особо следует выделить ответы двух опытных учителей (возраст 50 и 46 лет; стаж работы 28 и 25 лет соответственно), которые дали оценку данной технологии, высказав при этом кардинально противоположные точки зрения. Один педагог считает, что дистанционное обучение — это «прорыв в образовании», а другой убежден, что «...это ненадежно, но удобно».

С целью получения информации о том, осознают ли учителя значимость навыков работы в дистанционном режиме, мы предложили ответить на вопрос: «Пригодится ли нынешнему ученику в его будущей взрослой жизни умение общаться, работать дистанционно?» (рис. 2).

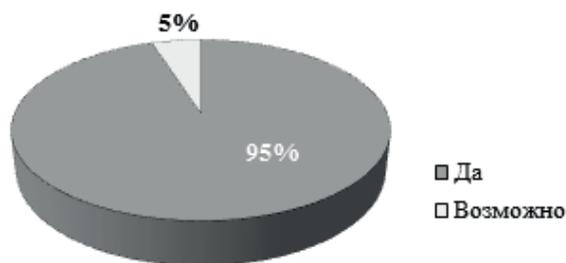


Рис. 2. Осознание учителями необходимости обучения детей дистанционному общению

Приведенные на рисунке 2 данные свидетельствуют о следующем: многие учителя (95 %) в полной мере понимают, что навыки работы в дистанционном режиме будут востребованы в будущей жизни ребенка, осознают необходимость обучения детей дистанционному общению; остальные учителя (5 %), по крайней мере, не высказываются отрицательно.

Нам было важно выявить мнение учителей по вопросу «Может ли дистанционное обучение полностью заменить обучение очное?» Анализ ответов учителей показал, что их мнения разделились (см. рис. 3).

Около половины учителей (53 %) уверены в том, что будущее российского образования будет отличаться комбинированием очных и дистанционных форм обучения. Многие учителя (42 %) считают, что дистанционные формы обучения никогда не заменят непосредственного общения с учителем. Интересен тот факт, что двое учителей (5 %) старшего возраста со стажем работы более 20 лет положительно ответили на вопрос о полной замене очного обучения дистанционной формой. В индивидуальных беседах учителя высказывали мнение о постепенном, последовательном характере вытеснения очной формы обучения. Такая замена аргументировалась следующими преимуществами дистанционного обучения перед очным: «возможностью преодолевать пространство и время»;

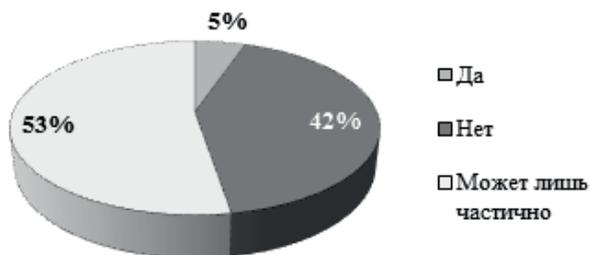


Рис. 3. Мнения учителей о возможности полной замены очной формы обучения на дистанционную форму

«возможностью учиться в комфортных условиях»; доступностью «разнообразных информационных массивов»; «возможностью оперативно вступать в коммуникацию с самыми разными собеседниками».

Поскольку наше исследование посвящено начальному образованию, мы поставили вопрос: «Считаете ли вы целесообразным внедрение дистанционной формы обучения именно в начальной школе?» Результаты анализа ответов представлены на рисунке 4.

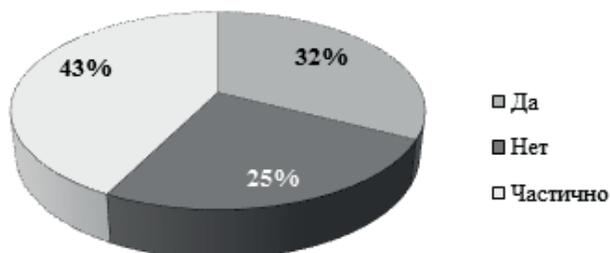


Рис. 4. Мнения учителей о целесообразности внедрения дистанционной формы обучения в начальной школе

Учителям предлагалось уточнить, в каких именно случаях, ситуациях целесообразно использовать дистанционные формы обучения.

Приведем примеры указанных педагогами ситуаций: «...невозможность посещения ОУ по причине длительной болезни ребенка»; «...обучение детей-инвалидов»; «...индивидуализация обучения особых групп учащихся: мотивированных, одаренных и, напротив, слабых учеников»; «...экономия времени»; «...выполнение домашних творческих заданий»; «...выполнение проектов»; «...выполнение заданий повышенного уровня сложности».

Следует отметить, что наиболее частыми оказались ответы, в которых упоминалось использование дистанционных форм обучения в ситуациях болезни учеников. На втором месте по частоте оказались ответы, в которых отразился индивидуальный аспект дистанционного обучения (например, общение со «слабыми», либо, напротив, с одаренными учениками). Интересен тот факт, что некоторые учителя (5 %) упоминают также задания повышенной сложности, проектную деятельность учащихся.

Интерес представляет мнение педагогов о том, каковы барьеры полноценного внедрения дистанционной формы обучения в школе. Многие педагоги (47,5 %) считают, что негативным фактором является отсутствие «нормативно-регламентирующих документов, государственной программы по развитию дистанционного образования в России, в Москве», а также «полноценных методик проведения работы и контроля знаний учащихся». По мнению 30 % учителей, внедрению инноваций мешает «отсутствие норм времени на разработку электронных учебных материалов и, следовательно, низкий уровень финансовой мотивации преподавателей». При этом учителя дают пояснения относительно отсутствия времени: «занятость во второй половине дня в ГПД, на занятиях с дошколятами, с отстающими учениками».

Следует выделить мнение педагогов (27,5 %), имеющих значительный стаж профессиональной деятельности (более 15 лет), которые неизменно затрагивают проблему «кадровых рисков» внедрения дистанционной формы обучения. Отмечаются: «недостаточный уровень овладения педагогом информационными технологиями (даже при наличии документа об окончании курсов повышения квалификации); «отсутствие подготовки для работы в качестве тьютора»; «консерватизм, неподготовленность педагогических кадров к внедрению инноваций»; наличие у учителей «психологических барьеров».

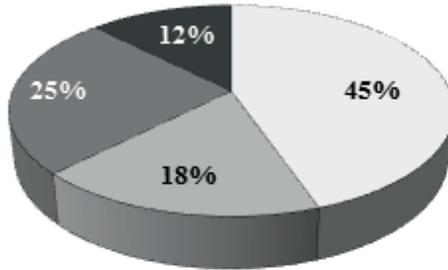
Педагоги обеспокоены «оборотной стороной» дистанционного обучения: «Ребенок много времени проводит перед компьютером, а это негативно влияет на здоровье»; «Выполнение тестовых заданий в дистанционном режиме не развивает речь ребенка, его коммуникативные качества, а, напротив, ограничивает непосредственное общение, отдаляет от общества»; «Дистанционная форма обучения повышает степень вовлеченности семьи учащегося. Поэтому важно формировать у членов семьи ребенка позитивное отношение посредством проведения просветительской деятельности».

Наконец, нельзя не согласиться с мнением опытного учителя, который пишет: «Заменить живое слово учителя не могут никакие современные технологии». В начальной школе можно вести речь лишь о комбинированном использовании очной и дистанционной форм обучения, о «встраивании» отдельных элементов данной инновации в образовательный процесс, протекающий в очной форме.

Вопрос «С кем следует заниматься дистанционно в начальной школе?» предполагал выявление мнения учителей относительно категорий учащихся, которые непременно должны быть включены в дистанционный режим обучения. Результаты анализа ответов представлены на рисунке 5.

Учителя вполне справедливо указали такие категории обязательных участников процесса обучения в дистанционном режиме, как: «дети с ограниченными возможностями, способностями» (45 %); «дети с девиантным поведением» (18 %); «одаренные дети, которым «в школе скучно»» (25 %); «любой ребенок, который захотел учиться дистанционно» (12 %).

Учитывая тот факт, что роль личности участников инноваций оказывается решающим фактором успешности нововведений, мы решили выяснить мнение



- Ребенок с ограниченными возможностями, способностями
- ▒ Ребенок с девиантным поведением, которому необходимо индивидуальное обучение
- Одаренный ребенок, которому в школе «скучно»
- Любой ребенок, который захотел учиться дистанционно

Рис. 5. Мнение учителей об обязательных категориях учащихся, участников обучения в дистанционной форме

учителей относительно функций педагога в условиях организации и реализации дистанционного обучения.

Молодые специалисты (10 %) вовсе затруднились ответить на этот вопрос, лишь один учитель назвал функцию передачи информации. Педагоги среднего возраста (15 %) указали две роли педагога: с одной стороны, «это помощник, наставник»; с другой стороны, «это куратор, который контролирует работу».

Педагоги, имеющие значительный (более 15 лет) стаж профессиональной деятельности (их 30 %), указали такие роли учителя: «это организатор образовательного процесса»; «это тьютор, координатор». При этом были названы такие функции педагога, как: «поддержание контакта с учеником»; «разработка и реализация индивидуальных планов обучения»; «разработка и коррекция содержания и объема заданий»; «сопровождение каждого ученика в образовательном процессе»; «регулярный контроль усвоения материала».

Учителя, имеющие предпенсионный возраст и значительный (более 20 лет) стаж работы (их 25 %), определяют роль учителя как «руководящую», «контролирующую», что обнаруживает авторитарную позицию консерватора.

Особый интерес представляют данные о наличии у педагогов опыта работы в режиме дистанционного обучения. Результаты анализа ответов представлены на рисунке 6.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что 30 % учителей (представителей самого разного возраста, обладателей разного стажа) в своей практике используют элементы дистанционного обучения. В том числе были названы: «тестовые задания»; «задания с образцами решения творческих задач»; «домашние задания (по желанию учащихся)»; «участие в дистанционных олимпиадах». Учителя упомянули опыт использования «цифровых образовательных ресурсов, заданий образовательного пространства класса, школы», а также —



Рис. 6. Использование элементов дистанционного обучения в практике учителей

«общение на сайте (<http://nachalka.seminfo.ru>)», в которое вовлечены администрация школы, педагоги, ученики и их родители. Индивидуальное общение с педагогами показало, что в этой группе есть истинные новаторы, которые открыты новому, поглощены освоением инноваций, обладают неким авантюрным духом. Они не только используют элементы дистанционного обучения, но и увлеченно включаются в обсуждение самых разных аспектов организации обучения в дистанционном режиме.

Оказалось, что 50 % учителей в настоящее время не используют элементы дистанционного обучения, но планируют освоить данную образовательную инновацию, даже делают «некоторые попытки», поскольку «присмотрелись к опыту коллег, осознали несомненные преимущества этой формы обучения».

Приходится констатировать, что 20 % опрошенных педагогов (учителя физической культуры и начальных классов предпенсионного возраста) не только не используют элементы дистанционного обучения, но и вовсе не планируют их осваивать. В ходе индивидуальных бесед с этими педагогами были получены такие пояснения: «с возрастом трудно перестраиваться»; «только что начали осваивать компьютер, мультимедийную технику; этого вполне достаточно»; «инновации — удел и ответственность молодых кадров».

Педагогам было предложено указать достоинства внедрения дистанционной формы обучения в образовательных учреждениях разных типов, на разных уровнях образования, в том числе в рамках системы повышения квалификации. В числе таких достоинств были названы: «возможность выстраивания индивидуальной траектории обучения» (40 %); «комфортные условия обучения: отсутствие «привязанности» ко времени занятия, к месту его проведения, к преподавателю» (35 %); «возможность развивать умение работать творчески, самостоятельно, что сегодня востребовано обществом» (32 %); «доступность получения желаемого образования» (23 %); «уменьшение нервозности при выполнении контрольных мероприятий» (20 %); «удовлетворение от участия в инновации» (18 %).

Приведенные высказывания учителей свидетельствуют о самой высокой оценке потенциала дистанционной формы образования, однако в этой оценке в большей мере прослеживается позиция педагога в статусе обучающегося.

Таким образом, обобщение результатов проведенного исследования позволяет сделать некоторые выводы. Современные учителя в целом высоко оценивают образовательный ресурс дистанционной формы обучения, в том числе для решения задач профессионального самосовершенствования, однако трактуют данную категорию неполно, без учета ее личностного, креативного, телекоммуникационного характера. Признавая необходимость обучения младших школьников в дистанционном режиме, педагоги обнаруживают знание категорий учащихся, которых необходимо вовлекать в этот процесс, и справедливо занимают умеренную позицию — предлагают разумно комбинировать очную и дистанционную формы обучения. Учителя осознают барьеры внедрения дистанционной формы обучения, в ряду «кадровых рисков» выделяют недостаточную профессиональную готовность педагога.

Необходимо разработать систему подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности по внедрению дистанционной формы обучения. В рамках данной системы необходимо предусмотреть развитие творческой индивидуальности педагога, овладение методологией педагогического исследования, освоение технологии инновационной деятельности. Практическая работа на экспериментальной площадке должна обеспечить формирование инновационной позиции учителя как системы взглядов и установок в отношении образовательного новшества.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
2. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 256 с.

Literatura

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya. M.: Prosveshhenie, 2010. 31 s.
2. Xutorskoj A.V. Pedagogicheskaya innovatika: ucheb. posobie dlya stud. vy'ssh. ucheb. zavedenij. 2-e izd., ster. M.: Akademiya, 2010. 256 s.

*T.I. Zinovieva,
T.I. Gonorskaya*

Readiness of Primary School Teachers to Implementation of Distant Form of Teaching

The article is devoted to the description of the results of the research of teacher's readiness to use distant form of teaching in the educational process as a global pedagogical innovation. The teachers' notions of the interpretation of the concept "distant teaching", the peculiarities and the barriers of implementing of the innovations at primary school.

Keywords: pedagogical innovation; distant teaching; the teacher's readiness to innovative activity.

Т.А. Федосеева

Задания коммуникативного характера как интерактивная форма подготовки учителя риторики

В статье рассматривается вопрос о возможности использования заданий коммуникативного характера в процессе подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности. Автор относит к интерактивным методам обучения на занятии в вузе задания коммуникативного характера — риторические задачи и игры — и считает их эффективными для подготовки учителя риторики для начальной школы.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения; задания коммуникативного характера; риторические задачи; дискурсивные умения; методика обучения риторике; учитель риторики.

Принято считать, что интерактивные (от *англ.* interaction — взаимодействие, воздействие друг на друга) методы обучения и воспитания являются современной формой активных методов. Их специфика заключается в том, что они активизируют познавательную деятельность студентов и направлены не только на закрепление уже изученной информации, но и на освоение новой.

В наши задачи не входит подробное рассмотрение вопроса о классификации и специфике всех интерактивных методов в образовании, лишь уточним, что к интерактивным способам взаимодействия на вузовском занятии мы относим задания коммуникативного характера — задачи и игры.

В процессе выполнения заданий коммуникативного характера (ситуативных задач и игр) студенты-педагоги осмысливают теоретические основы организации речевого урока в школе, осваивают основы будущей профессиональной деятельности, моделируют отношения, которые могут возникнуть в реальной педагогической практике. Они сталкиваются с проблемной ситуацией, в которой недостаточно механически воспроизвести известный материал. Выполнение таких заданий требует творческого осмысления информации, опоры на имеющийся опыт коммуникации как в бытовой, так и в профессионально ориентированной сфере. Как правило, риторические задачи и игры характеризуются отсутствием однозначного решения, всегда ориентированы на практику, максимально приближают взаимодействие к профессиональной педагогической сфере, что создает дополнительную мотивацию.

Предлагая интерактивные задания для освоения студентами методики ведения речевых уроков, мы исходим из основных принципов изучения риторики,

важнейший из которых — *практическая направленность* предмета. Кроме того, принципиально, что «риторика как интегрирующий учебный предмет создает базу для объединения усилий разных учебных дисциплин по формированию коммуникативных умений» [1: с. 7], поэтому учитель риторики постоянно находится в зоне «повышенной речевой ответственности» и должен на максимально высоком уровне продемонстрировать умение выбирать результативный выход в самых разных коммуникативно-речевых условиях.

Разработка системы заданий коммуникативного характера связана с потребностью готовить будущих педагогов к работе в условиях модернизации образования. Трудно не согласиться с мнением проф. Т.А. Ладыженской о том, что «при рассмотрении модернизации образования в центре оказываются вопросы коммуникативной компетенции. Современные люди должны уметь контактировать, понимать позицию другого человека, находить согласованные решения при обсуждении спорных вопросов и т. д. От наличия или отсутствия этих коммуникативных умений во многом зависят и личные успехи, и успехи общества в целом» [2: с. 66]. Добавим, что от умения учителя начальных классов эффективно решать задачи общения зависит не только его профессиональный успех, но и во многом успех в формировании коммуникативной компетенции школьников.

При внедрении заданий коммуникативного характера как интерактивной формы подготовки будущего учителя риторики мы учитываем, что меняется роль преподавателя вуза: он не только и не столько сообщает новую информацию, сколько организует, направляет работу студентов, помогает осуществлять работу в группе и обсуждать результаты. Так, например, преподаватель может намеренно использовать элементы провокативного поведения (возражать, задавать «неудобные» вопросы, уточнять и т. п.), чтобы вызвать спонтанную реакцию, которая требует мгновенного выбора языковых средств и речевых жанров, не прогнозировавшихся на подготовительном этапе.

Как показывает наш опыт, при участии в решении риторических задач в лабораторных условиях студенты испытывают те же чувства и эмоции, которые возникают в реальной практике, что позволяет расширить спектр возможных моделей поведения в разных ситуациях профессионального педагогического общения, обогатить их речевую практику.

На одном из первых занятий методического курса мы предлагаем студентам серию задач, позволяющих осмыслить постулаты «Детской риторики» (автор концепции — проф. Т.А. Ладыженская).

Рассмотрим примеры риторических задач.

Задача 1. *Вы учитель. На классном собрании вам предстоит рассказать о новом учебном предмете – риторике. Расскажите о специфике предмета так, чтобы родители представили, чем он отличается от других. Разыграйте ситуацию.*

Задача 2. *У вас первый урок риторики в 1-м классе. Ребята совсем не знают друг друга и только начинают изучение этого предмета. Расскажите об уроке риторики так, чтобы заинтересовать учеников. Подумайте, как вы построите*

свое вводное слово, о чем скажете, как начнете знакомство с классом? Как будет звучать ваш голос? Каким тоном вы будете говорить? Разыграйте ситуацию.

Задача 3. Вы директор школы. Вы обращаетесь в службу занятости (кадровое агентство) с просьбой порекомендовать учителя риторики. Расскажите о том, какими качествами должен обладать претендент на должность современного учителя риторики. Разыграйте ситуацию.

Как видим, при решении этих задач студентам необходимо представить известную информацию с учетом значимых компонентов предлагаемой речевой ситуации: риторическая задача как разновидность задания коммуникативного (ситуативного) характера — это некая проблемная задача, ее решение требует переосмысления накопленных теоретических и инструментальных знаний.

Уточним, что риторические задачи включают следующие *структурные элементы*: создание воображаемой ситуации (*Представьте, что..., Вообразите...*); описание компонентов речевой ситуации (*Первый урок..., Вы учитель..., Перед вами родители первоклассников...*); проблема, которую необходимо решить (вопрос, задание, речевой жанр), или сформулировать и решить (*Придумайте и..., Попросите так, чтобы..., Объявите о..., Извинитесь..., И тогда вы..., Разыграйте ситуацию*).

Обязательным условием решения задачи является *моделирование ситуации, речевые действия* с учетом выбранной роли, *анализ речевых действий*. Это связано с тем, что нередко возникает «разрыв» между теоретическими знаниями и практическими умениями обучающихся. К примеру, студенты-педагоги знают, что «надо говорить спокойно, не повышать голос, не провоцировать собеседника, точно объяснять, терпеливо выслушивать» и т. п., но как только требуется принять на себя роль и действовать с учетом предлагаемых условий, поведение меняется: дрожит и срывается голос, появляются неуместные жесты и неконтролируемые мимические движения, речь перестает быть логичной и выразительной и т. д.

При включении интерактивных форм работы мы наблюдаем повышение интереса к учебному предмету и активности студентов на протяжении всего занятия, что проявляется в стремлении участвовать в решении заданий коммуникативного характера, повышении эмоциональности, наблюдательности, инициативности, в творческом подходе к решению задач, стремлении объективно анализировать речевое поведение всех участников группы. Если на занятии создана атмосфера доверительного и доброжелательного взаимодействия, отобраны частотные для практики учителя-ритора ситуации, качественно анализируется речевое поведение обучающихся и выявляются причины их коммуникативных промахов, неудач и удач, то интерактивные формы работы способствуют формированию и повышению профессиональной педагогической компетенции и являются эффективными при подготовке студентов к ведению уроков риторики в начальной школе.

Формулируя условия риторических задач для будущих учителей начальных классов, мы исходим из того, что, с одной стороны, преподаватель риторики — это не только человек, который сам легко и хорошо общается, умеет анализировать речевую ситуацию и находить оптимальный выход, учитывая интересы всех участников общения, но и тот, кто легко моделирует условия ситуации, для того, чтобы предоставить учащимся возможность самим найти удачное решение речевой задачи, проявить коммуникативное мастерство, творческие (в том числе и актерские) способности; с другой стороны, от учителя-ритора требуется творческая смелость и гибкость в демонстрации вариантов эффективного (результативного) речевого поведения.

Поясним изложенную позицию на примере. Завершая разговор о методике ведения занятий по речевому этикету в начальных классах, мы предлагаем студентам продемонстрировать варианты поведения учителя в сложных ситуациях.

Ситуация 1. Вы обсуждаете с учениками вопрос о том, почему нужно быть вежливым человеком. Неожиданно дверь открывается. На пороге дежурные по школе — учитель и старшеклассники. Они оценивающе смотрят, а потом начинают не очень вежливо делать замечания: нет сменной обуви, не все соблюдают требования к деловому стилю одежды и прочее, записывают фамилии особо «отличившихся» учеников и уходят. И тогда вы продолжаете урок о вежливости...

Ситуация 2. На уроке риторики вы учились быть вежливыми в разных речевых ситуациях. Звонит звонок, ребята несутся в столовую, не замечая никого на своем пути. Начиная следующий урок, вы... Разыграйте ситуацию.

Ситуация 3. На родительском собрании вы обращаетесь с советом к родителям выбрать в качестве курса по выбору риторику. Родители согласно кивают, только один из присутствующих возмущается: «Толку-то от вашего воспитания! Всё только говорите детям, что надо быть вежливыми, “спасибо” да “пожалуйста” говорить, а они как не здоровались, так и продолжают мимо проходить, как обзывали друг друга, так и обзывают! Чего зря время терять?! Я против таких занятий — никаких результатов!». И тогда вы...

Как видим, условия риторических задач сформулированы таким образом, что необходимо не столько декларировать общеизвестные «постулаты общения», сколько проявить такт, выдержку, самообладание, высокий уровень коммуникативной культуры.

Представим варианты решения задач.

Ситуация 1

Учитель: «Вот видите, ребята, не всегда вежливые слова идут рядом с добрыми делами. Как вы думаете, сменная обувь и деловой внешний вид в школе имеют отношение к вежливости, о которой речь идет на нашем уроке?»

Ученик: «Да, потому что внешний вид показывает, как ты относишься к школе, к школьным правилам. Мы должны хорошо выглядеть в деловой обстановке и соблюдать правила вежливого общения».

Учитель: «Приятно ли было вам, что наш урок прервали? Почему?»

Ученики: «Нет! Нам не дали договорить, не поздоровались с нами и не извинились, что вошли в класс. А ещё говорили громко и грубо, как будто мы все провинились!»

Учитель: «Да, ребята, вы правы! Доброе дело и доброе слово должны идти рядом, ведь вовсе не трудно попросить разрешения войти в класс и прервать урок, сообщить, почему это необходимо, и оставаться вежливым, даже если в классе есть “нарушители” школьных правил! Давайте поиграем и покажем, как можно выполнить эту же работу, но остаться вежливым!»

Ситуация 2

Учитель: «Прозвенел звонок — начинается урок! Понравился ли вам завтрак в школьной столовой? Не забыли ли вы убрать со стола посуду и поблагодарить работников столовой?»

Ученик: «Нет! Я сказал “спасибо”, а повар улыбалась, ей было приятно».

Учитель: «Молодцы, ребята! Вы запомнили то, о чем шла речь на уроке риторики — нужно быть вежливым и благодарить за добрые дела. А помните ли вы, как закончился наш урок? Да, мы поблагодарили друг друга и договорились соблюдать правила этикета. Давайте посмотрим сюжет “День вежливости” из киножурнала “Ералаш”. Может, кто-то из вас узнает себя?»

Ученик: «Нет! Мы же говорили вежливые слова! Правда, так хотелось есть, что бежали в столовую, и я даже столкнулся с учителем, и он уронил тетради, а я помог собрать и извинился».

Учитель: «Вот видите, ребята! Знать правила и соблюдать их — не одно и то же! Давайте будем повторять постулаты вежливости и напоминать о них друг другу, пока они не станут нашей привычкой! Ведь это так приятно — быть внимательным и поступать вежливо в разных ситуациях!»

Ситуация 3

Учитель: «Уважаемые родители! В этом учебном году вводятся курсы по выбору. Мне бы хотелось посоветовать в качестве курса по выбору риторику. Расскажу подробнее об этом предмете...

Родители (перебивают, выкрикивают): «Я против таких занятий — никаких результатов!»; «Всё только говорите о вежливости, а они как не здоровались, так и продолжают мимо проходить, как обзывали друг друга, так и обзывают!»; «Лучше математикой или русским языком пусть занимаются — им ЕГЭ сдавать!»

Учитель: «Уважаемые родители! Вы, конечно, понимаете, сколько нужно приложить усилий, чтобы научить ребенка застегивать пуговицы, собирать портфель, мыть за собой посуду и т. д.! Требуется терпение! Время! Такт! Но разве можно научить ребенка быть аккуратным, если кто-то из членов семьи по всей квартире разбрасывает вещи, бегают с утра в поисках нужных документов и вещей, потому что поленился собрать их заранее? Конечно, нет! Или представьте ситуацию. Вы везете ребенка в школу на автомобиле

и ругаете всех и вся: этот “подрезал”, тот медленно едет, а тот не туда повернул, не стесняясь при этом в выражениях. Бывает такое?»

Родители: «Иногда бывает».

Учитель: «Для детей вы авторитет. Если вы так говорите и делаете, значит, так и должно быть. Значит, так правильно. Вот и входит у ребенка в привычку говорить любые слова, быть грубым, добиваясь цели. Пожалуй, нам всем хорошо сейчас вспомнить древнюю мудрость: “Хочешь воспитать ребенка — начни с себя”. Итак, уважаемые родители, продолжим наш разговор. Есть ли у вас вопросы?»

Анализируя речевое поведение студентов, выступающих в роли педагога, мы акцентируем внимание на том, что поведение учителя, в том числе и речевое, не должно быть агрессивным, так как оно провоцирует агрессию со стороны учеников. Мы учитываем, что «речевая агрессия — явление, тотально захватившее многие сферы жизнедеятельности современного общества», «агрессия слова вторгается в детские игры и развлечения подростков, все чаще проявляется во внутрисемейных отношениях, “усаживается” рядом с нашими детьми за школьную парту и “помогает” родителям “активно воспитывать” детей» [3: с. 15]. Нам представляется весьма убедительной позиция Ю.В. Щербининой, которая утверждает, что, «добиваясь сиюминутных целей послушания в грубой, оскорбительной форме, следуя порочному принципу “Пусть ненавидят, лишь бы боялись”, педагог... демонстрирует школьникам негативную модель речевого поведения для наблюдения и подражания» [3: с. 15].

Задания коммуникативного характера имеют общие признаки — описание речевой ситуации и необходимость ее разыгрывания.

Отличие коммуникативных игр от задач заключается в наличии соревновательного элемента, речевых ролей и правил игрового поведения, параметров для определения победителей; в выявлении особенностей и степени эффективности выбранной модели речевого поведения и др. Как показывает наше исследование, коммуникативные игры предполагают полилогический характер взаимодействия игроков, так как все участники команды обсуждают варианты, создают высказывание, а выбранные игроки и члены жюри (если это предусмотрено условиями) — демонстрируют результат обсуждения, оценивают. Очень важно, чтобы все присутствующие на занятии студенты участвовали в игре, так как, по нашим наблюдениям, присутствие зрителей может разрушить игру, не позволит игрокам полностью реализовать свой коммуникативный замысел и включиться в активную игровую и речевую деятельность.

Приведем примеры коммуникативных игр по теме «Обучение младших школьников созданию невыдуманного рассказа».

Коммуникативная игра 1. *Предлагаю вам проверить свои актерские способности и профессиональные педагогические умения. Разделитесь на три команды. Посоветуйтесь и определите, кто в вашей группе самый компетентный и объективный. Этот участник будет членом жюри. Итак, в жюри*

три человека. Жюри уточняет детали и определяет, по каким параметрам будут состязаться игроки. Выигрывает та команда, которая проявит находчивость, продемонстрирует хорошую речевую подготовку, представит оптимальный риторический выход из ситуации и сумеет вести себя с учетом принятой роли.

Внимание, условия игры. Представьте ситуацию. Вы учитель риторики. Начиная разговор о невыдуманном рассказе, вы просите учеников вспомнить истории, которые приключались с ними, когда они были ещё маленькими. Ребята задумались, один из учеников поднимает руку. «Вот молодец! Уже вспомнил историю!» — думаете вы. «А вы сами нам расскажите про свои приключения. А потом мы вспомним!» — хитро улыбаясь, просит ученик. Ситуация непростая! Вы судорожно вспоминаете о своих «приключениях». О чём же можно рассказать? Чем можно поделиться с ребятами? На принятие решения у вас несколько секунд, а вот у команд — три минуты. Понятны ли условия? Время пошло!

Слово командам /.../ Жюри совещается и выносит свой вердикт /.../

Поздравляем победителей /.../

Коммуникативная игра 2. Вообразите ситуацию. На уроке риторики вы с ребятами рассмотрели жанровые признаки рассказа, прочитали / рассказали и проанализировали разные истории, которые происходили с ребятами или их собеседниками. На итоговом уроке по этой теме ваш ученик увлеченно рассказывает о случае в лесу (на рыбалке, во дворе...). Вдруг раздаётся смех и реплика: «Да врешь ты всё! В книжке прочитал!». Рассказчик замолкает. Ваша задача — продолжить урок так, чтобы ребята не поссорились, чтобы сохранилась доверительная атмосфера, и вы сумели решить поставленные задачи урока. Разделитесь на три команды. По одному человеку от группы приглашаем в жюри. На подготовку — три минуты. Демонстрируют ситуацию все игроки команды, роли вы продумываете и распределяете самостоятельно. Выигрывает та команда, которая сможет предложить эффективный выход из сложной ситуации. Жюри уточняет критерии для оценивания речевого поведения.

Принципиально важно, анализируя представленные варианты речевого поведения, обратить внимание не только на результат, но и на сам ход обсуждения в группе, на поведение членов жюри. Возможные вопросы для анализа: Чье решение вас удивило? Чья речь была убедительной? Почему? Чему вы научились? Кому удалось «вжиться» в роль? Кто оказался самым находчивым? Кто из членов жюри оказался самым тактичным и наблюдательным? Какие недочеты в своем речевом поведении вы заметили? Над чем необходимо задуматься и работать, чтобы стать успешным учителем риторики? Какие речевые действия огорчили, были неуместными, недопустимыми? и др.

Преподаватель, наблюдая за работой всех участников игры, помогает обобщить приобретенный опыт, акцентирует внимание на методических «находках»,

помогает определить, чья речь богата, выразительна, чиста, правильна, результативна, создает условия для качественной оценки и самооценки речевого поведения с учетом предлагаемых в игре условий.

Многолетний опыт работы показывает, что важнейшие составляющие системы подготовки будущих учителей начальных классов к проектированию и ведению уроков риторики: доброжелательная обстановка, благоприятная речевая среда, творческая атмосфера на занятии, задания коммуникативного характера — способствуют формированию профессиональной коммуникативной компетенции, позволяют студентам реализовать творческие способности, формируют установку на самосовершенствование речевого поведения, развивают дискурсивные умения.

Литература

1. *Ладыженская Н.В., Ладыженская Т.А.* Риторика и развитие речи в Образовательной системе «Школа 2100» // Начальная школа плюс До и После. 2002. № 9. С. 3–7.
2. *Ладыженская Т.А.* Модернизация образования и риторика // Русская словесность. 2005. № 3. С. 64–66 .
3. *Щербинина Ю.В.* Речевая агрессия в школе и способы ее преодоления // Начальная школа плюс До и После. 2004. № 2. С. 15–20.

Literatura

1. *Lady'zhenskaya N.V., Lady'zhenskaya T.A.* Ritorika i razvitie rechi v Obrazovatel'noj sisteme «Shkola 2100» // Nachal'naya shkola plus Do i Posle. 2002. № 9. S. 3–7.
2. *Lady'zhenskaya T.A.* Modernizaciya obrazovaniya i ritorika // Russkaya slovesnost'. 2005. № 3. S. 64–66 .
3. *Shherbinina Yu.V.* Rehevaya agresiya v shkole i sposoby' eyo preodoleniya // Nachal'naya shkola plus Do i Posle. 2004. № 2. S. 15–20.

T.A. Fedoseeva

Tasks of Communicative Character as the Interactive Form of Training of the Teacher of Rhetoric

The article considers the problem of the possibility of using tasks of communicative character in the process of the students' preparation for the professional pedagogical activity. The author refers to interactive teaching methods on lessons in higher education institution the task of communicative character — rhetorical tasks and games — and considers them effective for training of the teacher of rhetoric for elementary school.

Keywords: interactive teaching methods; tasks of communicative character; rhetorical tasks; discourse abilities; methods of teaching rhetoric; teacher of rhetoric.



А.А. Матюшкина

Сложность задачи и трудность ее решения

В статье рассматривается проблема соотношения объективной сложности мыслительной задачи с субъективно переживаемой трудностью ее решения. Новизна и значимость темы связаны с эмпирической разработкой факторов сложности и трудности в контексте смысловой теории мышления и теории проблемных ситуаций. Показано, что сложность определяется характеристиками условий задачи, задающими неочевидность решения. Трудность связана с новизной, обобщенностью, интересом к заданию у субъекта, профессиональной направленностью его мышления.

Ключевые слова: сложность задачи; трудность решения проблемы субъектом; неочевидность решения.

Сложность задачи и трудность ее решения как проблема психологии мышления

Соотнесение объективной сложности предъявляемого субъекту мыслительного задания и субъективно переживаемой трудности решения выступает особой проблемой в психологии мышления. Необходимость рассмотрения сложности задачи как фактора, определяющего успешность решения, обозначалась в большинстве теорий. Так, по мнению В.В. Петухова [8], в основе возможной классификации подходов к исследованию мышления главным критерием может выступать активность субъекта в решении. Тогда выделяются два принципиально разных подхода к пониманию мышления: объектный и субъектный. В рамках объектного подхода основной предмет исследования — характеристики задач, которые определяют сложность и трудность решения. При этом сложность и трудность рассматриваются как синонимы. Мышление разворачивается в ответ на предъявляемые условия, субъект «реагирует» на заданный уровень сложности задачи. Данная идея отчетливо сформулирована в бихевиоризме в форме закона оптимума мотивации Йеркса-Додсона [14]. Он соотносит необходимый для оптимального решения уровень мотивации и сложность задачи: существует оптимальный уровень мотивации для эффективного выполнения интеллектуальной деятельности разного уровня сложности. При этом

чем труднее для испытуемого задача, тем ниже уровень необходимой для научения мотивации по сравнению с решением задач средней сложности. В качестве сложного задания выступало научение различению формы и выработке по отношению к ней соответствующей реакции. В современной когнитивной психологии, развивающей во многом идеи объектного подхода, сложность проблемы определяется количеством факторов (признаков), требующих анализа для решения, «сетевым» и неочевидным характером взаимосвязей между ними [1–2]. Вместе с тем отмечается, что решение сложных комплексных проблем предъявляет особые требования и к субъекту мышления, его компетентности [2].

В субъектном подходе активность признается определяющим свойством процесса мышления, поэтому сложность задачи рассматривается через призму характеристик мыслящего субъекта, особое значение придается мотивации решения (например, познавательной мотивации). Такой подход свойственен отечественной деятельностной психологии, которая разделяет постулат о мышлении как субъект-объектном взаимодействии: без субъекта не существует объекта [10]. О.К. Тихомиров [11: с. 20] отмечает, что со стороны задачи как объекта мышления можно выделить ряд характеристик, определяющих ее трудность для субъекта. К ним относятся: привычность-непривычность условий; форма репрезентации — словесное описание, изображение, реальная ситуация; степень выделенности в ситуации существенного отношения. Основным источником сложности задачи, по мнению данного автора, выступает «наличие конфликта между различными ценностями одного и того же преобразования ситуации» [11: с. 20], определяющими неочевидность решения.

Акцент на субъектных факторах трудности решения делается в теории проблемных ситуаций А.М. Матюшкина [4]. «На стороне субъекта проблемная ситуация определяется его познавательными возможностями и проявляется как состояние познавательной потребности, на стороне объекта — типом неизвестного» [4: с. 131]. Трудность решения выступает субъективной характеристикой и определяется мерой «расхождения» актуальных и необходимых для решения творческих и интеллектуальных возможностей субъекта. Активность субъекта в разрешении проблемной ситуации состоит в целенаправленном поиске, проявляющемся в форме вопросов [13], использовании подсказок разного рода [7]. При переходе от учебной проблемной ситуации к реальной творческой деятельности, по мнению А.М. Матюшкина [3: с. 215], значимым компонентом интеллектуального потенциала выступает владение профессиональным языком, позволяющим находить и выражать решение наиболее эффективным, оптимальным образом. Профессиональная направленность мышления определяет указанные выше характеристики сложности задачи: привычность материала и типа задачи, форму репрезентации условий, интерес к заданиям определенной профессиональной области — и может рассматриваться интегральным фактором трудности-легкости решения для субъекта.

Актуальность данная проблема приобретает в контексте изменений, происходящих в современном образовании. Практическое значение данной

работы определяется вопросами эффективности обучения: слишком трудное задание может нивелировать познавательный интерес к предмету, слишком легкое — не заинтересовать. Новизна и значимость проведенного исследования связаны с эмпирической разработкой проблемы факторов сложности и трудности решения в контексте смысловой теории мышления и теории проблемных ситуаций.

Объект исследования — процесс поиска решения проблемного задания; предмет — соотношение сложности задачи и субъективно оцениваемой трудности его решения. Теоретическим основанием выступают идеи смысловой теории мышления о характеристиках объекта, определяющих сложность решения, и идеи теории проблемных ситуаций о субъективных факторах трудности. Основная гипотеза: соотношение сложности задачи и трудности ее решения опосредовано профессиональной направленностью мышления субъекта. (Исследование выполнено в 2013 году с участием студента факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова М.А. Ильина).

Эмпирическое исследование соотношения сложности задачи и трудности ее решения

Процедура исследования состояла из двух частей: диагностической и исследовательской. В диагностической испытуемые выполняли интеллектуальные методики, результаты выполнения которых оценивались в соответствии с нормативами. Все испытуемые на этапе интеллектуальной диагностики показали высокий уровень развития интеллекта и абстракции, что в дальнейшем позволило не дифференцировать их по данным характеристикам в исследовании. В исследовательской части испытуемые трех различных профессиональных групп — студенты-дизайнеры, журналисты и психологи — решали вербальные и невербальные задачи разного уровня сложности с их последующей субъективной оценкой трудности и интереса к решению. Для экспликации процесса мышления был использован прием подсказки и элементы методики «рассуждения вслух». Время решения не ограничивалось за исключением заданий невербальной серии. Общее количество заданий, решаемых каждым испытуемым, составило 20 (9 невербальной серии и 11 — вербальной).

В исследовании приняли участие 60 студентов старших курсов университетов: факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова — 20 человек в возрасте 21–23 лет; факультета журналистики — 20 человек в возрасте 21–24 лет; факультета народной художественной культуры и дизайна Московского государственного университета культуры и искусств — 20 человек в возрасте 20–23 лет. Были выбраны студенты, обучающиеся на старших курсах (с 3-го по 5-й), так как они в достаточной степени овладели профессиональным языком своей будущей профессиональной деятельности, и в соответствии с этим проявляют мотивацию и интерес к материалу, являющемуся для них профессионально знакомым, привычным. Для студентов-журналистов ведущей является мыслительная деятельность, связанная с вербальным материалом, —

публицистика, художественная литература, устные выступления. Дизайнеры в своей профессиональной деятельности связаны с материалом, имеющим образный, невербальный характер, — это рисунки, фотографии, другие виды изображений. Студенты факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова представляют собой контрольную группу. Хотя ведущими в данной профессиональной области являются словесно-логические задачи, профессиональная направленность психологов на взаимодействие с другими людьми предполагает возможности успешного решения на другом типе материала, например, образном.

В первой серии испытуемому предлагались *задачи невербального характера разного уровня сложности*: он должен был угадать или понять, что изображено на картинке, видоизмененной по определенным принципам. Все фотографии были сделаны черно-белыми для усложнения процесса понимания смысла изображения и унификации изображений по цвету. Применялись следующие способы трансформации изображений (в программе Slowview): размытие (blur), увеличение резкости (sharpen), увеличение, уменьшение, инверсия освещения. (Фотографии: «Торт» — увеличение; «Берег» — уменьшение; «Панцирь» — увеличение, затем резкость; «Балет» — размытие; «Катастрофа» — резкость, затем размытие; «Ремонт» — инверсия освещения; «Дружба» — инверсия освещения, размытие; «Победа» — размытие, затем резкость; «Любопытство» — резкость, затем размытие и снова резкость).

Во всех заданиях данной серии испытуемый мог использовать подсказку, задав устно вопрос экспериментатору. Испытуемым давалась следующая инструкция: «На фотографии перед Вами изображен определенный объект, ситуация или событие. Ваша задача — понять или угадать, что именно изображено, и назвать это. Постарайтесь как можно больше размышлять вслух, высказывать предположения, объяснять свои выводы. Можете задавать любые вопросы, кроме «Что здесь изображено?». Предлагалось временное ограничение для решения: 20 минут на одно изображение для исключения чрезмерного затягивания эксперимента и утомления испытуемого.

Невербальные задания (изображения) были разделены на три группы в зависимости от сложности (развернутости) контекста, создающего возможные подсказки для понимания содержания изображения.

1) **Объекты, предметы**: в этой группе находятся изображения «Берег», «Торт» и «Панцирь». Решение данных задач предполагает достаточно высокий уровень сложности — испытуемый должен понять по фрагменту без опоры на контекстные подсказки, что за объект изображен, и назвать его.

2) **Ситуации (объект в контексте)**: «Ремонт», «Балет» и «Катастрофа». Задания этой группы представляют среднюю степень сложности — в них необходимо догадаться с опорой на контекст, что изображено.

3) **События (взаимодействие людей, объектов, поступки)**: «Дружба», «Любопытство» и «Победа». В этой группе представлены более сложные с точки зрения уровня абстракции задачи, так как, поняв сюжет, на основе

контекстной подсказки необходимо прийти к пониманию смысла изображения и дать его абстрактное название.

Вторая серия — *вербальные задачи с разной степенью выделенности (очевидности) существенного отношения*, задающим различный уровень сложности задания. Задание «**определение понятий**» — испытуемый должен ознакомиться с определением и назвать понятие. С точки зрения очевидности решения, задание является наиболее сложным в серии: испытуемому нужно дать определение предъявляемым ему малоизвестным понятиям из различных профессиональных областей (психология, искусство, лингвистика) с опорой на семантику иностранного языкового корня, знание которого может служить подсказкой для определения.

Список понятий:

1. Аура — психические и иные нарушения, возникающие в начале эпилептического припадка.

2. Резонёрство — один из видов нарушений мышления, характеризующийся пустым, бесплодным многословием, «рассуждательством» с отсутствием конкретных идей и целенаправленности мыслительного процесса.

3. Пиктограмма — знак, отображающий важнейшие черты объекта, предмета или явления, на которые он указывает, чаще всего в схематическом виде.

4. Гомункул — существо, которое, по представлениям средневековых алхимиков, можно искусственно создать и вырастить.

5. Секвенсор — аппаратное или программное устройство для записи в реальном времени и воспроизведения музыки, записывает не звуковые данные, а программные команды в виде последовательности.

6. Аллюзия — фигура речи, содержащая явное указание или отчетливый намек на некий литературный, исторический, мифологический или политический факт, закрепленный в текстовой культуре или в разговорной речи.

7. Фрейм — 1) структура, содержащая описание объекта в виде атрибутов и их значений; 2) определенного рода целостность, в рамках которой субъект осмысливает себя в мире.

Заданием вербальной серии средней степени сложности с точки зрения выделенности в нем существенного отношения для решения, выступило **понимание смысла отрывка художественного текста**, содержащего в качестве подсказок название и ключевую для понимания фразу. Были использованы отрывки из рассказов А.П. Чехова [12] «Злоумышленник», «Пересолил», «Толстый и тонкий», в которых описаны ситуации диалогического взаимодействия между людьми. Испытуемому предлагалось ознакомиться с отрывком и ответить на вопросы: «В чем смысл отрывка? Можно ли, опираясь на смысл отрывка, понять, почему рассказ имеет соответствующее название? Есть ли в тексте отрывка ключевая для понимания смысла и названия всего рассказа фраза? Подчеркните ее и объясните, почему Вы ее выбрали». Время решения не ограничивалось, дополнительные подсказки, кроме вышеуказанных, испытуемому не предоставлялись.

Наиболее сложным заданием данной серии выступило **понимание смысла малоизвестного для испытуемых рассказа А. Платонова** [9] «Очередной» с невыделенным существенным для решения отношением, без ключевой фразы для понимания смысла текста, требующего высокого уровня абстракции для решения. Испытуемому после прочтения текста рассказа целиком предлагалось ответить на следующие вопросы: «Можно ли понять из текста, почему рассказ имеет соответствующее название? В чём общий смысл рассказа? Возможно ли в тексте рассказа выделить отрывок, наиболее важный для понимания этого смысла? Если да, то укажите этот отрывок и поясните свой выбор. Можете ли Вы предложить другие варианты названия?».

После выполнения каждого задания в обеих сериях испытуемому предлагалось оценить его по следующим шкалам в баллах от 0 до 5: скучно — интересно; бесполезно [непознавательное] — полезно [познавательное]; легко решать — трудно решать; простое задание — сложное задание. После каждой из серий испытуемому предлагалось ответить на ряд вопросов, оценивающих субъективные параметры трудности, интереса, эмоциональной реакции, заполнив опросник субъективной оценки решения [5].

Время решения как показатель трудности задания

По мнению О.К. Тихомирова [11], время решения задания выступает одним из показателей его трудности для субъекта. Средние значения времени решения (табл. 1) заметно различаются у трех групп испытуемых в зависимости от профессиональной направленности мышления, определяющей привычность работы с определенным типом заданий.

Таблица 1

Средние показатели времени решения заданий вербальной серии

	Определение понятий	Рассказы А.П. Чехова	Рассказ А.П. Платонова
Психологи	10,7 минуты	1,6 минуты	6,1 минуты
Дизайнеры	12,7 минуты	2,8 минуты	8,8 минуты
Журналисты	8 минут	1,3 минуты	5,7 минуты

Результаты свидетельствуют о том, что наиболее трудным в решении (по длительности) выступило задание «определение понятий» для всех групп испытуемых, за ним по трудности следует выполнение задания «понимание смысла рассказа»; самым легким в решении оказалось задание «понимание смысла художественного отрывка». Такая последовательность трудности отражает экспериментально заданную сложность заданий по степени неочевидности решения: самым сложным было задание «определение понятий», затем понимание смысла малоизвестного рассказа А. Платонова, затем понимание смысла рассказа по его отрывку (рассказы А.П. Чехова).

Испытуемые разных профессиональных групп показали различное время решения в заданиях вербальной и невербальной серии. Журналисты, чей

профессиональный язык включает работу с вербальным материалом, решали все задания вербальной серии быстрее прочих. Дизайнеры, профессиональная деятельность которых связана с образами, изображениями, на все задания, содержащие вербальный материал, тратили наибольшее количество времени. Но при этом в заданиях невербальной серии те же испытуемые-дизайнеры показали наилучшие результаты по среднему времени решения, тогда как и психологи, и журналисты выполняли эти задания одинаково медленней дизайнеров и в некоторых заданиях не достигли решения (табл. 2).

Таблица 2

Средние показатели времени решения задания невербальной серии

Изображение	Психологи	Дизайнеры	Журналисты
«Торт»	12 минут	8,8 минуты	14 минут
«Берег»	2,3 минуты	1,2 минуты	2,5 минуты
«Панцирь»	10,5 минуты	3,6 минуты	9,8 минуты
«Балет»	16,6 минуты	6,5 минуты	16 минут
«Катастрофа»	15,8 минуты	3,6 минуты	16,3 минуты
«Ремонт»	7,2 минуты	1,9 минуты	8,1 минуты
«Дружба»	10,2 минуты	2,3 минуты	10,3 минуты
«Победа»	15,7 минуты	7,6 минуты	17,8 минуты
«Любопытство»	16,1 минуты	6,8 минуты	18,1 минуты

Анализ времени решения заданий показывает, что в каждой категории задач оказалось трудное для решения задание, связанное с его неочевидностью для респондентов. Наиболее трудным для дизайнеров оказалось изображение «Торт» (категория «Объекты»), затем сюжет «Победа» (категория «Событие»), далее сюжет «Любопытство» (категория «Событие»), затем сюжет ситуации «Балет»; самым легким оказалось решение задания «Берег» (категория «Объекты»). Для журналистов наиболее трудным стало решение заданий «Любопытство» и «Победа» (категория «Событие»), затем — «Катастрофа» и «Балет» (категория «Ситуации»), самым легким — задание «Берег» (категория «Объекты»). Приведем примеры протоколов решения одного из самых сложных заданий невербальной серии — «Любопытство» — студентами контрастных групп (с точки зрения профессиональной направленности мышления): журналистом и дизайнером.

(И. — испытуемый, Э. — экспериментатор.)

Журналист:

И.: Здесь... Ох, опять ничего не разобрать... (пауза) Хотя что-то есть... Это растения? Похоже на какие-то кусты.

Э.: Да.

И.: Здорово... А вот тут какой-то забор... Это калитка, вот тут?

Э.: Вроде бы да.

И.: Ну просто решётка такая, и вокруг... (пауза) А на калитке ещё что-то. (пауза). Похоже... Не знаю даже. Подсказки здесь точно не дадите?

Э.: Ну предположите, примерно.

И.: Тут... Почему-то вот это выглядит как памперсы на малыше. Может, это ребёнок?

Э.: Да, ребёнок.

И.: Ух ты, угадала. А что он здесь делает? Играет?

Э.: Не знаю, честно говоря.

И.: Но это не игра? В смысле, понятие, изображённое?

Э.: Нет.

И.: Тогда подумаем... (пауза) Если я правильно разобрала фото, то вот тут какие-то кусты, тут забор, а в нём калитка, за которую уцепился малыш. Всё так?

Э.: Так.

И.: Уцепился, и смотрит куда-то за неё, вдаль... (пауза) Видимо... Это что-то такое... Свобода?

Э.: Нет, но мыслите в ту сторону.

И.: То есть? Малыш хочет убежать за забор... (пауза) Непослушание.

Э.: А, может, не хочет.

И.: Ну, может, не хочет. Но ему интересно, что там... Вот! Интерес!

Э.: Практически, ещё немного.

И.: А что ещё-то? Интерес, любопытство...

Э.: Любопытство, правильно.

Дизайнер:

И.: Хм... Интересно. Ну, если все эти спецэффекты убрать, то будет какая-то лужайка, посреди неё ограда. Так ведь?

Э.: Всё так.

И.: На ограде... Вот если это калитка решётчатая, рядом со столбом... Калитка же?

Э.: Да, калитка.

И.: А на калитке... Вроде бы ребёнок, голенький, в одних памперсах. Как прикольно.

Э.: Всё правильно, но что же всё это изображает?

И.: Хм... Ну раз он так залез, то что-то вроде жажды приключений.

Э.: Ну, что-то вроде, но это одно слово.

И.: Ммм... (пауза) Шило в одном месте, одним словом... (пауза) Активность?

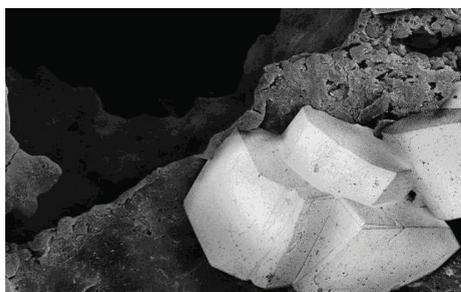
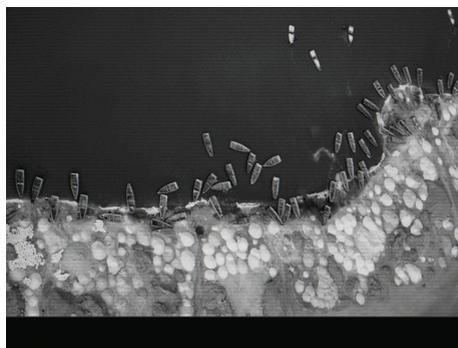
Э.: Не совсем.

И.: Любознательность, может? Любопытство?

Э.: Именно оно. Любопытство.

Качественный анализ приведенных фрагментов протоколов показывает различие процесса поиска решения: у дизайнера, который выполняет задание на привычном материале, — от целого образа к деталям и поиску названия для изображения (стратегия «уточнения»); у журналиста, сталкивающегося в решении данного задания с работой на непривычном материале, — от установления деталей к построению целостного образа и затем — к поиску названия для изображения

через рассуждение (стратегия «угадывания»). В определенном смысле дизайнер «видит» название в изображении, журналист его логически «выводит». Такие же стратегии поиска решения наблюдаются при выполнении задания «определение понятий» (фрагменты протоколов представлены ниже). Для психологов наиболее трудным в решении оказалось задание «Любопытство», наиболее легким — «Берег». Приведем примеры наиболее легких и трудных в решении заданий (изображения); в исследовании они предъявлялись на отдельных листах формата А4.

**Торт****Берег****Балет****Любопытство**

Использование подсказок в решении как показатель трудности задания

Использование подсказок выступает одним из показателей трудности задания [7]. При этом различаются открытые — экспериментальные и скрытые — контекстные подсказки [6–7]. В задании «определение понятий» при работе на профессионально непривычном вербальном материале дизайнеры пользовались открытыми экспериментальными подсказками в форме вопросов чаще испытуемых других групп (в среднем — пять подсказок). Психологи и журналисты использовали экспериментальные подсказки значительно реже. При этом в этих двух группах встречались испытуемые, не бравшие их вовсе, и дававшие эталонный ответ с опорой на контекстные — скрытые — подсказки. Психологи в решении задания вербальной серии «определение понятий» в среднем использовали по три подсказки, без подсказок решения достиг один испытуемый. Приведем

типичные примеры из протоколов решений испытуемых разных групп: психолога и дизайнера.

Психолог:

И.: Секвенсор. Вот это сразу не скажу, наверное, что-то техническое, какой-то прибор.

Э.: Да, верно.

И.: А вот какой, что делает? (думает). Звучит как что-то новое, не инструмент древний какой-то... Можно подсказку?

*Э.: Да. Есть слово *sequence*, означает последовательность.*

И.: Хм... Понятно. Значит, это специальной прибор для создания последовательностей, наверное, последовательностей каких-либо компьютерных команды, там, алгоритмы, сигналы, возможно.

Э.: Практически определение дано. Только можно ещё добавить.

И.: Что добавить? Я не знаю.

Э.: Есть термин музыкальный — «секвенция».

И.: А, вот так. То есть прибор формирует последовательности из звуков, музыкальные мелодии.

Э.: Верно.

Дизайнеры в этом задании также в среднем запрашивали более пяти подсказок, максимальное их количество — семь — было использовано четырьмя испытуемыми, ни один испытуемый данной группы в решении этого типа заданий не обошелся без подсказки в решении.

Дизайнер:

И.: Аллюзия, вот. Знакомое слово почему-то, а что означает... (пауза).

Э.: Вспоминаете? Нужно дать определение.

И.: Нет, не получается. Может, с подсказкой выйдет...

*Э.: В латинском языке *allusio* переводится как шутка, намёк. Оттуда это пошло и в другие языки.*

И.: Хм... Шутка и намёк. Но это явно какой-то термин, что-то более... Сложное означает.

Э.: В принципе, да.

И.: Ну, возможно, это шутка-намёк, но поданная как-то более серьёзно. Вроде иронии, но по-другому.

Э.: Не совсем, но направление верное.

И.: Ну хорошо... А это именно словами как-то даётся намёк, или, возможно, картинкой, ещё чем-то?

Э.: Словами

И.: Ясно... Намёк на что-то приличное?

Э.: На что угодно. Но главное, чтобы на что-либо достаточно известное.

И.: Хм... То есть на человека, животное...

Э.: Не совсем. Скорее, на какой-либо культурный факт. Произведения искусства, конкретные места в этих произведениях... Возможно, некое политическое событие...

И.: Понятно... Тогда сейчас, попробую всё собрать... Аллюзия — это словесно выраженный намёк, направляющий к какому-либо известному факту культуры.

Э.: Да, подойдёт.

Журналисты запрашивали по две подсказки в среднем. Трое из них обошлись без подсказок, дав правильные ответы. Общее число испытуемых, давших правильные определения, было больше относительно других групп.

Журналист:

И.: Резонёрство какое-то... Я знаю резон — это вроде довода для чего-либо, смысла.

Э.: Так.

И.: Значит, это такой процесс, видимо. Поиск доводов для чего-либо, объяснение... (пауза) Не знаю.

Э.: Но мыслите верно.

И.: Уже хорошо. Ну, наверное, просто пустословие, выдумывание причин и доказательств чего-либо на пустом месте, без фактов. Хотя это вроде спекуляцией называется.

Э.: Близко, просто это термин более... клинический.

И.: Ага, то есть расстройство такое психическое?

Э.: Да, да.

И.: Получаем — психическое расстройство, видимо, мышления, выражающееся в... (пауза) придумывании причин и объяснении чего-либо, в этом не нуждающемся. Бесплодное рассуждение, короче.

Э.: Да, верно.

Количество вопросов, заданных испытуемыми разных групп, отражает экспериментально заданную степень сложности заданий: простые задания вызвали меньшее количество вопросов, сложные — значительно большее (табл. 3). При этом количество вопросов в отношении разных типов заданий — вербальных и невербальных — различается в зависимости от «профессиональной» группы. Дизайнеры задавали в среднем вдвое меньше вопросов к невербальным заданиям (изображениям) в отличие от психологов и журналистов, которые задали в среднем одинаково большое количество вопросов.

Таблица 3

Среднее количество вопросов поискового цикла в решении невербальных заданий

Изображение	Психологи	Дизайнеры	Журналисты
«Торт»	12	8	12
«Берег»	2	1	2
«Панцирь»	6	3	7
«Балет»	12	6	12
«Катастрофа»	13	5	14
«Ремонт»	9	1	9
«Дружба»	13	6	14
«Победа»	12	7	11
«Любопытство»	13	8	13

Субъективные оценки интереса в соотношении с оценками сложности и трудности решения

Для анализа субъективных оценок испытуемыми интереса, пользы, сложности и трудности заданий воспользуемся структурной статистической величиной — модой. Данный показатель характеризует наиболее распространенную оценку, даваемую испытуемыми выборки каждому заданию (табл. 4–9).

Таблица 4

Моды субъективных оценок решения задания «Определение понятий»

	Психологи	Дизайнеры	Журналисты
Интерес	4	3	5
Польза	3	4	4
Трудность	3	4	2
Сложность	2/3	4	3

Дизайнеры оценили задание «определение понятий» как сложное, при этом уровень их интереса был средним. Психологи и журналисты, напротив, сочли задание интересным, (журналисты оценили его максимальным баллом), но легким для решения.

Таблица 5

Моды субъективных оценок решения задания «Рассказы А.П. Чехова»

	Психологи	Дизайнеры	Журналисты
Интерес	3	2	4
Польза	2	3	3
Трудность	3	3	2
Сложность	2	3	2

Дизайнеры оценили задание на понимание смысла отрывка художественного текста как достаточно сложное и трудное, но менее трудное, чем «определение понятий», интерес к данному заданию был оценен ими как низкий. Для журналистов задание оказалось интересным, но несложным и нетрудным. Психологи оценили задание как средне трудное и средне интересное.

Таблица 6

Моды субъективных оценок решения задания «Рассказ А.П. Платонова»

	Психологи	Дизайнеры	Журналисты
Интерес	3	2	4
Польза	3	4	4
Трудность	3	4	3
Сложность	4	4	3

В данном задании дизайнеры оценили трудность и сложность одинаково высоко, а уровень интереса — низко. Журналисты нашли, что задание достаточно интересное, но средней сложности и трудности. Психологи интерес и трудность

оценили в средних значениях, но оценка сложности оказалась выше оценки трудности.

Таблица 7

Моды субъективных оценок решения заданий невербальной серии для группы изображений «Объекты»

	Психологи	Дизайнеры	Журналисты
Интерес	2/3	3	2
Польза	2	2	2
Трудность	4	2	4
Сложность	4	2	4

Группа дизайнеров оценила задания как довольно простые и не очень сложные, при этом уровень их интереса был средним. Журналисты и психологи оценили интерес ниже среднего, при этом обе группы оценили сложность и трудность одинаково высоко.

Таблица 8

Моды субъективных оценок решения заданий невербальной серии для группы изображений «Ситуации»

	Психологи	Дизайнеры	Журналисты
Интерес	3	3/4	2
Польза	2	2	2
Трудность	3/4	2	4
Сложность	4	2	4

Интерес к этой группе заданий у половины испытуемых-дизайнеров был средним, у другой половины — выше среднего. Сложность и трудность они оценили ниже среднего. В то же время у группы психологов оценка интереса возросла по сравнению с предыдущими изображениями и достигла среднего показателя (3 балла), трудность была оценена средне или выше среднего, а сложность — высоко. Журналисты оценили свой интерес к решению данных заданий как низкий, сложность и трудность были оценены как одинаково высокие.

Таблица 9

Моды субъективных оценок решения заданий невербальной серии для группы изображений «События»

	Психологи	Дизайнеры	Журналисты
Интерес	3	4	2
Польза	2	2	2
Трудность	4	2	4
Сложность	4/5	2	5

Последняя серия изображений вызвала довольно высокий интерес у дизайнеров, но сложность и трудность задания показались им невысокими, что отражено в низких оценках большинства испытуемых. Интерес

к заданиям у психологов оказался оценен средне, сложность и трудность — высоко. Такая же тенденция в оценке у журналистов, с той разницей, что большинство испытуемых поставило максимальный балл в оценке сложности заданий.

Выводы

В исследовании показано, что объективная сложность задания не совпадает с субъективно переживаемой трудностью решения. Со стороны объекта мышления сложность определяется характеристиками условий задачи, задающими неочевидность решения. Трудность решения для субъекта определяется новизной (задаваемой со стороны объекта непривычностью условий), обобщенностью подлежащего открытию неизвестного (задаваемой явностью существенного отношения) в соотношении с его интеллектуальными возможностями и интересом. Со стороны взрослого субъекта данные характеристики определяются профессиональной направленностью его мышления — владением профессиональным языком и интересом к решению задач определенной профессиональной области.

Основными показателями трудности задания для субъекта выступили время решения, использование подсказок, интерес к заданию. При этом испытуемые в субъективной оценке не различают понятия сложности и трудности, давая им одинаковые либо незначительно отличающиеся (в пределах одного балла) оценки.

В исследовании показано, что респонденты решают задания на профессионально привычном материале более успешно, за меньший промежуток времени, используют меньше подсказок. Субъективные оценки решения разнятся в зависимости от профессиональной направленности мышления: на профессионально привычном материале испытуемые склонны занижать оценки как трудности, так и сложности, при этом проявляют высокий интерес к решению; на профессионально непривычном — переоценивают трудность задания, оценивая задания как неинтересные.

В решении сложных заданий наблюдаются различные стратегии поиска решения: на профессионально привычном легком материале — «уточнение»: от понимания сути к уточнению деталей; на профессионально непривычном трудном материале — «угадывание»: от понимания деталей к выстраиванию целостной картины.

Литература

1. *Величковский Б.М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2-х тт. Т. 2. М.: Смысл, Академия, 2006.
2. *Дёрнер Д.* Логика неудачи. М.: Смысл, 1997.
3. *Матюшкин А.М.* Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
4. *Матюшкин А.М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособие. М.: КДУ, 2009.

5. Матюшкина А.А. Открытость новому опыту как личностная предпосылка творческого мышления // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2014. № 3 (29). С. 32–43.
6. Матюшкина А.А., Жуковская Е.К. Условия актуализации интуиции в творческом решении // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 2014. № 2. С. 31–45.
7. Матюшкина А.А. Феноменология решения творческой проблемы // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 2013. № 3. С. 46–58.
8. Петухов В.В. Психология мышления: учебно-метод. пособие. М.: Изд-во Московского университета, 1987.
9. Платонов А.П. Сочинения. Т. 1: 1918–1927. М.: Изд-во ИМЛИ РАН.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000.
11. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
12. Чехов А.П. Собр. соч.: в 6-ти т. Т. 1: Рассказы 1880–1886. М.: Лексика, 1995.
13. Шумакова Н.Б. Роль вопроса в структуре мышления // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 91–95.
14. Экспериментальная психология / Ред.-сост. П. Фресс, Ж. Пиаже. Вып. V. М.: Прогресс, 1975.

Literatura

1. Velichkovskij B.M. Kognitivnaya nauka: Osnovy' psixologii poznaniya: v 2-x t. T. 2. М.: Smy'sl, Akademiya, 2006.
2. Dyorner D. Logika neudachi. М.: Smy'sl, 1997.
3. Matyushkin A.M. My'shlenie, obuchenie, tvorchestvo. М.: Izd-vo Moskovskogo psixologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izd-vo NPO «MODE'K», 2003.
4. Matyushkin A.M. Psixologiya my'shleniya. My'shlenie kak razreshenie problemny'x situacij: ucheb. posobie. М.: KDU, 2009.
5. Matyushkina A.A. Otkry'tost' novomu opy'tu kak lichnostnaya predposy'lka tvorcheskogo my'shleniya // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2014. № 3 (29). S. 32–43.
6. Matyushkina A.A., Zhukovskaya E.K. Usloviya aktualizacii intuiicii v tvorcheskom reshenii // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 14. Psixologiya. 2014. № 2. S. 31–45.
7. Matyushkina A.A. Fenomenologiya resheniya tvorcheskoj problemy' // Vestnik Mosk. un-ta. Seriya 14. Psixologiya. 2013. № 3. S. 46–58.
8. Petuxov V.V. Psixologiya my'shleniya: uchebno-metod. posobie. М.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1987.
9. Platonov A.P. Sochineniya. T. 1: 1918–1927. М.: Izd-vo IMLI RAN.
10. Rubinshtejn S.L. Osnovy' obshhej psixologii. SPb.: Piter, 2000.
11. Tixomirov O.K. Psixologiya my'shleniya. М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984.
12. Chexov A.P. Sobr. soch.: v 6-ti t. T. 1: Rasskazy' 1880–1886. М.: Leksika, 1995.
13. Shumakova N.B. Rol' voprosa v strukture my'shleniya // Voprosy' psixologii. 1984. № 1. S. 91–95.
14. E'ksperimental'naya psixologiya / Red.-sost. P. Fress, Zh. Piazhe. Vy'p. V. М.: Progress, 1975.

A.A. Matyushkina

The Complexity of the Problem and the Difficulty of its Solution

The article considers the problem of correlation of the objective complexity of mental problem and subjectively felt difficulty of its solving. The novelty and significance of the theme are connected with the empirical development of factors of complexity and difficulty in the context of the semantic theory of thought and the theory of problem situations. The study shows that the complexity is determined by the characteristics of the conditions of the problem that specify the non-obviousness of the solution. The difficulty is associated with the novelty, generalization, interest to the assignment by the subject, professional orientation of his/her thinking.

Keywords: complexity of the problem; difficulty of solving the problem by the subject; non-obviousness of solution.

**О.А. Викторова,
Б.М. Коган**

Развитие самоидентичности юношей и девушек различных гендерных групп

Статья посвящена исследованию влияния развития самоидентичности юношей и девушек 15–17 лет на аспекты их личностной сферы, связанные с гендерными особенностями. Проведено эмпирическое исследование, показывающее наличие данной взаимосвязи, которая проявляется в различиях распределения по гендерным группам, социометрическому статусу, уровню тревожности подростков с теми или иными гендерными особенностями до и после прохождения развивающей тренинговой работы, а также в экспертной оценке педагогов.

Ключевые слова: юность; гендер; пол; личность; развитие; тренинг; личностные особенности; тревожность; самооценка; ценности.

Теоретическая база исследования

Гендерную идентичность можно считать одним из важнейших компонентов личности, ее структуры. Ее можно отнести и к внешним, и к внутренним проявлениям личности: выраженную, с одной стороны, в виде определенных ценностных ориентаций, установок, отношений, аттитудов, с другой — в виде общения и взаимодействия [14; 16].

Принадлежность индивида к определенной гендерной группе не только проявляется во внутреннем мире личности, но и в ее объективных внешних проявлениях: социальном поведении, эмоциональных реакциях, манере себя вести и т. д.

Все это указывает на личную гендерную идентичность человека, под которой в психологии понимается субъективно принимаемый и стабильный образ самопроявления во всем богатстве гендерных характеристик [16].

Юношеский возраст является важным, достаточно сложным и многогранным этапом формирования личности. Завершение физиологических процессов взросления, развитие мышления и интеллектуальной сферы, включение в новые социальные общности обуславливает особенности, проявления и значимость данной стадии развития [6].

Так в юношеском возрасте большое значение приобретает именно личностное и социальное становление.

Самым важным в юношеском возрасте является формирование самосознания и открытие собственного Я. Это решающий этап формирования мировоззрения.

Мировоззрение, как отмечает Е.Е. Сапогова [23], это не только система знаний и опыта, но и система убеждений, переживание которых сопровождается чувством их истинности, правильности. Поэтому мировоззрение связано с решением в юности смысложизненных проблем.

Наравне с тем, что в юности у человека происходит соотнесение себя с неким групповым образом «мы», происходит также формирование личной идентичности — чувства индивидуальной самоидентичности, преемственности и единства.

Э. Эриксон видел в задаче формирования идентичности основное препятствие, которое должен преодолеть человек для успешного перехода во взрослость. Юношеский период строится вокруг кризиса идентичности. В идеальном случае они осуществляют этот переход, имея достаточно четкое представление о том, кем они являются, о способах приспособления к общественным отношениям [25].

Нельзя не упомянуть и такой важный аспект юношеского возраста, как формирование полоролевого поведения. Полоролевое поведение зависит от многих факторов: от особенностей физического, гормонального, интеллектуального и эмоционального развития, от психосоциальных обстоятельств. Половое созревание рассматривается как центральный психофизиологический процесс периодов подростничества и юношества [6]. Происходит как физиологическое созревание организма, так и реализация сформированных ранее (с возможными изменениями и дополнениями в зависимости от наличной ситуации развития) стереотипов гендерного поведения.

Значение имеет не только само созревание, на основе проявлений которого часто происходит сравнение себя и сверстников в этом возрасте, но и социальные проявления мужской или женской роли. На основе предшествующего развития, формирования тех или иных гендерных стереотипов, в юношеском возрасте начинается их первичная реализация, которая проявляется и в характере общения и взаимодействия, и во внешних признаках, в интересах и увлечениях, в выборе жизненных приоритетов. Так, более феминные юноши могут подвергаться насмешкам и притеснениям со стороны более маскулинных сверстников (феминность может быть выражена как в чисто физиологическом строении и более позднем созревании, так и в личностном и социальном планах в виде нестереотипных увлечений, большей эмоциональности и чувственности); хотя маскулинные девочки подвергаются критике со стороны сверстников и сверстниц гораздо реже, что объясняется современной тенденцией в качестве предпочитаемых как для юношей, так и для девушек, выбирать маскулинные черты характера в силу их большей привлекательности [3].

Таким образом, мы видим, что юность как стадия развития личности является важным, сложным и многогранным периодом. На данном этапе происходит первичное становление личности практически во всех сферах жизни,

осуществляется формирование базовых личностных и индивидуальных черт, на основе которых будет строиться дальнейшее жизненное развитие, становление и самореализация.

Организация исследования

Гипотезой настоящего исследования выступило предположение о зависимости между имеющимися гендерными стереотипами и особенностями личностной сферы индивида; также мы рассматривали возможность их влияния на аспекты личностной сферы, связанные с гендером через развитие самоидентичности. В исследовании приняли участие 132 учащихся общеобразовательных учебных заведений г. Москвы в возрасте 15–16 лет (71 девушка и 61 юноша). 64 испытуемых составили экспериментальную группу, 68 — контрольную.

Для изучения заявленной проблемы были использованы диагностические методики: опросник «Маскулинность-феминность» (С. Бэм), методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, факторный опросник Р. Кеттелла; диагностика социального статуса Ж. Морено, исследование тревожности (опросник Спилбергера-Ханина), изучение самооценки (Т. Дембо, С.Я. Рубинштейн), экспертная оценка педагогов и анализ успеваемости испытуемых по основным учебным предметам.

Процедура экспертной оценки содержит две составляющих: непосредственную оценку успеваемости испытуемых по основным учебным предметам (русский язык, история, обществознание, физика, химия, математика); а также выполнение научно-технических и творческих (гуманитарных) проектов и работ и успешность выполнения заданий определенного профиля (для оценки успешности осуществления учебной деятельности) и непосредственно оценка испытуемых педагогами по семи различным параметрам (см. табл. 6). Бланк экспертной оценки второго этапа был предложен четырем педагогам, преподающим в классах испытуемых: двум педагогам по основным предметам (русский язык, математика), которые ведут уроки у испытуемых 5 раз в неделю, и двум педагогам по предметам, которые преподаются 1–2 раза в неделю (обществознание и физика).

Все диагностические методики соответствовали возрастным особенностям испытуемых.

На первом этапе исследования была определена принадлежность испытуемых к определенному гендерному полу, на основе чего были сформированы группы (феминные девушки, маскулинные девушки, феминные юноши, маскулинные юноши, андрогины) для дальнейшего анализа.

На втором этапе были выявлены особенности личностной сферы испытуемых по указанным критериям.

На третьем этапе был проведен корреляционный анализ исследуемых показателей. В качестве статистического инструмента мы использовали непосредственно коэффициент корреляции Спирмена, а также критерий достоверности различий Краскела-Уоллиса — с целью проверки и подтверждения полученных данных.

На четвертом этапе мы проводили развивающую работу с испытуемыми экспериментальной группы по разработанной тренинговой программе.

На пятом (заключительном) этапе исследования после повторного изучения выбранных параметров было проанализировано наличие и содержательная структура происходящих изменений. В качестве статистического инструмента использован критерий Уилкоксона для связанных выборок (для сравнения результатов одной и той же группы до и после работы) и критерий Манна-Уитни для несвязанных выборок (для сравнения испытуемых экспериментальной и контрольной групп между собой).

Результаты исследования и их обсуждение

Осуществив распределение испытуемых по гендерному признаку, мы получили не вполне равнозначные группы, так как испытуемых, обладающих феминными гендерными характеристиками, оказалось больше, что само по себе свидетельствует об особенностях усвоения гендерных ролей современными подростками. Мы получили пять гендерных групп — феминных девушек (39 человек), маскулинных юношей (22 человека), феминных юношей (22 человека), маскулинных девушек (31 человек), андрогинов (18 человек).

Таким образом, большая часть испытуемых обладает гендером, не совпадающим с биологическим полом, что еще раз доказывает справедливость гендерной концепции.

В своей изначальной теории С. Бэм высказывала идею о продуктивности наличия у человека гендерных черт противоположного пола, что делает его более гибким и позволяет легче завязывать взаимоотношения в социальной среде (при этом идеальным вариантом являлась андрогиния). Впоследствии автор пересмотрела свои взгляды, предположив, что наиболее продуктивным является наличие мужских гендерных свойств у индивидов любого пола, так как именно эти качества (лежащие в гендерном стереотипе мужественности) отвечают за адаптацию и продвижение в социуме [2–3].

На втором и третьем этапах исследования мы установили ряд достоверных и устойчивых взаимосвязей гендерного пола с показателями шкал факторного опросника Р. Кеттела. В таблице 1 отражен краткий анализ обнаруженной взаимосвязи по каждому из изученных параметров [9–10]. Что касается уровня тревожности — устойчивых корреляций с гендерными особенностями обнаружено не было. В сфере учебных достижений по предметам связь с гендером оказалась характерна только для показателя успешности выполнения творческих (гуманитарных) проектов и работ.

Полученные нами данные согласуются с исследованиями других авторов [1; 5; 8; 12] и отражают существующие в настоящее время в социуме стереотипы маскулинности / феминности.

На четвертом этапе исследования нами были сформированы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы. С экспериментальной группой проводилась

Таблица 1

Связь гендерного пола с различными аспектами личностной сферы

Изучаемый параметр	Корреляционная связь с гендером (где r — значение коэффициента корреляции; p — уровень значимости)	P Критерий Краскела-Уоллиса
Ценностно-смысловая сфера		
Материально обеспеченная жизнь	$r = 0,273; p < 0,005$	0,004
Общественное признание	$r = 0,560; p < 0,001$	0,002
Развитие	$r = 0,276; p < 0,001$	0,012
Свобода	$r = 0,689; p < 0,001$	0,003
Счастье других людей	$r = 0,518; p < 0,001$	0,001
Творчество	$r = 0,319; p < 0,001$	0,016
Уверенность в себе	$r = 0,471; p < 0,001$	0,001
Активная деятельная жизнь	$r = -0,653; p < 0,001$	0,001
Жизненная мудрость	$r = -0,674; p < 0,001$	0,001
Интересная работа	$r = -0,480; p < 0,001$	0,002
Познание	$r = -0,567; p < 0,001$	0,001
Счастливая семейная жизнь	$r = -0,710; p < 0,001$	0,002
Высокие запросы	$r = 0,228; p < 0,005$	Не выявлено
Независимость	$r = 0,717; p < 0,001$	0,003
Непримиримость к недостаткам	$r = 0,548; p < 0,001$	0,002
Самоконтроль	$r = 0,620; p < 0,001$	0,002
Твердая воля	$r = 0,660; p < 0,001$	0,001
Аккуратность	$r = -0,620; p < 0,001$	0,001
Воспитанность	$r = -0,587; p < 0,001$	0,003
Чуткость	$r = -0,654; p < 0,001$	0,004
Терпимость	$r = -0,762; p < 0,001$	0,002
Любовь	Не выявлено	0,011
Факторы Кеттела		
I (премсия – харрия)	$r = 0,458; p < 0,001$	0,006
O (гипотемия – гипертимия)	$r = 0,298; p < 0,005$	0,054
A (аффектотимия – шизотимия)	$r = -0,384; p < 0,001$	Не выявлено
C (сила «Я» – слабость «Я»)	$r = -0,454; p < 0,001$	0,037
E (доминантность – конформность)	$r = -0,366; p < 0,001$	0,030
F (сургенсия – десургенсия)	$r = -0,550; p < 0,001$	0,004
H (пармия – тректия)	$r = -0,362; p < 0,001$	Не выявлено
V (интеллект)	Не выявлено	0,019
Самооценка и притязания		
Умственные способности	$r = -0,389; p < 0,001$	0,003
Авторитет у сверстников	$r = -0,307; p < 0,001$	0,007
Умелые руки	$r = -0,305; p < 0,001$	0,041

Изучаемый параметр	Корреляционная связь с гендером (где r — значение коэффициента корреляции; p — уровень значимости)	P Критерий Краскела-Уоллиса
Уверенность в себе	Не выявлено	0,020
Умелые руки (Притязания)	$r = -0,233; p < 0,005$	0,048
Уверенность в себе (Притязания)	$r = -0,237; p < 0,005$	0,001
Социометрия		
Досуг	$r = 0,255; p < 0,005$	0,004
Интимно-личностное общение	$r = 0,474; p < 0,001$	0,002
Экспертная оценка		
Успешность во взаимодействии с окружающими (адаптация в социуме)	$r = 0,437; p < 0,005$	0,044
Личностные качества (характер)	$r = 0,440; p < 0,005$	0,016
Настрой (эмоциональные проявления)	$r = 0,399; p < 0,005$	0,054
Мотивация в деятельности (желание добиться успеха)	$r = 0,360; p < 0,005$	Не выявлено
Учебные достижения		
Выполнение гуманитарных и творческих проектных работ	$r = 0,557; p < 0,001$	0,003

развивающая тренинговая работа, посвященная формированию самоидентичности и включающая в себя следующие блоки:

- сплочение, раскрепощение, самопознание (введение в тренинг, знакомство участников; упражнения, направленные на раскрытие индивидуальных особенностей и качеств);
- самопознание и позитивное самовосприятие (работа с индивидуальностью, самоидентичностью, самооценкой);
- коммуникативные компетенции (упражнения на взаимодействие, поиск выгодных стратегий общения);
- продуктивные стратегии взаимодействия (умение вести переговоры и договариваться, эффекты и особенности общения — изучение и практика).

Каждый блок, кроме первого (три занятия), состоял из шести занятий длительностью 40–50 минут. Помимо основного содержания и упражнений, в занятия был включен гендерный аспект в виде ролевого театра действий, используемого дополнительно при выполнении определенных заданий.

После завершения тренинговых занятий, по прошествии шести недель, нами были повторно проведены диагностические процедуры первого и второго этапов исследования с испытуемыми контрольной и экспериментальной групп.

Изначально мы сравнили распределение гендерного пола в экспериментальной группе до и после развивающих занятий (см. табл. 2). Так, по результатам

повторного исследования уменьшилось количество андрогинов, тогда как в контрольной группе гендерных сдвигов не наблюдалось.

Таблица 2

Статистика выборки по гендерным признакам до и после проведения развивающей работы

Класс	Феминные девочки	Маскулинные девочки	Феминные мальчики	Маскулинные мальчики	Андрогины	Итого
ЭГ (1)	18	12	9	16	9	64
ЭГ (2)	20	12	8	18	6	64
КГ (1)	21	10	13	15	9	68
КГ(2)	21	10	13	15	9	68

Такие результаты могут говорить о наличии определенного эффекта от гендерного аспекта тренинга, который влияет на процесс самоопределения и формирования представления о себе больше как о феминной или маскулинной личности.

Не обнаружилось достоверных различий в таких аспектах личностной сферы, как ценностный и в факторах личности, выделенных Р. Кеттелом. Поскольку определенный характерологический и качественный склад индивида является устойчивым образованием, то полученные результаты лишь подтверждают теоретическую базу устойчивости личности [16; 17; 23].

При этом такие параметры, как самооценка, социальный статус, уровень личностной и ситуативной тревожности и экспертная оценка педагогов показали достоверные различия для участников экспериментальной группы до и после прохождения занятий.

Так, уровень тревожности понизился у представителей всех гендерных групп (см. табл. 3). При этом в контрольной группе таких изменений не наблюдалось.

Стоит отметить, что наиболее значительное изменение в сторону уменьшения претерпела ситуативная тревожность (СТ), а личностная (ЛТ) сохранила относительно постоянные позиции, что также говорит в пользу устойчивости определенных личностных свойств.

Уровень самооценки статистически достоверно увеличился после проведения развивающей работы по таким шкалам, как внешность и уверенность в себе (см. табл. 4). В контрольной группе изменений не произошло. Что касается иерархии притязаний, то изменения в экспериментальной группе произошли по шкалам ум, внешность и уверенность в себе. Расхождения между самооценкой и притязаниями также имеют незначительные различия в экспериментальной группе. В контрольной же группе достоверных различий не наблюдается ни по одному из параметров; кроме того, достоверные различия имеются между экспериментальной и контрольной группой после проведения занятий. Подобные результаты

Таблица 3

Сравнение уровня тревожности испытуемых контрольной и экспериментальной групп после проведения развивающей работы¹

Показатель (среднее значение уровня тревожности в группах)	Гендерные группы												Критерий Манна-Уитни <i>U</i>	Критерий Уилкок-сона ЭГ (1 и 2 изме- рение)	Критерий Уилкок- сона КГ (1 и 2 изме- рение)
	ФД ЭГ	ФД КГ	МД ЭГ	МД КГ	ФЮ ЭГ	ФЮ КГ	МЮ ЭГ	МЮ КГ	А ЭГ	А КГ	Гр ЭГ	Гр КГ			
СТ ДО /	43,0	44,0	54,7	55,0	31,6	31,5	25,4	24,8	46,7	45,9	37,9	38,6	0,038	0,003	0,674
	35,0	40,0	49,7	50,0	25,9	30,9	22,2	24,7	41,0	45,8	33,3	38,2			
ПОСЛЕ ЛТ ДО /	44,8	43,0	55,0	54,4	29,8	29,0	32,25	34,0	47,7	48,0	38,4	38,1	0,049	0,021	0,680
	40,9	43,0	49,0	50,2	33,0	29,0	26,6	33,5	41,7	47,5	37,3	38,0			

¹ ФД — феминные девушки, МД — маскулинные девушки, ФЮ — феминные юноши, МЮ — маскулинные юноши, А — андрогини; ЭГ — экспериментальная группа (Гр); КГ — контрольная группа (Гр).

Таблица 4

Сравнение уровня самооценки испытуемых контрольной и экспериментальной групп после проведения развивающей работы

Показатель (среднее значение в группах)	Гендерные группы												U Критерий Манна- Уитни	Критерий Уилкок- сона ЭГ (1 и 2 изме- рение)	Критерий Уилкок- сона КГ (1 и 2 изме- рение)												
	ФД ЭГ		ФД КГ		МД ЭГ		МД КГ		ФЮ ЭГ		ФЮ КГ					МЮ ЭГ		МЮ КГ		А ЭГ		А КГ		Гр ЭГ		Гр КГ	
	75,8	67,1	83,33	72,3	70,5	68,3	57,6	82,0	81,7	58,3	72,5	69,6				0,004	0,875	0,875									
Здоровье	ДО	75,8	67,1	83,33	72,3	70,5	68,3	57,6	82,0	81,7	58,3	72,5	69,6	0,004	0,875	0,875											
	ПОСЛЕ	77,5	67,0	85,33	72,5	73,9	68,3	62,4	80,0	86,0	59,0	75,6	69,4														
Ум	ДО	66,5	66,3	70,67	73,9	79,9	76,3	62,4	83,4	64,0	71,3	70,3	74,3	0,043	0,346	0,884											
	ПОСЛЕ	75,4	66,5	72,33	74,0	84,0	76,0	61,2	83,0	68,0	70,9	74,9	74,01														
Характер	ДО	67,1	69,4	63,33	63,1	73,9	74,7	41,8	75,4	82,3	71,1	66,3	70,7	0,008	0,222	0,892											
	ПОСЛЕ	70,3	69,5	66,33	63,5	74,9	75,0	43,6	75,0	81,7	71,0	68,2	70,8														
Авторитет	ДО	62,0	57,3	70,00	70,7	72,4	64,2	41,4	82,8	66,7	73,3	63,3	69,6	0,007	0,474	0,890											
	ПОСЛЕ	66,0	57,0	66,33	70,7	69,0	64,3	40,0	81,3	65,0	74,0	62,7	69,5														

Показатель (среднее значение уровня самооценки в группах)	Гендерные группы												Критерий Манна- Уитни <i>U</i>	Критерий Уилкок- сона ЭГ (1 и 2 изме- рение)	Критерий Уилкок- сона КГ (1 и 2 изме- рение)	
	ФД ЭГ	ФД КГ	МД ЭГ	МД КГ	ФЮ ЭГ	ФЮ КГ	МЮ ЭГ	МЮ КГ	А ЭГ	А КГ	Гр ЭГ	Гр КГ				
Внешность	ДО	69,6	71,4	76,67	66,7	70,4	70,6	47,8	72,1	70,0	76,4	67,1	71,4	0,039	0,002	0,852
	ПОСЛЕ	75,5	72,1	79	66,9	72,0	71,1	54,0	73,0	73,3	75,9	71,0	71,8			
Уверенность в себе	ДО	53,3	68,1	59,3	72,7	70,5	69,0	53,0	85,6	78,0	68,7	61,8	72,8	0,011	0,031	0,877
	ПОСЛЕ	63,0	68,0	58,3	72,8	70,0	69,1	55,0	85,9	73,3	68,7	64,5	72,9			

говорят об изменении самооночных суждений в экспериментальной группе и формировании у испытуемых более реалистичной и позитивной самооценки.

По показателям, отражающим социальный статус испытуемых (социометрический статус в досуговой, учебной и интимно-личностной сферах взаимодействия), также обнаруживаются достоверные различия: так, в экспериментальной группе он изменился в сторону повышения по всем сферам. В контрольной группе достоверных различий не обнаружено. Таким образом, мы можем заключить, что испытуемые экспериментальной группы приобрели определенные социальные навыки в результате занятий и смогли перенести их в свою повседневную жизнь (см. табл. 5).

На это же указывают и изменения, отразившиеся в экспертной оценке педагогов (см. табл. 6). Так, до проведения развивающей работы педагоги оценивали успешность в социальном взаимодействии испытуемых экспериментальной группы ниже, чем после проведения развивающей работы. Увеличились оценки и по параметрам качеств характера, эмоционального настроя и мотивации в деятельности. При этом в оценках испытуемых контрольной группы достоверных различий не обнаружено.

Что касается успеваемости по отдельным предметам — она не претерпела значимых изменений у испытуемых обеих групп. Выявленная взаимосвязь между гендером и успешностью выполнения творческих (гуманитарных) проектов и заданий в пользу феминного гендера также не претерпела изменений в результате развивающей работы, но и сам показатель не показал значимых изменений в сторону улучшения или ухудшения в обеих группах.

Таким образом, в результате проведения развивающей работы с испытуемыми, мы получили достоверное подтверждение изменению некоторых личностных свойств, тогда как другие (более устойчивые) остались неизменны. Стоит также сказать, что свойства, претерпевшие изменения, — социальный статус, самооценка, уровень тревожности, взаимосвязаны и влияют друг на друга. Так, в подростковом возрасте тревожность тесно связана с «Я-концепцией» и отношением к себе [19]. Взаимосвязь данных показателей также отражена в исследованиях Л.В. Бороздина и Е.А. Залученова, причем, как отмечают авторы, высокий уровень тревожности характерен для заниженной или, в целом, нереалистичной самооценки [5]. В ходе нашего исследования удалось повлиять на оба эти фактора: уменьшить тревожность и сформировать более дифференцированную и реалистичную самооценку.

Выводы

1. Качества, характеризующие юношей и девушек с феминным и маскулинным гендером, соответствуют стереотипам маскулинности-феминности, принятым в современном российском обществе.

2. Выделенные качества, зависимые от гендерного пола, характеризуют именно гендерный, а не биологический пол испытуемых: у феминных юношей

Таблица 5

Сравнение социометрического статуса испытуемых контрольной и экспериментальной групп после проведения развивающей работы

Показатель (среднее значение социометрического статуса по группе)	Гендерные группы												U Критерий Манна-Уитни	Критерий Уилкоксона ЭГ (1 и 2 измерение)	Критерий Уилкоксона КГ (1 и 2 измерение)																								
	ФД ЭГ		ФД КГ		МД ЭГ		МД КГ		ФЮ ЭГ		ФЮ КГ					МЮ ЭГ		МЮ КГ		А ЭГ		А КГ		Гр ЭГ		Гр КГ													
	11,0	12,4	12,4	6,0	6,4	7,5	7,3	7,3	12,4	11,3	6,3	7,6				9,2	9,0	13,5	8,6	8,9	5,7	6,4	6,4	9,9	9,1	8,9	8,6	8,8	8,8	6,8	6,4	9,6	8,7	6,9	6,2	7,0	5,6	8,1	6,1
Досуговая сфера	ДО	11,0	12,4	6,0	6,4	7,5	7,3	7,3	12,4	11,3	6,3	7,6	9,2	9,0	13,5	8,6	8,9	5,7	6,4	6,4	9,9	9,1	8,9	8,6	8,8	8,8	6,8	6,4	9,6	8,7	6,9	6,2	7,0	5,6	8,1	6,1	0,009	0,023	0,793
	ПОСЛЕ	11,7	12,4	7,0	6,4	8,4	8,3	8,8	8,8	8,8	7,1	8,0	9,9	9,1	11,2	8,6	8,9	5,7	6,4	6,4	9,9	9,1	8,9	8,6	8,8	8,8	6,8	6,4	9,6	8,7	6,9	6,2	7,0	5,6	8,1	6,1			
Личностно-общинная сфера	ДО	11,1	10,6	8,0	8,2	8,3	8,8	8,8	8,6	8,9	5,7	6,4	8,9	8,6	8,9	8,9	8,9	5,7	6,4	6,4	8,9	8,6	8,9	8,6	8,8	8,8	6,8	6,4	9,6	8,7	6,9	6,2	7,0	5,6	8,1	6,1	0,012	0,035	0,780
	ПОСЛЕ	11,2	10,9	9,7	8,4	8,9	8,9	8,8	8,8	8,8	6,8	6,4	8,9	8,6	8,9	8,9	8,9	6,8	6,4	6,4	8,9	8,6	8,9	8,6	8,8	8,8	6,8	6,4	9,6	8,7	6,9	6,2	7,0	5,6	8,1	6,1			
Индивидуальное общение	ДО	9,1	8,2	4,1	3,5	7,9	8,9	8,9	3,3	4,7	6,3	5,6	6,9	6,2	4,5	4,7	4,7	6,3	5,6	5,6	6,9	6,1	6,9	6,2	6,2	6,2	6,3	5,6	6,9	6,2	6,9	6,2	6,3	5,6	8,1	6,1	0,014	0,021	0,843
	ПОСЛЕ	10,1	8,1	5,0	3,5	8,9	8,9	8,8	4,5	4,6	7,0	5,6	8,1	6,1	4,5	4,6	4,6	7,0	5,6	5,6	8,1	6,1	6,9	6,2	6,2	6,2	6,3	5,6	6,9	6,2	6,9	6,2	6,3	5,6	8,1	6,1			

Таблица 6

Сравнение данных экспертной оценки педагогов испытуемых контрольной и экспериментальной групп после проведения оценки развивающей работы

Критерий (среднее значение показателей экспертной оценки в группе)	Гендерные группы												U Критерий Манна- Уитни	Критерий Уилкоксо- на ЭГ (1 и 2 измерение)	Критерий Уилкоксона КГ (1 и 2 измерение)
	ФД ЭГ	ФД КГ	МД ЭГ	МД КГ	ФЮ ЭГ	ФЮ КГ	МЮ ЭГ	МЮ КГ	А ЭГ	А КГ					
Успешность в освоении основных общеобразо- вательных учебных программ	ДО	7,1	7,2	4,6	4,8	6,8	6,6	5,2	5,5	5,6	5,8	0,467	0,132	0,454	
	ПОСЛЕ	7,3	7,1	5,0	4,8	7,0	6,9	5,4	5,4	5,3	5,6				
Успешность во взаимо- действии с окружаю- щими (адаптация в социуме)	ДО	7,4	7,4	5,3	5,4	5,7	5,8	5,8	5,5	6,0	6,2	0,012	0,003	0,545	
	ПОСЛЕ	7,9	7,3	6,6	5,4	6,6	5,8	6,8	5,6	6,7	6,1				
Лидерские качества	ДО	6,1	6,0	3,6	4	4,5	4,4	3,8	4	5,7	5,8	0,020	0,002	0,670	
	ПОСЛЕ	6,3	5,9	5,0	3,9	5,5	4,3	5,0	4	5,7	5,7				
Умение работать в команде	ДО	8,1	8	5,7	5,5	6,2	6,0	6,0	6,2	6,7	6,8	0,031	0,001	0,431	
	ПОСЛЕ	8,4	7,9	6,7	5,6	7,4	6,1	7,6	6,2	7,3	6,7				

Критерий (среднее значение показателей экспертной оценки в Группе)	Гендерные группы										U Критерий Манна- Уитни	Критерий Уилкоксо- на ЭГ (1 и 2 измерение)	Критерий Уилкоксона КГ (1 и 2 измерение)		
	ФД ЭГ	ФД КГ	МД ЭГ	МД КГ	ФЮ ЭГ	ФЮ КГ	МЮ ЭГ	МЮ КГ	А ЭГ	А КГ					
Личностные качества (характер)	ДО	8,0	8,2	4,0	4,2	6,8	6,5	6,4	6,7	6,4	6,7	6,4	0,040	0,035	0,442
	ПОСЛЕ	7,9	8,1	5,3	4,1	7,0	6,5	6,6	6,4	7,0	6,4	6,3			
Настрой (эмоцио- нальные проявления)	ДО	7,7	7,4	6,0	6,1	5,3	5,2	6,4	6,2	6,7	6,2	6,6	0,049	0,002	0,511
	ПОСЛЕ	7,9	7,5	7,0	6,2	5,8	5,4	7,0	6,2	7,0	6,2	6,6			
Мотивация в деятельности (желание добиться успеха)	ДО	8,0	8,1	5,3	5,3	6,9	6,6	6,0	6,0	7,3	6,0	7,3	0,027	0,008	0,528
	ПОСЛЕ	8,2	8	5,7	5,3	7,3	6,8	6,7	5,9	7,5	6,7	7,0			

и девушек показатели «тяготеют» друг к другу, как и у маскулинных юношей и девушек.

3. Развивающая работа, затрагивающая личностную сферу юношей и девушек, в том числе формирование их самоидентичности, оказывает влияние на формирование достоверно значимых изменений их личностных свойств, связанных с гендером.

4. Развивающая работа, содержащая элементы гендерного ролевого тренинга, влияет на изменение гендерного распределения в группах юношей и девушек.

Заключение

На основании проведенного исследования мы можем сделать определенные выводы относительно гендерной составляющей в развитии современных юношей и девушек, особенностях ее формирования; также мы можем судить о взаимосвязи гендера с ценностной сферой личностного развития.

Литература

1. Алёшина Ю.Е., Волович А.С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии, 1991. № 4.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 431 с.
3. Бурн Шон. Гендерная психология. Олма-Пресс Инвест, 2004. 320 с.
4. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2005. 235 с.
5. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 104–113.
6. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студ. всех спец. пед. вузов. М.: Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
7. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология личности (тексты). М., 1982. 288 с.
8. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2003. 544 с.
9. Коган Б.М., Викторова О.А. Гендерный аспект личностного развития на различных этапах подросткового возраста // Системная психология и социология. 2015. № 14. С. 25–31.
10. Коган Б.М., Викторова О.А. Ценностная сфера личности подростков (гендерный аспект) // Системная психология и социология. 2015. № 13, С. 35–43.
11. Коган Б.М., Дроздов А.З., Дмитриева Т.Б. Механизмы развития соматических и психопатологических стрессовых расстройств (половые и гендерные аспекты) // Системная психология и социология. 2010. Т. 1. № 1. С. 106–121.
12. Коломинский Я. Социальная психология школьного класса. Минск: ФУАинфор, 2003. 467 с.
13. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984.
14. Кон И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
15. Кон И.С. Психология юношеского возраста (Проблемы формирования личности). М.: Просвещение, 1979. 174 с.
16. Лабунская В.А. Психология личности. М.: ЭКСМО, 2007.

17. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших учебных заведений: в 3-х кн. Кн. 1. М.: ВЛАДОС, 2003, 688 с.
18. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11–17.
19. Реан А.А. Психология Личности. СПб.: Питер, 2003. 288 с.
20. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2-х кн. 2-е изд., перераб. и доп. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. М.: ВЛАДОС, 1999. 384 с.
21. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты. М.: Талант, 1996.
22. Рыжов Б.Н. История психологической мысли. М.: Воениздат, 2004.
23. Сапогова И.А. Особенности формирования ценностных ориентации у старшеклассников // Педагогика развития и перемены в Российском образовании. Красноярск, 1995. С. 147–148.
24. Слотина Т.В. Психология личности. СПб.: Питер, 2008. 304 с.
25. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. 344 с.

Literatura

1. Alyoshina Yu.E., Volovich A.S. Problemy' usvoeniya rolej muzhchiny' i zhen-shhiny' // Voprosy' psixologii. 1991. № 4.
2. Bendas T.V. Gendernaya psixologiya: ucheb. posobie. SPb.: Piter, 2006. 431 s.
3. Burn Shon Gendernaya psixologiya. Olma-Press Invest, 2004. 320 s.
4. Vvedenie v genderny'e issledovaniya: ucheb. posobie dlya studentov vuzov. M.: Aspekt Press, 2005. 235 s.
5. Borozdina L.V., Zaluchenova E.A. Uvelichenie indeksa trevozhnosti pri rasxozhdenii urovnej samoocenki i prityazaniy // Voprosy' psixologii. 1993. № 1. S. 104–113.
6. Gamezo M.V., Petrova E.A., Orlova L.M. Vozrastnaya i pedagogicheskaya psixologiya: ucheb. posobie dlya stud. vsekh spec. ped. vuzov. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2003. 512 s.
7. Gippenreyter Yu.B. Psixologiya lichnosti (teksty'). M., 1982. 288 s.
8. Il'in E.P. Differentsial'naya psixofiziologiya muzhchiny' i zhenshhiny'. SPb.: Piter, 2003. 544 s.
9. Kogan B.M., Viktorova O.A. Genderny'j aspekt lichnostnogo razvitiya na razlichny'x e'tapax podrostkovogo vozrasta // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2015. № 14. S. 25–31.
10. Kogan B.M., Viktorova O.A. Cennostnaya sfera lichnosti podrostkov (genderny'j aspekt) // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2015. № 13. S. 35–43.
11. Kogan B.M., Drozdov A.Z., Dmitrieva T.B. Mexanizmy' razvitiya somaticheskix i psixopatologicheskix stressovy'x rasstrojstv (polovy'e i genderny'e aspekty') // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2010. T. 1. № 1. S. 106–121.
12. Kolominskij Ya. Social'naya psixologiya shkol'nogo klassa. Minsk: FUAinfor, 2003. 467 s.
13. Kon I.S. V poiskax sebya. Lichnost' i eyo samosoznanie. M.: Politizdat, 1984.
14. Kon I.S. Otkry'tie «Ya». M.: Politizdat, 1978. 367 s.
15. Kon I.S. Psixologiya yunosheskogo vozrasta (Problemy' formirovaniya lichnosti). M.: Prosveshhenie, 1979. 174 s.

16. *Labunskaya V.A.* Psixologiya lichnosti. M.: E'KSMO, 2007.
17. *Nemov R.S.* Psixologiya: uchebnik dlya studentov vy'sshix uchebny'x zavedenij: v 3-x kn. Kn. 1. M.: VLADOS, 2003, 688 s.
18. *Prixozhan A.M.* Prichiny', profilaktika i preodolenie trevozhnosti // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 1998. № 2. S. 11–17.
19. *Rean A.A.* Psixologiya Lichnosti. SPb.: Piter, 2003. 288 s.
20. *Rogov E.I.* Nastol'naya kniga prakticheskogo psixologa: ucheb. posobie: v 2-x kn. 2-e izd., pererab. i dop. Kn. 1: Sistema raboty' psixologa s det'mi raznogo vozrasta. M.: VLADOS, 1999. 384 s.
21. *Romanova E.S., Grebennikov L.R.* Mexanizmy' psixologicheskoy zashhity'. M.: Talant, 1996.
22. *Ry'zhov B.N.* Istoriya psixologicheskoy my'sli. M.: Voenizdat, 2004.
23. *Sapogova I.A.* Osobennosti formirovaniya cennostny'x orientacij u starsheklassnikov // Pedagogika razvitiya i peremeny' v Rossijskom obrazovanii. Krasnoyarsk, 1995. S. 147–148.
24. *Slotina T.V.* Psixologiya lichnosti. SPb.: Piter, 2008. 304 s.
25. *E'rikson. E.* Identichnost': yunost' i krizis: per. s angl. / Obshh. red. i predisl. A.V. Tolsty'x. M.: Progress, 1996. 344 s.

**O.A. Victorova,
B.M. Kogan**

Self-Identity Development of Boys and Girls of Different Gender Groups

The article is devoted to research of influence of development of 15–17 year old boys' and girls' self-identity on aspects of their personality sphere, which are concerned with gender features. An empirical research has been conducted, which showed existence of this correlation, which is demonstrated in differences of allocating to gender groups, sociometric status, anxiety level of teenagers with different gender features before and after carrying out of developmental training work, and also in teacher's expert assessment.

Keywords: adolescence; gender; sex; personality; development; training; personality traits; anxiety; self-assessment; values.

О.А. Шиян

Диалектические структуры сказки в зоне ближайшего развития ребенка

В статье анализируется способность детей дошкольного возраста понимать диалектические структуры сказки. В исследовании показано, что в процессе клинической беседы с использованием таких средств, как наглядная модель и диалектическая схема, можно выявить зону ближайшего развития диалектического мышления дошкольников. Автор делает вывод о том, что сказка является ресурсом развития диалектического мышления, который может быть полноценно освоен при условии особого проблематизирующего диалога ребенка и взрослого.

Ключевые слова: сказка; диалектические структуры; диалектическое мышление; дошкольники.

Диалектическое мышление и его развитие у дошкольников

Диалектическое мышление представляет собой особую форму мышления, позволяющую оперировать противоположностями и творчески решать противоречивые ситуации. В работах Н.Е. Вераксы, И.Б. Шияна, Е.Е. Крашенинникова, Л.Ф. Баяновой, А.К. Белолуцкой, С.А. Зададаева и др. было показано, что диалектическое мышление представляет собой самостоятельную линию в развитии мышления детей и взрослых, не сводимую к формально-логическому мышлению, где действует запрет на одновременное существование противоположностей [1–4; 7; 13]. В частности, были описаны такие диалектические умственные действия, как объединение, опосредствование, превращение, обращение, диалектическая сериация, смена альтернативы, замыкание, диалектическое отождествление и разотождествление. Диалектические умственные действия, с одной стороны, позволяют описывать моменты развития в окружающем мире, а с другой, выступают как механизм создания нового. В исследованиях Н.Е. Вераксы было показано, что именно обнаружение объектов, обладающих одновременно взаимоисключающими свойствами, является механизмом научного и художественного творчества [4]. Диалектическое мышление базируется на диалектической логике, которая, в отличие от логики «аристотелевой», формальной, рассматривает развивающиеся объекты и явления, которые не могут быть описаны при помощи законов формального тождества, непротиворечия и исключенного третьего. Развитие предполагает, что объект в одно и то же время остается собой и становится другим (закон диалектического тождества), а также представляет собой единство противоположностей.

Таким образом, специфика данного подхода заключается в том, что в его рамках «логика» и «творчество» не противопоставляются (как, например, во многих концепциях креативности), а скорее, можно говорить об особой (диалектической) логике творчества.

При этом возрастная динамика диалектического мышления значительно отличается от возрастных изменений, происходящих в сфере формально-логического мышления и описанных Ж. Пиаже и его последователями. Если в развитии формально-логических структур обнаруживается устойчивый рост от дошкольного к школьному возрастам, то уровень развития диалектического мышления у дошкольников в среднем выше, чем у детей младшего и среднего школьного возраста, положительная динамика наблюдается только в подростковом возрасте, а взрослые демонстрируют успешность в решении противоречивых задач, близкую к дошкольной [2]. Одно из объяснений этого феномена может состоять в неостребованности творческого мышления в традиционной образовательной практике и детского сада, и массовой школы.

С учетом того, что и у детей дошкольного возраста диалектические решения задач встречаются не часто, интересно исследовать потенциальные возможности детей, те психологические условия, при которых может происходить амплификация творческого мышления.

Диалектическая логика в волшебной сказке

С этой точки зрения интересно присмотреться к такому явлению, как сказка. Л.С. Выготский писал, что в произведениях искусства скрыта «общественная техника чувств». Перефразируя его, мы можем сказать, что в сказке и мифе можно обнаружить общественную технику творчества — диалектическую логику. То, что сказка и миф содержат диалектические логические структуры, было выявлено исследованиями К. Леви-Стросса, Е.М. Мелетинского, В.Я. Проппа, Вяч. Вс. Иванова и др. [9; 10; 12; 11]. Так, К. Леви-Стросс в своей монографии «Структурная антропология» отмечает, что при кажущейся произвольности мифов, они обнаруживают устойчивые структуры, прежде всего бинарные (противопоставления жизнь – смерть, хороший – плохой, добрый – злой и пр.). Идея о том, что в сказке и мифе мы находим не отсутствие логики, а особую логику, еще более последовательно проводится Э. Голосовкером в монографии «Логика мифа». Сопоставляя структурные особенности мифа и современных научных исследований в области микромира, он обнаруживает их существенное сходство и приходит к следующему заключению: «Науки о микромире и античные мифы объединены одной и той же логикой, то есть диалектической логикой воображения. Пусть тень Аида выдумана, нереальна — позитивный электрон реален. Но в разрезе логики выдумка (тень) и реальность (электрон) обладают сходной характеристикой. Воображение мифотворца, выдумывая, познало нечто, научно удостоверенное тысячелетия спустя. Объекты науки о микромире созданы по образу и подобию объектов мифомира. Воображением познают» [6; 7].

Метод исследования зоны ближайшего развития детей старшего дошкольного возраста в понимании диалектических структур сказки

Способность ребенка осваивать диалектические структуры сказки и мифа были исследованы Р.Р. Зинуровой, которая обнаружила, что дети способны выделять эту структуру, используя такое средство, как диалектическую схему [8]. В ее исследовании было доказано, что овладение диалектической схемой на материале сказки и мифа способствует развитию как диалектического мышления дошкольников, так и общего интеллекта.

Одна из традиций культурно-исторического подхода к психическому развитию человека — поиск путей диагностики и развития зоны ближайшего развития ребенка: исследователи говорят об измерении и расширении зоны ближайшего развития [17]. В отношении диалектического мышления детей данный вопрос также актуален: если оказывается, что освоение диалектической схемы для них принципиально возможно, важно понять, как отличаются между собой дети по степени освоения этого средства. В данном случае необходимо описать и тот способ действия взрослого, который позволяет нащупать зону ближайшего развития ребенка.

Чтобы ответить на эти вопросы, мы обратились к методу клинической беседы, поскольку она строится с учетом ответов собеседника и позволяет максимально тонко определить границы понимания текста (в данном случае — текста сказки) и его скрытые возможности.

Для обсуждения с детьми были выбраны сказки, включающие разные диалектические структуры. Диалектические структуры сказки могут быть описаны через диалектические умственные действия, необходимые для их понимания. В частности, анализировались сказки, включающие смену альтернативы («Колобок», «Заюшкина избушка»), объединение и опосредствование («Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Скатерть, баранчик и сума»¹).

По содержанию каждой сказки ребенку давались три категории заданий:

- вопросы на понимание диалектических отношений (В1);
- вопросы-средства, предлагавшие использовать наглядную модель или диалектическую схему (В2);
- задание на перенос (В3).

Задание «на перенос» заключалось в том, что детям предлагалось сочинить собственную сказку, «похожую» на прочитанную. Это задание выявляло, насколько логическая конструкция, лежащая в основе сказки, может быть использована детьми для собственного творчества.

¹ В сказке «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» некоторые герои, превращаясь, становятся другими, но при этом остаются собой. В русской народной сказке «Скатерть, баранчик и сума» — другой пример единства противоположностей в сказках: это волшебные предметы, выполняющие амбивалентные функции. Последний подарок — сума — объединяет в себе противоположности: он причиняет страдание, но именно этим помогает вернуть все остальные подарки.

**Зона ближайшего развития дошкольника в использовании средств:
диалектической схемы и наглядной модели**

Вопросы на понимание диалектических отношений (В1)

Первоначально детям задавался вопрос на понимание диалектических отношений (В1). При обсуждении сказки «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» детям показывалась картинка с козленком и задавался вопрос «Это козленок или Иванушка?» По сказке «Скатерть, баранчик и сума» вопросы звучали так: «Какой подарок был самым лучшим?» «Сума — это награда или наказание?» По сказке «Колобок»: «Почему именно Лиса съела Колобка, а не Заяц (Волк, Медведь)?» В каждом случае при ответе ребенок мог отразить в ответе диалектические отношения (единство противоположностей или смену альтернативы) или не отразить и дать формально-логический ответ.

Приведем примеры детских ответов на эти вопросы (В1).

Взрослый: «Выпил Иванушка воды из копытца и стал козленочком. Вот таким. *(Показывает изображение козленка.)* Это козленок или Иванушка?»

Антон (6,2): «Это козленок».

Взрослый: «Почему ты так думаешь?»

Антон: «Потому что он попил воды и превратился».

Это очень интересный ответ: он вскрывает двойную функцию вопроса «почему» в языке: причинно-следственная связь может относиться к событиям (почему это произошло?) и к пониманию ситуации (почему именно так называешь, так интерпретируешь?). Второй тип вопросов сложнее — он подразумевает возможность различной трактовки одной ситуации, поэтому ребенок и отвечает на более простой вопрос.

Ваня (6,1): «Это козленок. У него рога и шерстка, таких людей не бывает».

Света (6,3): «Это мальчик — он же разговаривает».

Взрослый: «Как ты думаешь, сума — это награда или наказание для мужика?»

Саша (6,4): «Это награда, потому что он все себе вернул».

Оказалось, что некоторые дети как будто упорно «забывают», что получение сумы обернулось для мужика побоями, или обосновывают однозначность ответа (Полина: «Сума никак не наказывала мужика, она только сделала так, чтобы он вспомнил»; Ксюша: «Они специально били, чтобы он вспомнил, так что тут нет наказания»). Это еще одно свидетельство того, как трудно удерживать противоположные стороны необычного подарка.

Интересным представляется обсуждения еще одного вопроса по этой сказке.

Взрослый: «Как ты думаешь, какой подарок в этой сказке был самым лучшим?»

Ксюша (5,9): «Скатерть, потому что ее если разложишь на траве, то можно есть все, что захочешь».

На тот же вопрос отвечает Саша (6,0): «Баранчик, потому что на деньги все можно купить».

Это любопытные ответы: они вполне правомерны, если не учитывать контекст сказки. Но данная сказка построена таким замысловатым образом, что традиционные ценности обесцениваются — ни деньги, ни еда не оказываются полезными. Понимание сказки требует удержания части (привычного образа волшебного предмета) и целого произведения. На этом примере ясно видно, как действует сказка: она заставляет отстранить ставшие уже привычными для ребенка представления и увидеть знакомые сказочные предметы в новом свете, то есть совершить по отношению к ним действие превращения.

При этом надо отметить, что многие дети пытались удержать единство противоположностей и говорили об одновременном наличии взаимоисключающих отношений. Сева (6.0): «Это и козлик, и мальчик»; Ростик (5.11): «Он немножко мальчик, а немножко козлик». Эти ответы представляют наибольший интерес, формально в них есть удержание противоположностей.

Вопрос В1 по сказке «Колобок»: «Почему именно Лиса съела Колобка, а не Заяц (Волк, Медведь)?» Большинство детей объясняет успех Лисы ее хитростью (хотя бывают и другие ответы: «Потому что Лиса широко рот открыла»). Но вот неуспех других зверей объясняется другим качеством. В этом смысле типично высказывание Андрея А. (5.10) в ответ на вопросы «Какая Лиса в этой сказке? А какой Медведь?»: «Лиса хитрая, а Медведь толстопятый». Эта реплика показывает, что, несмотря на видимую понятность сказки, логические отношения между героями все же оказываются скрытыми для большинства детей.

Вопросы-средства (В2)

После того, как вопросы В1 обнаруживали непонимание диалектических отношений, детям задавались вопросы-средства (В2). Они заключались в том, что ребенку предлагалось обозначить ключевые отношения через модель или схему. В отличие от наглядной модели, которая рассматривалась как ведущее средство решения задач для детей дошкольного возраста в научной школе Л.А. Венгера, представлены заместители самих объектов (например, геометрические фигуры замещают героев сказки, значки обозначают расстановку мебели в комнате и пр.), в диалектической схеме знаки отражают характеристики объекта (например, черный и белый квадрат могут обозначать противоположные свойства одного и того же объекта).

Приведем примеры вопросов-средств. По сказкам с действиями объединения или опосредствования, предполагающих единство противоположностей (например, по сказке «Сестрица Аленушка и братец Иванушка»), вопрос ставился так: «Вот два квадрата: черный и белый. Если вы считаете, что это козленок, выберите белый квадратик, если считаете, что Иванушка, выберите черный».

Понятно, что дети, которые ранее давали однозначный ответ («Он мальчик» или «Это козленок») в ответ на вопрос В2 уверенно берут один из квадратов. Но более интересен другой феномен: часть тех детей, которые в ответ выдавали «диалектическую формулу» («и то и другое») часто отказываются

от первоначального ответа, выбирая только один квадрат и фактически возвращаясь к формально-логическому ответу.

Так, Ростик (5.11), который на вопрос В1 ответил: «Он же превратился. Он немножко мальчик, немножко козлик», в то же время в ответ на вопрос В2 выбирает белый квадрат: «Он больше мальчик — он же потом обратно превратился». Как видно, его решение оказалось нестойким, на схеме единство противоположностей отсутствует.

При анализе сказки «Колобок» в качестве вопроса В2 детям выдавался набор квадратов разного размера и предлагалось всех встреченных Колобком персонажей обозначить своим квадратом. Сразу оговоримся, что набор квадратов был избыточным — их количество превышало количество героев, кроме того, в наборе было по несколько квадратов одного размера. Интересными оказались ответы, в которых дети, раздав Зайцу, Волку и Медведю фигуры нарастающего размера, вдруг предлагали для лисы самый большой квадрат. Обоснования детей звучали по-разному: «Потому что она последняя», «Потому что она его съела», «Потому что Лиса самая хитрая» и пр. Очевидно, что в ходе моделирования ребенок поменял основание: первые три героя обозначались по одному признаку, а для последнего модель выбиралась по иному основанию. Но это как раз тот случай, когда речь идет не о простой ошибке, которую надо поправить: синкретизм мышления, свойственный дошкольникам, мешает им быть последовательными, но помогает удержать ситуацию в ее целостности. В таком понимании уже есть зерно будущей смены альтернативы, однако только зерно: пока характеристики героев несопоставимы, а значит, неальтернативны.

Таким образом, наглядная модель и диалектическая схема могут быть использованы как своеобразный психологический рентген: они могут проявить поверхностность понимания сказки ребенком. Отдельно стоит отметить, что дети довольно легко «схватывают» языковое клише «и то и то», а схема или модель позволяют проявить, действительно ли за этой формулой скрывается диалектическое действие.

В нашем исследовании мы использовали наглядное средство и как средство диагностики, и как средство развития. Так, в сказках с действиями объединения и опосредствования в последующем диалоге взрослый, опираясь на диалектическую схему, отвечал таким образом, чтобы проблематизировать ситуацию для детей. Он формулировал диалектическую задачу, выстраивая возражения односторонней точке зрения [5; 15; 16]. Если ребенок выбирал белый квадрат, взрослый приводил обоснование в пользу одного качества, если черный — в пользу противоположного.

В этой проблемно-противоречивой ситуации особенно ярко проступило различие в зоне ближайшего развития детей в понимании диалектических отношений. Явственно выделились четыре группы старших дошкольников. Первые принимали оба варианта поочередно и явно не видели в этом противоречия. Во второй

группе дети упорно держались одной идеи. Например, Антон (6,5): «Таких мальчиков с рогами не бывает». Для этого ребенка внешность героя оказалась настолько значимой, что он отверг противоположную возможность. Практически всегда эти дети давали однозначный ответ и в ответ на вопрос В1, не удерживая противоположностей. Третьи воспринимали ситуацию именно как противоречивую: они меняли свое суждение в зависимости от провокации взрослого. Хотя они и видели, что в ситуации есть напряжение, они не могли решить задачу. В четвертую группу вошли те, кто предложил диалектическое решение. Так, Максим (6,5), который вначале в ответ на вопрос В1 говорит: «Это и козленок, и мальчик», потом уверенно выбирает черный квадрат («Он совсем козленком потом стал из-за колдуньи»), а после проблематизации говорит: «Он и то и другое, надо два квадратика оставить! Он и мальчик, и козленок!» Говоря это, Максим сдвинул квадраты вместе, накладывая один на другой. Это очень интересный эпизод: ребенку удалось не просто предложить словесную формулу, которая передает единство противоположностей, она родилась вместе со способом наглядной фиксации этого единства в схеме. В рассмотренном эпизоде ребенок придумал, как использовать культурное средство для выражения интуитивного понимания диалектических отношений. У детей, подобных Максиму, открытие диалектической структуры происходит в ходе рождения новой схемы. Причем интересно, что новая, изобретенная ребенком схема оказывается динамичной: ребенок сдвигает квадраты, стараясь показать единство противоположностей. В аналогичном случае, чтобы показать действие обращения, когда персонажи меняли свои позиции (в мифе о сиренах и Орфее Орфей и сирены поочередно становились то слушателями, то певцами), один ребенок изобрел «подвижную схему». Он показал, что передать суть превращения можно, если все время двигать квадраты схемы, меняя их местами.

Таким образом, интересно, что за первоначально прозвучавшей словесной формулой, объединяющей противоположности, могут скрываться разные возможности детей. У некоторых диалектическое решение оказывается нестойким и разрушающимся при провокации, а у некоторых, напротив, проблематизация ведет к открытию новой схемы и на этом основании более осмысленного диалектического решения.

В следующем диалоге с Пашей А. (5.11) видно, как рождается новое понимание сказки «Колобок» в ходе рождения новой наглядной модели опять же в ответ на проблематизацию взрослого. В основании этой сказки лежит действие смены альтернативы.

Взрослый: «Здесь ты каждому герою раздавал белые квадратик по размеру: большим — большие, маленьким — меньшие. Но ты говоришь, что Лиса — хитрая. Давай вот эти желтые квадраты раздадим по хитрости. Какой квадрат ты выберешь для Лисы?»

Паша выбирает самый большой квадрат и объясняет: «Потому что Лиса самая хитрая». Однако в ответ на предложение взрослого подобрать квадраты «по хитрости» для остальных зверей Паша опять выстраивает серию квадратов

по размеру: «Это Медведь, это Волк, это Заяц». Очевидно, что при попытке выстроить серию по хитрости ребенок оказался в перцептивной ловушке: он вернулся к прежнему, очевидному основанию для обозначения героев — по размеру. Приведем целиком дальнейший диалог взрослого и ребенка.

Взрослый: «Давай посмотрим на Волка и Медведя. Ты дал им разные квадраты, значит, кого из них ты считаешь хитрее?»

Паша: «Медведя».

Взрослый: «Докажи мне, что он хитрее».

Молчит.

Взрослый: «А в сказке Медведь хитрее Волка? Давай прочитаем, что говорил Медведь, что говорил Волк».

Перечитываем встречу Колобка с Медведем и с Волком.

Паша: «Нет, не так, здесь другие нужны». Решительно отодвигает выложенную серию, придвигает к себе до того лежавшие в стороне маленькие желтые квадраты одного размера. Ставит Медведю, Волку и Зайцу одинаковые квадраты.

Паша: «У Зайца немножко хитрости, у Волка тоже немножко, у Медведя тоже немножко, а у Лисы много».

Это интереснейший комментарий: ребенок одинаково характеризует всех героев, однако не говорит, что они одинаковые. Трудность употребления «сопоставительного» слова в данном случае отражает мыслительную трудность: сравнение означает установление связей (как было показано в исследовании Ж. Пиаже по употреблению сравнительных степеней прилагательных).

Взрослый: «Как же так получилось: Медведь, Волк и Заяц такие разные, а ты им всем дал одинаковые квадраты».

Паша (с видимым удовлетворением): «А потому что они все нехитрые!»

Ребенок таким образом совершает несколько открытий. Во-первых, обнаруживается, что персонажи, явно различающиеся по внешним качествам, одинаковы по некоторому качеству скрытому, но важному. Во-вторых, вместо серии, получившейся по размеру, в данном случае появляется бинарная структура: все герои делятся на две группы: хитрые и бесхитростные. В этом тоже проявляется смена альтернативы: переход от одной пары оппозиций к другой, от одного типа соотношения (серия) к другому (дихотомия).

Взрослый: «Теперь выложи два ряда квадратиков: как ты их раздавал в первый раз, и как во второй».

Паша выкладывает серию по размеру, под ней — серию по хитрости и комментирует: «Медведь большой, а хитрость у него глупенькая».

Обратим внимание на структуру фразы: впервые в ней по отношению к одному и тому же герою применены два параметра анализа, в то время как раньше к другим героям прикладывалась одна мерка — рост, а к Лисе другая — хитрость. Речь идет не просто о мультипликации свойств (одновременной принадлежности объекта к двум классам), важен сам момент их обнаружения в отношении одного и того же героя: в этом и заключается смена альтернативы.

Так же, как и в случае со сказками «на опосредствование», дети отличаются друг от друга по тому, насколько диалог со взрослым помогает им выстроить новую наглядную модель и таким образом обнаружить скрытую диалектическую структуру. В некоторых случаях, несмотря на проблематизирующие вопросы взрослого, детям не удавалось изменить основание для сравнения героев, они оставались выстроенными в сериационный ряд. В других случаях происходило открытие и несовпадение двух оснований и нового типа построения отношений — не серии, а дихотомии.

Таким образом, наглядная модель и диалектическая схема могут быть использованы как своеобразный «психологический рентген», позволяющий сделать проблему видимой для дошкольника и помочь взрослому оценить зону ближайшего развития ребенка².

Задание на перенос (ВЗ)

Задание на перенос требовало от ребенка найти аналогию обсуждавшейся сказке среди известных или придумать ее самостоятельно. В некоторых случаях задание упрощалось, и детям предлагалось придумать аналогию для диалектичного предмета, для которого на предыдущем шаге создавалась схема.

Например, в ходе обсуждений сказок «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» и «Скатерть, баранчик и сума» при обсуждении объектов и персонажей, объединявших в себе противоположности, дети в конце концов приходили к выводу, что их нельзя обозначить ни только белым, ни только черным квадратом и изобретали новое решение (например, предлагали черно-белый или серый квадрат). В этом случае в качестве вопроса на перенос детям предлагалось самим сочинить сказку, в которой будет герой, к которому подошел бы черно-белый квадрат. В первом варианте задания детям надо было выбрать одного из героев, предложенных взрослым, во втором — придумать самим. На выбор детям были предложены картинки с изображениями коровы, Царевны-лягушки, кентавра и зебры. Было обнаружено, что часть детей опять же двигается по линии внешности, выбирая зебру и корову («потому что тоже черные с белым»), а часть — по линии скрытого качества («кентавр, потому что и человек, и лошадь сразу»).

Анализ заданий, в которых дети после чтения «Сестрицы Аленушки и братца Иванушки» придумывали сказку самостоятельно, показал следующее. В рисунках нескольких детей были использованы те персонажи, которые обсуждались в ходе диалога со взрослым: Царевна-лягушка, кентавр, козленок. Однако у большинства

² В книге «Психология. Психотехника. Психагогика» А.А. Пузырей указывает: «...не сама по себе “сырая” (К. Леви-Стросс) психика человека или какие-то “естественные” процессы ее трансформации, но именно эти искусственные акты организации психики — “сигнификативные акты”, как называл их сам Выготский, или, можно было бы сказать, особые системы “психотехнических актов”, то есть действий над психикой с целью ее преобразования и овладения ею с помощью особых “техник”, специальных знаковых приемов и средств, и должны рассматриваться в рамках культурно-исторической теории в качестве действительной единицы анализа в психологии человека» [12: с. 35].

детей появились новые предметы или персонажи, объединяющие в себе противоположности: корабль-дом (плывущий по волнам домик), одновременные день и ночь (солнце и луна на небе), тающий лед (и лед и вода в одно и то же время), мальчик, превратившийся в котенка. Замечательно, что в последнем случае ребенок изобразил три фигурки: кроме первоначального мальчика и котенка добавил и сам момент превращения — где мальчик, по словам автора «покрывается шерсткой». Важно отметить, что во всех упомянутых случаях дети могли объяснить, почему к сказке или ее персонажу (эпизоду) подходит черно-белый квадрат.

После чтения сказки «Скатерть, баранчик и сума» задание на перенос состояло в том, чтобы придумать подарок, к которому подошел бы черно-белый квадрат. Дети, которым было сложно удержать одновременность противоположностей, предлагали такие подарки, как «дубинка, потому что она защитить может» (Саша (5.9)); «ружье, потому что оно выстрелит в врагов» (Ксюша (6.1)). Во всех этих примерах выделяется только одна сторона подарка, но опускается противоположная.

Моделирование, аналогичное тому, что описано выше, позволяет сместить фокус внимания детей на единство противоположностей. Об этом говорят придуманные после этой работы детские аналогии: «Если играешь с куклой, которая не нравится» (Ростик (5.11)); «Планшет, потому что на нем есть игры, которые я люблю, и те, которые не люблю; вещь, которую не хотелось отдавать, но отдал» (Максим (6.5)), «Гиря: ее хотел в врагов бросить, а она сломалась» (Сева (6.1)). Интересно, что в этих ответах детям удалось обнаружить сложные диалектические отношения в повседневных событиях своей жизни, когда какие-то предметы вызывают неоднозначное отношение, когда что-то ломается, когда приходится испытывать амбивалентные чувства, например, отдавая то, что самому нравится. Примечательно, что в перечисленных примерах придуманные подарки аналогичны суме именно структурно, но не содержательно. Это означает, что сказка действительно может выступать в качестве своеобразной «матрицы фантазии», помогая детям стать более чуткими к диалектическим структурам в окружающей жизни.

Задание придумать или найти сказку, похожую на сказку «Колобок» или «Заюшкина избушка», оказалось более сложным, поскольку тут речь идет о поиске аналогии не отдельного предмета, а целостной сказки, поэтому практически все дети шли по внешним признакам, вспоминая сказки о животных («там тоже волк, заяц и медведь», «там тоже про лису есть»). Однако один ребенок (Максим (6.5)) предложил в качестве похожей на «Колобка» сказку «Мальчик-с-Пальчик». Объяснение было следующим: «Там Мальчик-с-Пальчик был меньше своих братьев, а оказался самым умным, и всех выручил». Таким образом, ребенок смог выделить структурные особенности сказки для проведения аналогии, а это означает, что он может использовать структуру как средство для поиска аналогий и создания собственных сказок.

В целом можно сделать вывод, что не всем детям, сумевшим обнаружить диалектические отношения при обсуждении сказки, удалось предложить собственный вариант аналогии сказочного предмета или сказки в целом. При этом детям, которым не удалось совершить диалектическое действие, не удалось и совершить перенос. Таким образом, способность совершить перенос открытого отношения на новую ситуацию — это еще один параметр зоны ближайшего развития, по которому отличаются дети.

Выводы

Сказка традиционно считается доступным для детей жанром, однако часто диалектические структуры, существенные для текста сказки, оказываются скрытыми для ребенка. Для детей характерно интуитивное «схватывание» единства противоположностей, отчасти связанное с его нечувствительностью к противоречиям. Ребенок может спокойно относиться к сосуществованию противоположностей, однако психологический механизм этого «спокойствия» в разных случаях может оказаться разным. Иногда это проявление синкретизма, непонимание того, что противоположности исключают друг друга, а иногда — это способность удерживать противоположности и совершить диалектический шаг. Использование диалектической схемы и наглядной модели вместе с проблематизирующими вопросами взрослого помогает определить зону ближайшего развития у разных детей. У некоторых в таких условиях интуитивно данные диалектические ответы разрушаются, у некоторых — наоборот, происходит открытие новой схемы и осмысление диалектической структуры.

Еще один параметр зоны ближайшего развития диалектического мышления — способность ребенка предложить объект или целую историю, структурно аналогичные прочитанной сказке. То, что дети способны использовать логические конструкции сказок для создания собственных историй, свидетельствует о том, что диалектические структуры, скрытые в сказках и мифах, могут выступать как значимый ресурс для развития творческого мышления детей.

Все это позволяет сделать вывод о том, что такой сложный культурный объект, как сказка, существует для ребенка, скорее, как возможность, ресурс развития. Полноценное освоение такого ресурса возможно только в диалоге со взрослым, способным обнаружить диалектические структуры в сказке, то есть со взрослым, у которого есть диалектическое мышление.

Литература

1. Баянова Л.Ф. Роль диалектических преобразований в обобщении младшего школьника: дис. ... канд. психол. наук. М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1995.
2. Белолуцкая А.К. Развитие диалектической стратегии мыслительного оперирования противоположностями у детей и взрослых // Педагогический журнал Башкирии. 2011. № 2. С. 50–58.
3. Веракса Н.Е., Зададаев С.А. Структурно-диалектический метод психологического анализа и его математическая модель // Журнал Психологического общества им. Л.С. Выготского. 2000. № 1. С. 34–43.

4. *Веракса Н.Е.* Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
5. *Веракса Н.Е.* Структурные особенности диалектического мышления // Филология и культура. 2013. № 3 (33) С. 303–312.
6. *Голосовкер Я.Э.* Логика мифа. М., 1987.
7. Диалектическая психология / А.К. Белолуцкая, Е.В. Воробьева, Е.В. Гляदेशина, С.В. Горохов, И.И. Дубинина, Е.Е. Крашенинников; под ред. Е.Е. Крашенинникова. Уфа, 2005. 116 с.
8. *Зинурова Р.Р.* Диалектическая наглядная схема как средство мышления дошкольников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / МГУ им. М.В. Ломоносова. М., 1995. 17 с.
9. *Иванов Вяч. Вс.* Очерки по истории семиотики в СССР. М.: Наука, 1976. 298 с.
10. *Леви-Стросс К.* Структурная антропология. М.: Эксмо-Пресс, 2001.
11. *Пропп В.Я.* Морфология «волшебной» сказки. М.: Лабиринт, 1998.
12. *Пузырей А.А.* Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005.
13. Структура волшебной сказки / Е.М. Мелетинский, С.Ю. Неклюдов, Е.С. Новик, Д.М. Сегал, М.: РГГУ, 2001.
14. *Шиян И.Б.* Предвосхищающий образ в структуре диалектического мышления дошкольников // Вопросы психологии. 1999. № 3. С. 57–65.
15. *Шиян О.А.* Наглядная схема как средство решения диалектических задач у дошкольников // Начальная школа: до и после. 2012. № 9. С. 1–5.
16. *Шиян О.А.* Диалектическая задача для дошкольников // Современное дошкольное образование. 2009. № 4. С. 25–30.
17. *Шопина Ж.П.* Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2002.

Literatura

1. *Bayanova L.F.* Rol' didakticheskix preobrazovanij v obuchenii mladshogo shkol'nika: dis. ... kand. psixol. nauk. M.: MPGU im. V.I. Lenina, 1995.
2. *Beloluczskaya A.K.* Razvitie dialekticheskoy strategii my'slitel'nogo operirovaniya protivopolozhnostyami u detej i vzrosly'x // Pedagogicheskij zhurnal Bashkirii. 2011. № 2. S. 50–58.
3. *Veraksa N.E., Zadadaev S.A.* Strukturno-dialekticheskij metod psixologicheskogo analiza i ego matematicheskaya model' // Zhurnal Psixologicheskogo obshhestva im. L.S. Vy'gotskogo. № 1. 2000. S.34–43.
4. *Veraksa N.E.* Dialekticheskoe my'shlenie. Ufa: Vagant, 2006. 212 s.
5. *Veraksa N.E.* Strukturny'e osobennosti dialekticheskogo my'shleniya// Filologiya i kul'tura. 2013. № 3 (33). S. 303–312.
6. *Golosofer Ya. E'.* Logika mifa. M., 1987.
7. Диалектическая психология / А.К. Белолуцкая, Е.В. Вороб'юва, Е.В. Гляदेशина, С.В. Горохов, И.И. Дубинина, Е.Е. Крашенинников; под ред. Е.Е. Крашенинникова. Уфа, 2005. 116 с.
8. *Zinurova R.R.* Dialekticheskaya naglyadnaya sxema kak sredstvo my'shleniya doshkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk: 19.00.07 / MGU im. M.V. Lomonosova. M., 1995. 17 s.
9. *Ivanov Vyach. Vs.* Ocherki po istorii semiotiki v SSSR. M.: Nauka, 1976. 298 s.
10. *Levi-Stross K.* Strukturnaya antropologiya. M.: E'ksmo-Press, 2001.
11. *Propp V.Ya.* Morfologiya «volshebnoj» skazki. M.: Labirint, 1998.

12. *Puzy'rej A.A.* Psixologiya. Psixotexnika. Psixagogika. M.: Smy'sl, 2005.
13. *Struktura volshebnoj skazki / E.M. Meletinskij, S.Yu. Neklyudov, E.S. Novik, D.M. Segal, M.: RGGU, 2001.*
14. *Shiyan I.B.* Predvosxishhayushhij obraz v strukture dialekticheskogo my'shleniya doshkol'nikov // *Voprosy' psixologii.* 1999. № 3. S. 57–65.
15. *Shiyan O.A.* Naglyadnaya sxema kak sredstvo resheniya dialekticheskix zadach u doshkol'nikov // *Nachal'naya shkola: do i posle.* 2012. № 9. S. 1–5.
16. *Shiyan O.A.* Dialekticheskaya zadacha dlya doshkol'nikov // *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie.* 2009. № 4. S. 25–30.
17. *Shopina Zh.P.* Psixologicheskie zakonomernosti formirovaniya i aktualizacii zony' blizhajshego razvitiya: dis. ... kand. psixol. nauk: 19.00.07: M., 2002.

O.A. Shiyan

**The Dialectical Structure of Fairy Tales
in the Zone of Proximal Development of the Child**

The article analyses the ability of preschool children to understand the dialectical structures of a fairy tale. The study shows that during the clinical interview with the use of such means as visual model and dialectical scheme, it is possible to identify the zone of proximal development of dialectical thinking of preschoolers. The author concludes that the tale is a resource for the development of dialectical thinking, which can be fully mastered in the conditions of special problematizing dialogue between an adult and a child.

Keywords: fairy tale; dialectical structures; dialectical thinking; preschoolers.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

**А.С. Львова,
О.А. Любченко**

Критерии оценки эффективности педагогических технологий тьюторской деятельности в современной образовательной организации

В статье рассматриваются критерии оценки эффективности педагогических технологий, используемых в тьюторской практике, с выделением сфер деятельности (социально-образовательной и культурной), направлений деятельности (тьюторство в системе дополнительного образования; в поликультурной образовательной среде; в инклюзивном образовании; тьюторское сопровождение профилактики аддиктивного поведения), содержания деятельности. В статье представлен критериально-оценочный механизм педагогических технологий тьюторской деятельности, соотношенный с профессиональным стандартом тьюторского сопровождения в образовании.

Ключевые слова: тьютор; тьюторское сопровождение, критерии оценки педагогических технологий.

Перевод образовательных учреждений на новые типы: бюджетные, автономные и казенные (Федеральный закон Российской Федерации от 8 мая 2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений»), — обеспечил возможность эффективного управления ими в современных рыночных условиях.

Проектирование и реализация образовательного процесса в новых условиях:

- в условиях интеграции основного образовательного процесса, реализуемого в соответствии с образовательным стандартом, и образовательного процесса, реализуемого в системе дополнительного образования;
- при наличии системы дополнительного образования, ориентированной на проектирование и реализацию процесса развития детской одаренности;
- при наличии инклюзивной и поликультурной образовательной среды;

– в условиях необходимости профилактики аддиктивного поведения, — требуют тьюторского сопровождения в образовании.

В современном образовании **тьюторство** — это *педагогическая позиция, связанная с системой образования, которая организована специальным образом*. Тьюторство возникает в том случае, когда появляются потребность и необходимые условия перехода к вариативности и индивидуализации образовательного процесса (образовательных программ). Настоящий педагог заинтересован не только в улучшении качества усвоения преподаваемого им предмета / дисциплины, но и в развитии личностных качеств ученика.

Реализация деятельности тьютора в современной образовательной организации требует в свою очередь:

– формирования системы подготовки педагогических кадров, обладающих личностными и профессиональными качествами для осуществления тьюторской деятельности;

– адаптации существующих и разработки инновационных педагогических технологий в соответствии с направлениями тьюторской деятельности: дополнительное образование, в том числе ориентированное на развитие процесса детской одаренности, инклюзивное образование, поликультурное образование, профилактика аддиктивного поведения обучающихся;

– разработки системы критериев оценки эффективности педагогических технологий деятельности тьютора;

– разработки диагностического инструментария для оценивания эффективности педагогических технологий деятельности тьютора;

– разработки учебно-методических материалов для подготовки тьютора;

– переосмысления педагогических целей образовательных организаций, их гуманизации, переориентации на совершенствование личностных качеств участников педагогического процесса и межличностных отношений;

– разработки образовательными организациями своей концепции тьюторского сопровождения обучающихся с учетом их потребностей, интересов, пожеланий.

Оценка (экспертиза) эффективности педагогических технологий деятельности тьютора в процессе сопровождения обучающихся является одной из первостепенных задач администрации образовательной организации.

Объектами экспертизы выступают: личностно-профессиональные качества тьютора, практика индивидуализации; программа дополнительного профессионального образования в сфере индивидуализации и тьюторства; тьюторская технология.

Система критериев оценки эффективности тьюторских технологий является составной частью системы экспертизы тьюторской практики в целом, направленной на выявление ее соответствия корпоративным стандартам МОО «Межрегиональная тьюторская ассоциация» (МТА).

МТА предъявляет следующие критерии экспертизы тьюторской практики.

1. Открытость и вариативность образовательной среды — предоставление возможности субъекту образования под его запрос или нужды осуществлять проектирование, изменение и выбор образовательной среды, образовательного маршрута, средств или способа движения.

2. Организация тьюторского сопровождения — реализация тьюторской деятельности, согласно перечню трудовых функций в профессиональном стандарте МТА, предполагающей организацию образовательной среды, сопровождение разработки и реализации индивидуальной программы / сценария / маршрута и т. п. в социальной среде, обеспечение деятельности методическими средствами работы с процессом индивидуализации.

3. Условия воспроизводства тьюторской практики — наличие организационно-управленческих условий, обеспечивающих проектирование задач развития тьюторской практики и оценку ее эффективности, коммуникации и координацию деятельности всех субъектов практики, развитие компетенций сопровождения индивидуализации, финансовые и материальные ресурсы.

Второй критерий экспертизы тьюторской практики — «Организация тьюторского сопровождения...» — представляет поле для создания отдельной системы критериев оценки эффективности педагогических технологий деятельности тьютора в социально-образовательном и культурном пространстве мегаполиса.

Методологическую базу создания критериальной системы оценки тьюторских технологий составляют:

1. Две сферы деятельности тьютора: социально-образовательная и культурная;

2. Четыре направления тьюторской деятельности:

– тьюторство в системе дополнительного образования, в том числе ориентированной на процесс развития детской одаренности;

– тьюторство в поликультурной образовательной среде;

– тьюторство в инклюзивном образовании;

– тьюторское сопровождение профилактики аддиктивного поведения;

3. Содержание деятельности тьютора в процессе сопровождения обучающихся в условиях образовательной организации и учреждениях культуры;

4. Технологии тьюторской деятельности;

5. Критериально-оценочный механизм тьюторской деятельности, соотнесенный с профессиональным стандартом тьюторского сопровождения в образовании.

К основным педагогическим технологиям тьютора, обеспечивающим качество его социально-образовательной и культурно-просветительской деятельности, относятся интерактивные технологии, технологии исследовательской и проектной деятельности, социально-психологические технологии и технология портфолио.

Технологии интерактивного образования представляют собой специальную форму организации деятельности тьюторантов, при которой все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания и имеют возможность самостоятельно организовывать и рефлексировать свою деятельность. Для работы тьютора в социально-образовательной и культурной сфере рекомендуется использовать

следующие методы и приемы технологии интерактивного обучения: учебный диалог, групповую дискуссию, интервьюирование, игровые технологии.

Игровые технологии представляют собой дидактические системы применения различных игр, формирующих умение решать задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов: занимательных, театрализованных, деловых, ролевых, имитационных, проектных, игр-тренингов, педагогических ситуаций и др.

Технология проектной и исследовательской деятельности рассматривается в работе тьютора как метод проблемного обучения, как самостоятельная творческая работа тьюторанта, как совокупность действий поискового характера, как универсальный способ познания действительности.

К методам и приемам социально-психологического взаимодействия как технологии тьюторской деятельности современные педагоги и психологи относят метод ситуационного анализа и кейс-стади.

Метод case-study, или метод конкретных ситуаций (от *англ.* case — случай, ситуация), — это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (решение кейсов).

Непосредственная цель метода case-study — совместными усилиями группы учащихся проанализировать ситуацию — case, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса — оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

Одним из эффективных средств личностно-ориентированной деятельности тьютора является использование технологии портфолио, которая позволяет комплексно реализовать задачи теоретической и практической подготовки обучающегося как субъекта социально-образовательной и культурной деятельности.

Эффективность использования тьютором педагогических технологий определяется выполнением требований профессионального стандарта тьюторского сопровождения в образовании.

Критериальная оценка эффективности педагогических технологий деятельности тьютора в соответствии с единицами профессионального стандарта представлена в таблице 1.

Таблица 1

Критериальная оценка эффективности педагогических технологий деятельности тьютора в соответствии с единицами профессионального стандарта

№	Педагогическая технология	Критериально-оценочная единица деятельности тьютора	Характеристика эффективности
<i>Сопровождение формирования и реализации индивидуальной образовательной программы</i>			
1.	Интерактивные технологии	Обеспечение формирования и развития индивидуального запроса тьюторанта с учетом его потребностей	• Выявлена область образовательных интересов и образовательных потребностей, интересов и затруднений тьюторанта;

№	Педагогическая технология	Критериально-оценочная единица деятельности тьютора	Характеристика эффективности
			<ul style="list-style-type: none"> • Зафиксирован значимый для тьюторанта образовательный запрос в отрасли образования, науки, производства, культуры, жизнеустройства и т. д.
2.	Интерактивные технологии	Проведение совместно с тьюторантом анализа ресурсов образовательной среды для реализации образовательного запроса	<ul style="list-style-type: none"> • Выявлены и обсуждены с тьюторантом условия реализации образовательного запроса; • Составлена карта образовательных ресурсов среды тьюторанта, определена целесообразность их применения по отношению к образовательному процессу тьюторанта
3.	Технологии исследовательской и проектной деятельности Портфолио Интерактивные технологии	Оказание содействия тьюторанту в формировании (в том числе в планировании) и реализации индивидуальной образовательной программы	<ul style="list-style-type: none"> • Создана модель индивидуальной образовательной программы (ИОП); • Оказана поддержка тьюторанту при взаимодействии с семьей, должностными лицами организаций или представителями различных групп и сообществ, значимых для формирования и реализации ИОП
4.	Интерактивные технологии Социально-психологические технологии	Организация анализа и оценки тьюторантом процесса реализации ИОП	<ul style="list-style-type: none"> • Проведена рефлексия тьюторантом процесса реализации и результатов ИОП; • Внесение тьюторантом корректив в ИОП, в способы взаимодействия с представителями групп и сообществ, должностными лицами организаций, влияющих на успешную реализацию ИОП; • Ведение тьюторантом документации ИОП (маршрутные карты, дневники, портфолио и др.)

№	Педагогическая технология	Критериально-оценочная единица деятельности тьютора	Характеристика эффективности
<i>Организация образовательной среды для формирования и реализации ИОП</i>			
5.	Интерактивные технологии	Обеспечение рационального использования ресурсов среды для реализации ИОП	<ul style="list-style-type: none"> • Выявлены, оценены и систематизированы образовательные ресурсы внутри и вне основной образовательной организации тьютора для формирования и реализации ИОП; • Составлена карта образовательных ресурсов и оценена их доступность для тьютора с учетом его опыта; • Спроектирована образовательная среда, механизмы и формы взаимодействия тьютора с различными субъектами образовательной среды, включения тьютора в новый коллектив или социальную среду
6.	Технологии исследовательской и проектной деятельности	Сотрудничество с субъектами образовательной деятельности и иными заинтересованными сторонами для создания условий, способствующих реализации ИОП	<ul style="list-style-type: none"> • Выявлены совместно с тьютором субъекты, способные оказать помощь в реализации ИОП; • Осуществляется продуктивная коммуникация тьютора с субъектами образовательной деятельности для оформления предложений, способствующих реализации ИОП, а также — оценке и проектированию вариантов использования результатов ИОП
7.	Интерактивные технологии Социально-психологические технологии	Разработка и адаптивное методического инструментария и дидактических средств	<ul style="list-style-type: none"> • Разработаны и/или подобраны методические, дидактические и диагностические средства для обеспечения процесса формирования и реализации ИОП; • Оценено качество и эффективность используемых методических, дидактических и диагностических средств

№	Педагогическая технология	Критериально-оценочная единица деятельности тьютора	Характеристика эффективности
<i>Разработка методического обеспечения формирования и реализации ИОП</i>			
8.	Портфолио	Введение рабочей тьюторской документации	<ul style="list-style-type: none"> • Представлена рабочая документация; • Систематизированы, обобщены и оформлены отчеты или презентации о ходе и результатах тьюторского сопровождения

Разработанный критериально-оценочный механизм педагогических технологий тьюторской деятельности, соотнесенный с профессиональным стандартом тьюторского сопровождения в образовании, с выделением сфер деятельности (социально-образовательной и культурной), направлений деятельности (тьюторство в системе дополнительного образования; в поликультурной образовательной среде; в инклюзивном образовании; тьюторское сопровождение профилактики аддиктивного поведения), содержания деятельности, послужит основой для совершенствования тьюторского сопровождения обучающихся в условиях мегаполиса. Его можно будет использовать для: разработки учебно-методических материалов для профессиональной подготовки тьюторов; разработки вариативных инновационных моделей тьюторского сопровождения обучающихся; разработки индивидуальных образовательных программ (ИОП); дальнейшего теоретического и практического переосмысления современных образовательных концепций, программ, моделей, педагогического опыта с позиций организации тьюторского сопровождения обучающихся.

Литература

1. Ковалёва Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании. Лекции 1–4. М.: Первое сентября, 2010.
2. Любченко О.А., Львова А.С. Модульное построение практико-ориентированной подготовки педагога // Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 4. С. 127–134.
3. Национальная система независимой оценки и сертификации в педагогической сфере деятельности: коллект. монография / Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков, О.А. Айгунова, С.Н. Вачкова, М.В. Воропаев, Т.И. Зиновьева, А.С. Львова, О.А. Любченко, В.М. Поставнев, П.В. Смирнова; науч. ред. А.И. Савенков. М.: Перо, 2015. 161 с.
4. Савенков А.И., Львова А.С., Вачкова С.Н., Любченко О.А., Никитина Э.К. Подготовка педагогов в магистратуре нового поколения // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 197–206.
5. Сироткин С., Гребенкин Д. Тьюторство как практика субъективации. М.: ERGO, 2012.

Literatura

1. *Kovalyova T.M.* Osnovy' t'yutorskogo soprovozhdeniya v obshhem obrazovanii. Lekcii 1–4. M.: Pervoe sentyabrya, 2010.
2. *Lyubchenko O.A., L'vova A.S.* Modul'noe postroenie praktiko-orientirovannoj podgotovki pedagoga // Gumanitarny'e i social'ny'e nauki. 2015. № 4. S. 127–134.
3. Nacional'naya sistema nezavisimoy ocenki i sertifikacii v pedagogicheskoy sfere deyatelnosti: kollekt. monografiya / E.N. Gevorkyan, A.I. Savenkov, O.A. Ajgunova, S.N. Vachkova, M.V. Voropaev, T.I. Zinov'eva, A.S. L'vova, O.A. Lyubchenko, V.M. Postavnev, P.V. Smirnova; nauch. red. A.I. Savenkov. M.: Pero, 2015. 161 s.
4. *Savenkov A.I., L'vova A.S., Vachkova S.N., Lyubchenko O.A., Nikitina E.K.* Podgotovka pedagogov v magistrature novogo pokoleniya // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19. № 3. S. 197–206.
5. *Sirotkin S., Grebenkin D.* T'yutorstvo kak praktika sub"ektivacii. M.: ERGO, 2012.

*A.S. Lvova,
O.A. Lyubchenko*

**Criteria for the Assessment of Efficiency of Pedagogical Technologies
of Tutorial Activity in Modern Educational Organization**

The article considers criteria for the assessment of efficiency of pedagogical technologies used in tutorial practice with pointing out spheres of activity (social, educational and cultural), directions of activity (tutoring in additional education system, in multicultural educational environment and in inclusive education, tutorial accompaniment of prevention of addictive behaviour, content of activity. The article presents criterion-assessment mechanism of pedagogical technologies of tutorial activity, correlating with professional standard of tutorial support in education.

Keywords: tutor; tutorial support; criteria for the assessment of pedagogical technologies.



ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**В.А. Родионов,
С.Ю. Козлова**

Психология женского спорта в магистерской программе «Спортивная психология»

В статье рассматривается дисциплина «Психология женского спорта». Авторы анализируют разделы дисциплины, посвященные истории женского спорта, особенностям организации тренировочного процесса в женском спорте и психологическим особенностям девочек-спортсменок. Особое значение уделяется понятиям «пол» и «гендер».

Ключевые слова: гендер; женский спорт; магистратура; пол; спортивная психология; тренировочный процесс; эмансипация.

Расширение спектра магистерских программ в Педагогическом институте физической культуры и спорта МГПУ выражается не только в увеличении их количества. К третьему набору магистрантов существенно изменилось содержание программы «Спортивная психология», дисциплины которой стали более практикоориентированными. К работе со студентами активно привлекаются визит-профессоры, в том числе спортивные психологи кафедры психологии Белорусского государственного университета физической культуры.

Анализ актуальных проблем спортивной психологии показал недостаточность исследований в сфере психологии женского спорта. Психология женского спорта до настоящего времени остается малоизученной областью спортивной науки. Большинство исследований посвящено организации тренировочного процесса, осуществляемого с учетом особенностей женского организма, а также вопросам социализации спортсменок, оставивших спорт высших достижений [2; 5; 14]. Работ, посвященных психологии женского спорта, относительно немного. Учитывая этот факт, а также увеличение интереса к женскому спорту, нами был разработан курс, в который вошли разделы «История женского спорта», «Пол и гендер», «Особенности организации

тренировочного процесса в женском спорте», «Психологические особенности девочек-спортсменок». При разработке двух последних разделов были использованы результаты исследований, проведенных на базе Федерального научно-клинического центра спортивной медицины и реабилитации ФМБА России.

Первый раздел начинается с описания зарождения профессионального спорта в Древней Греции. В то время на Олимпийские игры женщины не допускались даже в качестве зрительниц. В конце XVIII века начавшееся движение эмансипации за равноправие женщин с мужчинами во всех сферах жизни общества позволило постепенно изменить ситуацию. Несмотря на достижения эмансипации, на первых Играх возрожденного Кубертеном олимпийского движения женщины присутствовали лишь на трибунах. Только на второй Олимпиаде в Париже в 1900 году спортсменки смогли принять полноценное участие в соревнованиях [3].

Некоторое время предпринимались попытки создавать новые виды спорта, ориентированные на меньшую, по сравнению с мужчинами, физическую силу и выносливость женщин. Так, на базе баскетбола был создан нетбол, а на базе бейсбола — софтбол. Но постепенно отношение к женщинам как к «слабому» полу нивелировалось. В настоящее время более 25 % видов спорта на Олимпийских играх являются женскими. В 1983 году среди женщин начинают проводиться международные соревнования по тяжелой атлетике, а еще через 20 лет — чемпионаты мира по боксу среди женщин. Помимо гимнастики, легкой атлетики, прыжков в воду, синхронного плавания, бокса и тяжелой атлетики женщины освоили борьбу, футбол, хоккей. Следует отметить любопытный социально-психологический феномен: мужчины, в свою очередь, начали осваивать такие традиционно женские виды спорта, как синхронная гимнастика и синхронное плавание.

При изучении темы «Пол и гендер» обращается внимание на то, что грань между мужским и женским спортом постепенно размывается. Женщины судят мужские состязания, возглавляют футбольные клубы, играют в мужских командах (Федерация хоккея Австрии выдала официальное разрешение вратарю Барбаре Цеманн выступать в мужской хоккейной команде «Фейервер»). Однако если мужчины начнут выступать в женских командах, то могут потерять смысл сами понятия «спорт» и «соревнование». Примером может служить случай с англичанином Ричардом Раскиным. Посредственный теннисист, мужчина Раскин, после операции по смене пола фактически превратился в женщину Ричардс, которая, благодаря имеющейся мужской силе и выносливости, получила серьезные преимущества перед соперницами. После протестов с их стороны была проведена экспертиза, подтвердившая, что генетически Ричардс — мужчина. Однако со стороны Ричардс был подан встречный протест. Он был обоснован тем, что, хотя «генетически Рене Ричардс еще мужчина, а психологически — женщина, у нее — женские гениталии и социально она функционирует как лицо женского пола» [4: с. 674].

Возникший парадокс заставил ввести в практику тест, позволяющий определять пол спортсмена в соответствии с критериями, необходимыми для спорта. Необходимость специального теста обусловлена тем, что наличие женских или мужских гениталий не всегда позволяет определить пол спортсмена. Пол — неоднозначное понятие, которое представляет собой сложную совокупность первичных и вторичных половых признаков. Первичными называют признаки, связанные с формированием и функционированием половых клеток (половые и репродуктивные органы). К вторичным относят все другие признаки, отличающие один пол от другого (форма фигуры, тип оволосения, тембр голоса и т. д.).

Генетический пол, определяемый наличием XX- или XY-хромосом, не является единственно важным показателем в спорте. Он возникает одновременно с зачатием: две X-хромосомы обуславливают рождение женщины, X и Y-хромосомы — мужчины. После первых шести недель у эмбриона при наличии Y-хромосомы начинают формироваться яички, которые вырабатывают тестостерон (один из мужских гормонов — андрогенов). Именно он стимулирует развитие мужской репродуктивной системы, в том числе рост пениса. Однако если тестостерон не вырабатывается, то, независимо от пола, у эмбриона формируются женские половые органы, хотя и без репродуктивных органов (матки и яичников). При избыточном количестве андрогенов эмбрион женского пола может родиться с внешне мужскими гениталиями и при этом с яичниками. Таким образом, помимо генетического пола существует понятие гонадного пола, определяемого наличием яичников у женщин и яичек у мужчин.

Имея в организме постоянный источник повышения андрогенов, генетическая девочка располагает свойственными мужскому полу морфологическими и функциональными признаками. Если она приходит в спорт, то существующие преимущества ставят ее изначально выше других представительниц ее пола. Для уравнивания потенциальных возможностей в спорте контролируется адекватность гормонального пола, определяемого преобладанием эстрогенов или андрогенов (так называемый «тест-контроль»).

Иерархическую лестницу полового становления завершает социальный пол, собственно, гендер — восприятие человеком себя женщиной или мужчиной, что определяет его поведение в обществе. В отличие от пола, изначально биологического явления, гендер выстраивается на основе принятых в обществе культурных норм, ролей, стереотипов поведения, которые, в свою очередь, формируют психологические качества, а также виды и формы деятельности людей [2].

Если рассматривать половой диморфизм как совокупность анатомических различий между представителями женского и мужского пола одного и того же биологического вида, то гендерный диморфизм представляет собой совокупность психологических особенностей, отличающих мужчин от женщин. Здесь психология женского спорта тесно соприкасается с гендерной психологией.

Важной проблемой гендерной психологии является определение не столько степени выраженности различий между мужчинами и женщинами, сколько определение: какая причина является ведущей при определении различий: биологическая или социальная. В спорте, исходя из доминирующей концепции, может выстраиваться концепция психологического сопровождения спортсменки.

Сторонники биологической концепции полагают, что взаимодействие половых гормонов до рождения влияет на развитие мозга, формируя, независимо от пола, мужской или женский характер. Соответственно, складывается та или иная форма поведения. У женщин преобладание андрогенов способствует формированию психологических мужских характеристик, при этом могут наблюдаться признаки мужского телосложения [12]. Психическая маскулинизация с детства проявляется в полороловом поведении, когда девочка предпочитает мальчишеские игры, часто является лидером, агрессивна. Литературным примером девочки с преобладанием андрогенов является неряшливо одетая, драчливая заводила Пеппи Длинныйчулок.

Сторонники социальной концепции предполагают, что различия возникают в силу социализации, ориентированной на соблюдение определенных норм полоролового поведения. При воспитании мальчиков и девочек родители или другие воспитывающие их люди вольно или невольно навязывают воспитанникам свое поведение, формирующее определенную половую роль. Так, мальчикам, как правило, предлагаются игры в машинки и солдатики, а девочкам — в светскую жизнь и домашнее хозяйство. Гендерное воспитание сопровождается применением речевых оборотов вроде «Мальчики не плачут!», «Девочки не дерутся!» и т. д.

При изучении особенностей организации тренировочного процесса в женском спорте мы остановились на двух основных подходах к этому вопросу. Первый основан на учете менструального цикла в построении мезоциклов тренировки. Он ориентирован на работу с женщинами фемининного соматотипа, у которых менструальный цикл не нарушен. Следует учитывать психологические особенности женщин этого типа, которые, как правило, более эмоциональны и менее устойчивы к стрессовым ситуациям [14]. Второй подход ориентирован на женщин маскулинного соматотипа, для которых характерно регулярное нарушение менструального цикла. В данном случае тренировочный процесс выстраивается на основе общих принципов теории и методики тренировки.

Различия, определяемые полом, соматотипом, гендерным диморфизмом сказываются на спортивной мотивации, изучение которой является важным направлением в психологии женского спорта. В спорте высших достижений мотивация, в частности, связана с психическим напряжением, которое вызывается несоответствием деятельности возможностям спортсменов и направлена на их устранение. Однако по сравнению с большинством других видов деятельности спортсмены не стремятся избежать напряжения, понимая, что

это — основа самой сути деятельности и, как правило, единственно возможный способ добиться победы [13]. Таким образом, если в отдельных профессиях не одобряется, но допускается работа «вполнакала», то в спорте это невозможно. Спортсмен, не выкладывающийся полностью, достаточно быстро лишается места в команде, а значит, зарплаты.

Вопросы мотивации представляют интерес для тренера: в какой степени спортсменка готова посвятить себя спорту? Какова степень ее надежности в той или иной ситуации? Помочь тренеру может и должен психолог, разбирая непростую ситуацию: если мужчина-спортсмен развивает в себе характерные для своего пола маскулинные черты, то женщина-спортсменка, наоборот, нередко демонстрирует осознанный уход от характерной для нее феминности. Она вынуждена делать это, так как современный спорт высших достижений требует от женщин спортивных результатов, приближающихся к мужским. Еще в середине 80-х годов прошлого века ученые отмечали, что в женском плавании рекорды сравнивались с мужскими нормативами мастеров спорта [6]. Закономерным следствием становится сокращение внешних различий между спортсменами и спортсменками.

Однако внешние изменения приводят к серьезной внутренней перестройке как физиологической, так и психологической. У феминной женщины объем жировой массы приближается к 30 %. Именно жировая масса, которая является гормональным органом, способствует выработке эстрогенов, тогда как мышечная масса — андрогенов. Однако среди женщин, занимающихся спортом, чаще встречается не феминный, а маскулинный тип. Этот тип характерен для 70–90 % женщин в легкой атлетике, 70 % лыжниц, почти 100 % спортивных гимнасток, 45 % пловчих, около 70 % футболисток [12].

Сокращение жировой массы, свойственное для маскулинного типа, способно привести к гормональным нарушениям, в том числе к нарушению менструального цикла. Замечено, что если в среднем по России возраст первой менструации — 12,5 лет, то у девочек-спортсменок это происходит на год позже. При этом есть выраженная зависимость от спортивной специализации. Так, у баскетболисток средний возраст первой менструации — 13,5 лет, пловчих — 13,9 лет, легкоатлеток — 14,1 лет, гимнасток — 14,8 лет [11].

Большинство спортсменок знают о рисках, связанных со своей профессией, однако они не всегда воспринимают эти риски в качестве потенциальной угрозы. Одним из объяснений этого является психологическое вытеснение мыслей о потенциальных проблемах, замещение одних представлений другими. Проведенные исследования позволили рассмотреть проблему с точки зрения спортсменок. Так, при описании понятия «женственность» в порядке убывания называют: приветливость, вежливость, приятные формы телосложения, сексуальность, красивая походка, модный стиль одежды, мягкие черты лица, улыбчивость [5].

Обратим внимание, что отдельные качества, например, сексуальность или приятные формы телосложения имеют расплывчатый характер, практически все остальные, кроме, вероятно, мягких черт лица, вполне могут

соответствовать и понятию «мужественность». Признаки женственности словно «подгоняются под себя». Более того, признавая, что во многом спорт формировал их характер (от целеустремленности и лидерства до агрессивности и жестокости), наличие у себя агрессивности или жестокости практически все спортсменки отрицают [5].

Продолжая разговор о мотивации, которая является основой, побуждающей сначала девочку, а затем девушку и женщину выполнять ежедневно изнуряющие физические нагрузки во имя побед и самоутверждения, рассмотрим внешние и внутренние факторы такой мотивации.

В детстве мотивация определяется внешними факторами: настоянием родителей, близостью спортивного клуба к дому, подражанием персонажу кино и т. д. Постепенно бóльшую значимость приобретают внутренние факторы: мотивацию спортсменок определяет их желание укрепить здоровье, завести новый круг общения, достигнуть высоких спортивных результатов [9–10]. У молодых спортсменок, в частности гимнасток, уровень мотивации достижения и уровень притязаний более высокий, чем у их старших коллег. В дальнейшем, по мере приближения завершения карьеры, возрастает уровень ситуативной тревожности [1].

В определенной степени подобная тревожность объясняется именно предстоящей необходимостью решать проблему: что делать дальше? У многих спортсменок после завершения активной спортивной деятельности судьба складывается успешно, так как выбор альтернативных видов деятельности достаточно велик. Впереди может быть тренерская и преподавательская работа, политическая и чиновничья карьера, работа в силовых структурах, кино и журналистике. После введения третьего урока физкультуры в неделю и ощутимого повышения заработной платы учителей данного профиля увеличивается количество желающих пойти работать в школу.

В конце 1990-х годов только 5 % опрошенных спортсменок изъявили желание работать учителем физической культуры в школе [5]. В 2014 году авторами был проведен опрос о перспективах профессиональной карьеры среди студенток-спортсменок, которые обучаются в педагогическом институте физической культуры и спорта МГПУ. Результаты показали следующее.

При поступлении в ПИФКиС наличие спортивного разряда не является обязательным требованием. В то же время с каждым годом повышается количество спортсменок высокой квалификации, которые отдают предпочтение поступлению в ПИФКиС, по сравнению с другими именитыми спортивными вузами. Среди опрошенных студенток 1–3 курсов только 10 % не имели спортивного разряда. Спортивную квалификацию до 1-го взрослого разряда имели 40 % студенток. Квалификацией кандидата в мастера спорта, мастера спорта и мастера спорта международного класса обладали 50 % опрошенных.

На первом курсе 33 % студенток хотели бы работать преподавателем физической культуры; 83 % первокурсниц являлись действующими спортсменками,

что отражает их заинтересованность в продолжении спортивной карьеры. На втором курсе уже 43 % опрошенных девушек выбирают для себя будущую профессию учителя физической культуры. Число действующих студенток-спортсменок среди второкурсниц снижается и составляет 71 %. На третьем курсе, когда студенткам уже предоставляется возможность совмещать учебу с работой по специальности, 73 % девушек предпочтение отдадут профессии преподавателя физической культуры. Среди старшекурсниц только 50 % продолжают активную спортивную карьеру.

Полученные результаты объективно отражают ситуацию: по мере завершения обучения большинство студенток выбирают для себя профессию учителя физической культуры.

В связи с тем, что спорт, в том числе женский, молодеет, особое внимание в курсе было обращено на изучение психологических особенностей девочек-спортсменок. Знание этих особенностей позволяет более эффективно выстраивать тренировочный процесс, прогнозировать результаты соревнований. В рамках статьи отметим только несколько моментов.

Достаточно много различий имеется в коммуникативной сфере девочек и мальчиков. Несмотря на то, что девочки считаются более общительными, мальчики активнее вступают в контакт, с большим удовольствием участвуют в коллективной деятельности. Для них очень важен конечный результат деятельности, и если поставить перед ними конкретную цель, то ради ее достижения они охотно объединятся в группу, в том числе с не предпочитаемыми в другой ситуации сверстниками. Результаты деятельности переносятся на членов группы. Игроку, субъективно или объективно ставшему причиной проигрыша, отказывают в дружбе; его статус снижается.

Девочки стремятся устанавливать отношения в первую очередь с теми, кто им нравится. Само содержание совместной деятельности для них не так важно, как для мальчиков. Они готовы выполнять даже не интересную для них работу, если в качестве партнера или партнеров выступят привлекательные для них люди. В случае, если предпочитаемый партнер вольно или невольно станет причиной поражения команды, девочки готовы счесть это случайностью, не имеющей отношения к личности подруги. Это нередко наблюдается и во взрослом возрасте. Для женщин более значимы личностные особенности окружающих, тогда как для мужчин — их деловые качества.

Характерным является и то, что при обнаружении того или иного нарушения мальчики предпочитают сказать об этом виновнику нарушения, а девочки — сообщить учителю или тренеру [7]. Еще одной особенностью является тот факт, что тренер может испытывать сложности при распределении игровых амплуа в командных видах спорта. Нередко для девочек более привлекательными являются сольные выступления или дуэты.

В совместном эксперименте, проведенном психологами России и Франции, определялись качества, которыми мальчики и девочки наделяли предпочитаемых ими домашних животных. Среди наиболее значимых качеств, которыми

опрашиваемые (независимо от пола) наделяли собак, на первом месте была «смелость». Однако в дальнейшем мальчики выделяли такие качества, как «любопытство» и «веселость», а девочки — «храбрость» и «надежность» [8: с. 69]. Интересно, что подобные же качества взрослая женщина больше всего ценит в мужчине.

В настоящее время количество женщин, занимающихся спортом, меньше количества мужчин-спортсменов. Однако эта разница неуклонно сокращается, и можно смело предположить, что психология женского спорта ждет дальнейших исследований.

Литература

1. Грибкова Л.П. Влияние личностных особенностей гимнасток на надежность спортивной деятельности // Психолого-педагогические особенности физического воспитания и спорта женщин. Смоленск: СГИФК, 1986. С. 77–84.
2. Дамадаева А.С. Гендер как фактор развития и самореализации спортсмена. М.: Научно-исследовательский институт развития ресурсов человека и социального здоровья общества, 2013. 238 с.
3. Доци Т. Спорт для всех // Наука о спорте. Энциклопедия систем жизнеобеспечения. М.: Изд-во ЮНЕСКО, Изд-во EOLSS, Изд. дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2011. С. 422–441.
4. Кун Д. Основы психологии: Все тайны поведения человека. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. 864 с.
5. Лубышева Л.И. Женщина и спорт: социальный аспект // Теория и практика физической культуры. 2000. № 6. С. 13–16.
6. Мартиросов Э.Г. Морфологический статус в экстремальных условиях спортивной деятельности // Итоги науки и техники. Антропология. Т. 1. М.: ВИНТИ, 1984. С. 100–146.
7. Родионов А.В., Родионов В.А. Психология детско-юношеского спорта. М.: «Физическая культура», 2013. 278 с.
8. Родионов В.А., Родионов А.В. Влияние домашних животных на психическое состояние детей и подростков // Школа здоровья. М.: Эйнис, 1995. № 3. С. 63–73.
9. Родионов В.А. Спорт и здоровье девочек // Спорт в школе. 2005. № 3. С. 36–37.
10. Селищева Е.А., Родионов В.А. Влияние фитнес-тренировок на психическое состояние тренирующихся женщин // Спортивный психолог. № 3 (15). 2008. С. 45–50.
11. Соболева Т.С. Женский спорт в свете эколого-генеративного диссонанса // Теория и практика физической культуры. 1997. № 10. С. 45–47.
12. Соболева Т.С. О проблемах женского спорта // Теория и практика физической культуры. 1999. № 6. С. 56–63.
13. Спортивная психология / под общ. ред. В.А. Родионова, А.В. Родионова, В.Г. Сивицкого. М.: Юрайт, 2014. 367 с.
14. Шахлина Л.Г. Медико-биологические основы спортивной тренировки женщин. Киев: Наукова думка, 2001. 325 с.

Literatura

1. Gribkova L.P. Vliyanie lichnostny'x osobennostej gimnastok na nadezhnost' sportivnoy deyatel'nosti // Psixologo-pedagogicheskie osobennosti fizicheskogo vospitaniya i sporta zhenshhin. Smolensk: SGIFK, 1986. S. 77–84.

2. *Damadaeva A.S.* Gender kak faktor razvitiya i samorealizacii sportsmena. M.: Nauchno-issledovatel'skij institut razvitiya resursov cheloveka i social'nogo zdorov'ya obshhestva, 2013. 238 s.
3. *Docì T.* Sport dlya vsex // Nauka o sporte. E'nciklopediya sistem zhizneobespecheniya. M.: Izd-vo YuNESKO, Izd-vo EOLSS, Izd. dom MAGISTR-PRESS, 2011. S. 422–441.
4. *Kun D.* Osnovy' psixologii: Vse tajny' povedeniya cheloveka. SPb.: Prajm-Evroznak, 2003. 864 s.
5. *Luby'sheva L.I.* Zhenshhina i sport: social'ny'j aspekt // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury'. 2000. № 6. S. 13–16.
6. *Martirosov E'.G.* Morfologicheskij status v e'kstremal'ny'x usloviyax sportivnoj deyatel'nosti // Itogi nauki i tekhniki. Antropologiya. T. 1. M.: VINITI, 1984. S. 100–146.
7. *Rodionov A.V., Rodionov V.A.* Psixologiya detsko-yunosheskogo sporta. M.: «Fizicheskaya kul'tura», 2013. 278 s.
8. *Rodionov V.A., Rodionov A.V.* Vliyanie domashnix zhivotny'x na psixicheskoe sostoyanie detej i podrostkov // Shkola zdorov'ya. M.: E'jnis, 1995. № 3. S. 63–73.
9. *Rodionov V.A.* Sport i zdorov'e devochek // Sport v shkole. 2005. № 3. S. 36–37.
10. *Selishheva E.A., Rodionov V.A.* Vliyanie fitnes-trenirovok na psixicheskoe sostoyanie treniruyushixsya zhenshhin // Sportivny'j psixolog. № 3 (15). 2008. S. 45–50.
11. *Soboleva T.S.* Zhenskij sport v svete e'kologo-generativnogo dissonansa // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury'. 1997. № 10. S. 45–47.
12. *Soboleva T.S.* O problemax zhenskogo sporta // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury'. 1999. № 6. S. 56–63.
13. Sportivnaya psixologiya / pod obshh. red. V.A. Rodionova, A.V. Rodionova, V.G. Siviczko. M.: Yurajt, 2014. 367 s.
14. *Shaxlina L.G.* Mediko-biologicheskie osnovy' sportivnoj trenirovki zhenshhin. Kiev: Naukova dumka, 2001. 325 s.

V.A. Rodionov,
S.Yu. Kozlova

Psychology of Women's Sports in the Master's Program «Sports Psychology»

The article considers the discipline «Psychology of Women's Sports». The authors analyze the sections of the discipline devoted to the history of women's sports, peculiarities of the organization of the training process in the women's sport and psychological characteristics of girls athletes. Particular importance is given to the concepts of «sex» and «gender».

Keywords: gender; women's sports; magistracy; sex; sports psychology; training process; emancipation.

М.Е. Баулина

Проблема произвольной регуляции деятельности у младших школьников с синдромом Дауна

В статье рассматриваются диагностические и коррекционные аспекты работы с детьми с синдромом Дауна. В исследовании использованы нейропсихологические методики, предназначенные для оценки праксиса, зрительно-моторной координации и серийной интеллектуальной деятельности таких детей. Выявлены особенности произвольной регуляции деятельности младших школьников с синдромом Дауна в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками, проявляющиеся преимущественно в виде трудностей переключения и персевераций.

Ключевые слова: синдром Дауна; праксис; произвольная регуляция; нейропсихологическая коррекция.

Произвольная регуляция психической деятельности является одной из базовых составляющих психического развития и рассматривается в современной психологии как один из важнейших факторов, обеспечивающих успешное усвоение школьной программы. В зарубежной литературе можно встретить термин «executive functions», что дословно переводится как «исполнительные функции», но чаще всего используется в значении «управляющие» или «регуляторные» функции [8: с. 351]. Роль управляющих функций состоит в том, что они дают возможность человеку формировать новые паттерны поведения и способы мышления на основе имеющегося опыта. В нейропсихологии эти функции связываются с работой префронтальных отделов лобной коры головного мозга, относящихся к ассоциативным областям, отвечающих за интеграцию всей психической деятельности.

В современных исследованиях подчеркивается необходимость проведения внутригрупповой дифференциации в процессе психологической диагностики детей с синдромом Дауна. Например, предлагается выделять группу детей, у которых психическое развитие не осложнено какими-либо другими расстройствами; детей, у которых синдром Дауна сочетается с расстройствами аутистического

спектра; группу детей, имеющих поведенческие расстройства. Изучение психологических особенностей указанных подгрупп показывает выраженные различия в состоянии произвольной регуляции деятельности. Так, в одном из исследований с использованием опросника BRIEF (Behavior Rating Inventory of Executive Functions), включающим три шкалы для оценки регуляторных функций («Общая целенаправленность», «Гибкость поведения» и «Самоконтроль»), группа детей, у которых синдром Дауна сочетался с расстройствами аутистического спектра, продемонстрировала выраженное снижение по шкале «Общая целенаправленность» [9: с. 117]. А дети, у которых синдром Дауна сочетался с поведенческими расстройствами, имели крайне низкие баллы по шкале «Самоконтроль». В то же время, дети с неосложненным вариантом синдрома Дауна демонстрировали равномерное, но менее выраженное снижение по всем трем шкалам. Поэтому диагностика состояния произвольной регуляции деятельности может быть полезна для оценки прогноза в обучении и развитии детей с различными вариантами синдрома Дауна.

Для осуществления произвольной деятельности необходимо инициировать ее запуск, поддерживать последовательность и контролировать правильность ее выполнения, осуществлять остановку при достижении ожидаемого результата и при необходимости проводить изменения отдельных движений. В качестве трех основных сфер участия лобных отделов головного мозга в регуляции психической деятельности в нейропсихологии рассматривается регуляция состояний активности, регуляция движений и действий, а также регуляция мнестических и интеллектуальных процессов [1: с. 172]. В то же время, двигательные функции выступают основой произвольной деятельности, поэтому их регуляцию можно рассматривать в качестве модели для изучения произвольной регуляции деятельности в целом.

Исследования детей с синдромом Дауна показывают, что с самого раннего возраста они испытывают трудности в управлении своим телом, в удержании позы и в реализации произвольных движений [3: с. 55]. Специфические нарушения обнаружены как в использовании навыков крупной моторики, так и в осуществлении тонко дифференцированных движений конечностей и пальцев. Младенцам с синдромом Дауна свойственны такие особенности двигательной сферы, как гипотония и увеличение подвижности суставов [5: с. 52–54]. К концу первого года жизни часто наблюдаются такие явления, как задержка и угасание рефлексов. Так, у приблизительно 50 % детей с синдромом Дауна верхняя и нижняя части тела развиваются разными темпами. Одни дети имеют достаточную силу мышц верхней части спины, шеи и плеч, но не могут переносить вес тела на ноги, как их нормально развивающиеся сверстники. Другие же, наоборот, характеризуется развитой нижней частью тела и слабыми мышцами верхней половины туловища [4: с. 6–9]. Нарушение функций I блока головного мозга по А.Р. Лурии также указывается некоторыми авторами в качестве одного из факторов, затрудняющих развитие произвольной регуляции и контроля, поскольку кора лобных долей получает

недостаточно импульсов от стволовых и подкорковых структур, обеспечивающих оптимальный тонус. Например, показана связь нарушений сна с состоянием произвольной регуляции деятельности у подростков с синдромом Дауна [9: с. 111].

Помимо указанных выше причин, на нарушения развития двигательных функций могут влиять недоразвитие мозжечка и мозолистого тела. В нейропсихологических исследованиях показано, что у детей с синдромом Дауна имеется не только недостаточная точность движений и неспособность к их предварительному планированию и контролю, но и дефицит пространственных представлений и пространственно-моторных координаций. При выполнении нейропсихологической пробы на праксис позы пальцев дети путают пальцы, осуществляют развернутый поиск нужной позы, что часто оказывается безуспешным. При выполнении двигательных заданий также отмечается множество синкинезий. Например, при выполнении пробы одной рукой произвольно начинает двигаться другая рука или язык, открывается рот [2: с. 74]. Выполнение проб без зрительного контроля доступны детям с синдромом Дауна в единичных случаях. Авторы нейропсихологических исследований объясняют этот факт дефицитом тактильной и проприоцептивной чувствительности, недостаточностью межмодальных взаимодействий и нарушениями мышечного тонуса. Исследование мануальных предпочтений показывает, что около 38 % детей с синдромом Дауна демонстрируют леворукость или явления амбидекстрии. Указанные особенности больше характерны для мальчиков [4: с. 18].

Таким образом, развитие произвольных действий детей с синдромом Дауна имеет свои особенности, что является серьезной проблемой и требует специального коррекционного вмешательства. Недостаточная сформированность произвольной деятельности приводит к тому, что у детей снижена возможность усвоения новых навыков, и они редко используют уже приобретенные умения [7: с. 14–16]. Запоздывание развития речевой функции также влияет на формирование произвольной регуляции деятельности, поскольку зрелость последней во многом определяется опосредованностью речи.

Представленное исследование было посвящено изучению особенностей произвольной регуляции деятельности младших школьников с синдромом Дауна. В исследовании приняли участие 15 детей младшего школьного возраста 8–9 лет с синдромом Дауна (учащиеся специальных коррекционных школ VIII вида ЦАО г. Москвы) и 15 здоровых детей того же возраста.

Для проведения исследования и оценки полученных результатов использовался нейропсихологический методический аппарат, предполагающий изучение отдельных составляющих произвольной регуляции деятельности, проявляющихся в различных психических сферах: в праксисе, гнозисе и интеллектуальной деятельности. Участники исследования выполняли задания, представленные в традиционной схеме нейропсихологической диагностики в детском возрасте [6: с. 175].

В качестве заданий участникам обеих групп предлагались следующие нейропсихологические пробы:

1. Графическая проба «Забор». Детям предлагалось воспроизвести узор, не отрывая карандаша от бумаги. Узор состоял из повторяющихся элементов, требующих выработки двигательного стереотипа и своевременного переключения с одного графического элемента на другой. В качестве критериев оценки успешности выполнения пробы выступали следующие параметры:

- трудности переключения с одного элемента на другой;
- персеверации (неконтролируемые повторы одних и тех же движений вместо требуемых);
- разрывы линии или отрыв руки от бумаги;
- трудности запоминания двигательной программы (постоянное сравнение своего рисунка с образцом).

2. Реакция выбора (по А.Р. Лурии). Ребенку предлагалось в ответ на один сигнал (удар карандашом по столу) поднимать руку, а в ответ на другой сигнал (два удара) воздерживаться от движения. Сначала сигналы предъявлялись таким образом, чтобы у ребенка выработался определенный двигательный стереотип (например, чередование одного и двух ударов). Затем нейропсихолог отступал от заданной последовательности и начинал предъявлять стимулы в случайном порядке. После этого оценивалось, насколько сильно выработанный у ребенка двигательный стереотип доминирует над инструкцией. По результатам выполнения пробы анализировались следующие типы ошибок:

- эхопраксии (непроизвольные повторы движений нейропсихолога);
- импульсивные ошибки;
- увеличение латентного периода ответа на стимул.

3. Проба на динамический праксис («кулак – ребро – ладонь»). Детям предлагалась в качестве образца двигательная программа в виде повторяющейся последовательности из трех движений, которую затем нужно было повторить, а после усвоения — произвольно увеличить темп выполнения. Качество выполнения оценивалось с учетом следующих критериев:

- персеверации;
- пространственных ошибок (например, постановка вертикального кулака вместо горизонтального);
- упрощения двигательной программы (например, потеря одного из элементов).

4. Понимание серий сюжетных картин. Ребенку предлагался набор картинок, расположенных в случайном порядке. Каждая картинка представляла собой некоторое событие, и от ребенка требовалось составить историю. Правильное выполнение задания требует умения понимать и устанавливать причинно-следственные связи. В качестве стимульного материала использовались иллюстрации В.Г. Сутеева и Н.Э. Радлова [6: с. 21–23]. При выполнении задания анализировались следующие типы ошибок:

- наблюдалась невозможность установления последовательности событий;
- составление рассказа шло без учета причинно-следственных связей;
- составленная ребенком последовательность не соответствовала рассказу;
- каждая картинка описывалась отдельно, без связи с остальными, в результате чего ребенку не удавалось составить связный рассказ;
- ребенок ограничивался перечислением отдельных предметов на картинках.

Результаты выполнения каждой методики оценивались по шкале от 0 баллов — за верное выполнение — до трех штрафных баллов — за большое количество допущенных ошибок. Статистическая значимость различий результатов, полученных при исследовании двух групп, оценивалась с помощью *U*-критерия Манна-Уитни.

Сравнительный анализ выполнения заданий детьми из двух групп показал значительное снижение показателей произвольной регуляции деятельности у детей с синдромом Дауна. Некоторые испытуемые из экспериментальной группы могли справиться с заданиями только при наличии организующей помощи взрослого. Так, по результатам графической пробы наблюдается недоступность задания для значительной части испытуемых экспериментальной группы (7 человек из 15). Дети с синдромом Дауна демонстрировали большое количество трудностей переключения с одного графического элемента на другой и персевераций в виде неконтролируемого рисования вертикальных линий или кругов. Испытуемым экспериментальной группы требовались неоднократные повторения инструкции и стимулирующая помощь со стороны нейропсихолога в виде просьб быть внимательнее и аккуратнее. Для испытуемых контрольной группы выполнение данного задания не представляло трудностей, и полученные детьми штрафные баллы начислялись преимущественно за разрывы линий (рис. 1).

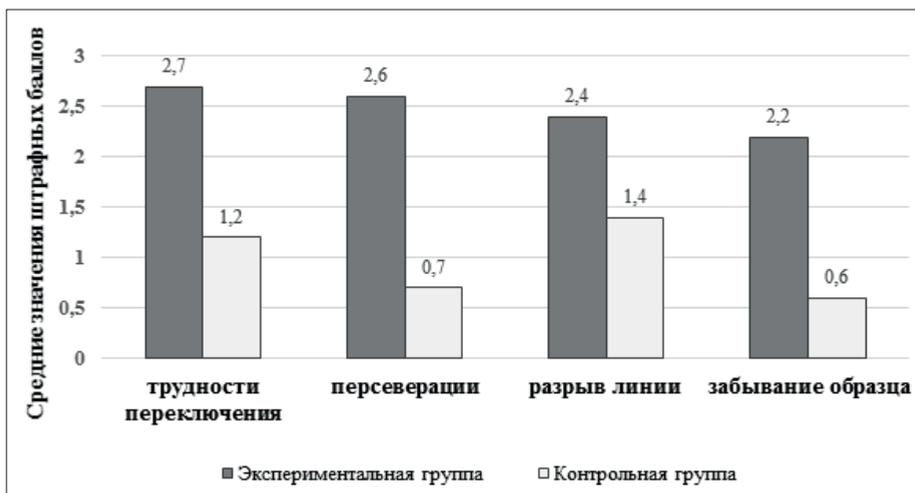


Рис. 1. Сравнение результатов испытуемых при выполнении графической пробы

Статистическая проверка значимости полученных различий с использованием *U*-критерия Манна-Уитни при $p \leq 0,01$ показала, что результаты двух групп достоверно отличаются по всем категориям допущенных ошибок.

Анализ выполнения пробы на реакцию выбора выявил трудности у детей с синдромом Дауна уже в процессе выработки двигательного стереотипа. Детям требуется больше времени для усвоения инструкции, поэтому многие испытуемые экспериментальной группы не достигали этапа, на котором стимулы предъявляются в случайном порядке.

Следует отметить, что в контрольной группе отсутствовали ошибки, относящиеся к категории «эхопраксии» при наличии достаточно часто встречающихся импульсивных ответов (рис. 2). Необходимо пояснить различия между этими двумя типами ошибок. К эхопраксиям причислялись неконтролируемые двигательные реакции, осуществляемые испытуемыми практически одновременно с предъявляемым стимулом и копирующим его. Импульсивными ответами считались поспешные ошибочные реакции, следующие после предъявленного стимула. Интересно, что в экспериментальной группе наиболее успешно справлялись с заданием те дети, у которых преобладали ошибки, относящиеся к типу «увеличение латентного периода ответа». Замедленная реакция была связана с проговариванием инструкции вслух и попытками включения речевой регуляции произвольной деятельности. Статистическая проверка значимости полученных различий при $p \leq 0,01$ показала, что результаты двух групп достоверно отличаются по всем выделенным категориям ошибок.

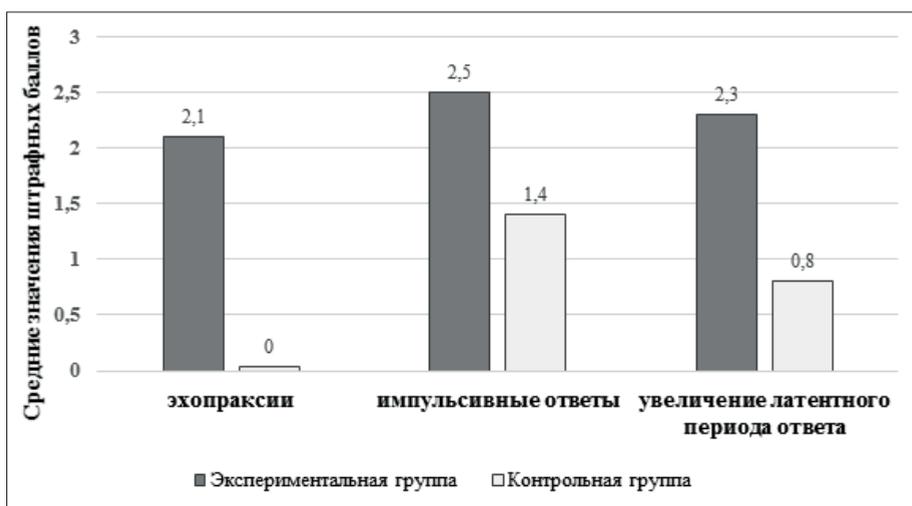


Рис. 2. Сравнение результатов испытуемых при выполнении пробы «реакция выбора»

Выполнение пробы на динамический праксис «кулак – ребро – ладонь» вызвало значительные трудности у детей с синдромом Дауна. Отмечались значительные трудности при переключении с одного движения на другое, обилие персевераций, наличие длительных пауз между движениями. Для многих детей

из экспериментальной группы выполнение задания оказалось доступным лишь при введении речевой регуляции (при этом ребенку предлагалось сопровождать движения речью, проговаривая их названия). Результаты выполнения пробы представлены на рисунке 3.

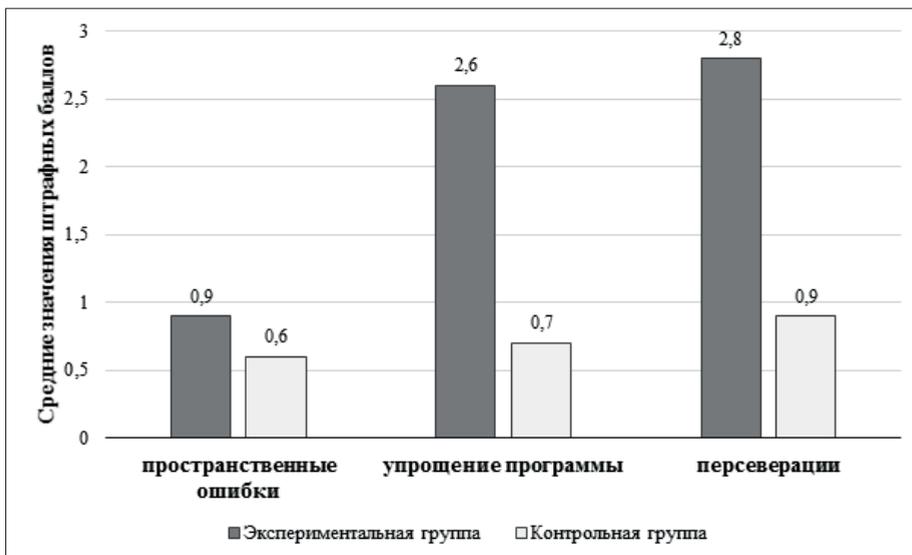


Рис. 3. Сравнение результатов испытуемых при выполнении пробы «кулак – ребро – ладонь»

Статистическая проверка значимости полученных различий с использованием *U*-критерия Манна-Уитни при $p \leq 0,01$ показала, что результаты двух групп достоверно отличаются по таким категориям ошибок, как «упрощение программы» и «персеверации».

Анализ данных, полученных по результатам выполнения методики «Понимание серий сюжетных картин», показало качественные различия в выборе стратегии выполнения задания. У детей с синдромом Дауна ошибки появляются уже на стадии ориентировки в задании. Они берут в руки каждую карточку, рассматривают и кладут обратно, не пытаясь сопоставить изображенные на них части сюжета. Поэтому значительная часть детей (9 испытуемых из 15) не смогли составить рассказ, ограничившись описанием нарисованных предметов на каждой картинке. В качестве примера подобного выполнения задания можно привести следующее описание серии из трех картинок Н.Э. Радлова «Лягушки на качелях» (сложность понимания нарисованной истории состоит в том, что ребенок должен догадаться, что лягушки привязали веревку к ногам аиста, приняв их за деревья): «Лягушки держат веревку. Лягушки сидят на веревке. Птица взлетела, и лягушки полетели вместе с ней».

На рисунке 4 можно видеть, что детям из контрольной группы не свойственны такие типы ошибок, как описание отдельных картинок и перечисление предметов. У здоровых детей гораздо чаще, чем в экспериментальной

группе, встречаются ошибки в определении последовательности событий, что отражает способность к пониманию общего смысла рассказа. Статистическая проверка значимости полученных различий с использованием *U*-критерия Манна-Уитни при $p \leq 0,01$ показала наличие достоверных отличий по всем типам ошибок, кроме категории «рассказ без учета причинно-следственных связей». Однако необходимо отметить качественные различия в стратегиях выполнения заданий испытуемыми обеих групп. Многие дети с синдромом Дауна теряли опору на сюжетные картинки и воспроизводили ранее услышанные рассказы или сказки, всплывающие в памяти по ассоциации со стимульным материалом. Так, при составлении рассказа по серии картин Н.Э. Радлова «Лягушки на качелях» испытуемые из экспериментальной группы воспроизводили содержание сказки «Царевна-лягушка». Дети из контрольной группы компенсировали логические несоответствия рассказа и содержания картин с помощью фантастической интерпретации стимульного материала, додумывая несуществующие детали.

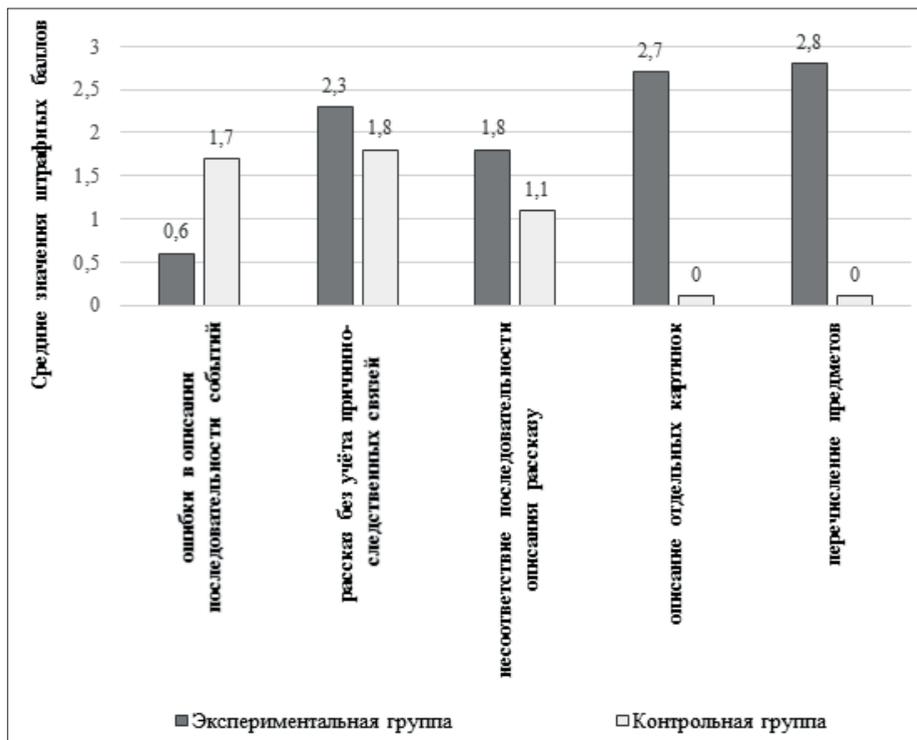


Рис. 4. Сравнение результатов испытуемых при выполнении методики «понимание серий сюжетных картин»

Несформированность динамической организации двигательного акта у детей с синдромом Дауна, лежащей в основе более сложной произвольной деятельности, можно рассматривать как одну из мишеней нейропсихологической коррекции. Полученные в исследовании данные позволяют предположить целесообразность

обязательного включения речевой регуляции в выполнение любых двигательных задач. Использование графических заданий в качестве предварительного этапа отработки элементарных действий также может способствовать закреплению тех или иных навыков.

В то же время для процесса нейропсихологической коррекции представляет сложность разработка заданий, обеспечивающих преемственность навыков произвольной регуляции в двигательной и интеллектуальной сферах. Данное исследование показало, что для младших школьников с синдромом Дауна большую сложность представляют задания, в которых требуется предварительная ориентировка. Так, они с трудом улавливают связи между серийными картинками, считая, что это разные истории, а также неправильно оценивают значимые детали изображений. Для обеспечения преемственности развития произвольной регуляции в двигательной и интеллектуальной сфере в работе с младшими школьниками необходимо использовать сюжетно-ролевую игру и элементы арт-терапии. Данные виды заданий предоставляют широкие возможности для развернутой синтетической мыслительной деятельности детей с синдромом Дауна, обеспечивая у них постепенную интериоризацию отрабатываемых навыков.

Использованные в исследовании нейропсихологические диагностические методы могут также выступать в качестве коррекционных. Например, навык составления рассказа по серийным картинкам на первом этапе целесообразно отработать на наглядно-действенном уровне, предложив ребенку с синдромом Дауна использовать каждую из картин серии в качестве короткого сюжета ролевой игры с фигурками людей, животных и предметов. Затем для каждой такой игры ребенку необходимо помочь придумать несколько фраз, которые в дальнейшем выступят основой для речевой регуляции деятельности при работе с изображениями.

Таким образом, по результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Произвольная регуляция деятельности младших школьников с синдромом Дауна имеет не только количественные, но и качественные отличия от состояния данной функции у здоровых детей.

2. Использование речевой регуляции положительно влияет на эффективность реализации произвольных движений, однако совершенно не используется при осуществлении сложной интеллектуальной деятельности.

3. В двигательной сфере детям с синдромом Дауна свойственны персеверации и эхопраксии, характерные для несформированности функций префронтальных отделов лобной коры головного мозга, что негативно влияет на произвольную регуляцию психической деятельности в целом.

4. Полученные в исследовании данные позволяют говорить о том, что у младших школьников с синдромом Дауна сохраняется потенциал для развития навыков произвольной регуляции деятельности, который необходимо использовать в процессе нейропсихологической коррекции.

Литература

1. Баулина М.Е. Проблема изучения развития в онтогенезе высших психических функций детей с синдромом Дауна // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 6–2. С. 169–172.
2. Баулина М.Е. Системный подход к анализу нарушений письменной речи в детском возрасте // Системная психология и социология. 2014. № 9. С. 73–78.
3. Ковязина М.С. О некоторых аспектах межполушарного взаимодействия в двигательных функциях у детей в норме и с синдромом Дауна // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 4. С. 54–66.
4. Ковязина М.С., Шапиро М.С. Пилотажное нейропсихологическое исследование детей с синдромом Дауна // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи. 1999. Вып. 2. С. 5–20.
5. Лаутеслагер П. Двигательное развитие детей раннего возраста с синдромом Дауна. Проблемы и решения. М.: Монолит, 2003. 344 с.
6. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.
7. Чельшева М.В., Урядницкая Н.А. Профиль развития как основа разработки программ ранней помощи // Синдром Дауна XXI век. 2008. № 1. С. 12–19.
8. Edgin J.O., Kumar A. et al. // Journal of Intellectual Disability Research. 2011. Volume 55. P. 351–356.
9. Pritchard A.E., Kalback S.R., McCurdy M., Capone G.T. Executive functions among youth with Down Syndrome and co-existing neurobehavioural disorders // Journal of Intellectual Disability Research. 2015. № 9. P. 111–127.

Literatura

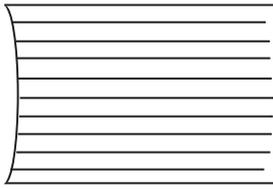
1. Baulina M.E. Problema izucheniya razvitiya v ontogeneze vy'sshix psixicheskix funkciy detej s sindromom Dauna // Aktual'nie problemy' gumanitarny'x i estestvenny'x nauk. 2015. № 6–2. С. 169–172.
2. Baulina M.E. Sistemny'j podxod k analizu narushenij pis'mennoj rechi v detskom vozraste // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2014. № 9. С. 73–78.
3. Kovyazina M.S. O nekotory'x aspektax mezhpolutsharnogo vzaimodejstviya v dvigatel'ny'x funkciyax u detej v norme i s sindromom Dauna // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psixologiya. 2008. № 4. С. 54–66.
4. Kovyazina M.S., Shapiro M.S. Pilotazhnoe nejropsixologicheskoe issledovanie detej s sindromom Dauna // Osoby'j rebyonok. Issledovaniya i opy't pomoshhi. 1999. Vy'p. 2. S. 5–20.
5. Lauteslager P. Dvigatel'noe razvitie detej ranнего vozrasta s sindromom Dauna. Problemy' i resheniya. M.: Monolit, 2003. 344 s.
6. Semenovich A.V. Nejropsixologicheskaya diagnostika i korrekciya v detskom vozraste. M.: Akademiya, 2002. 232 s.
7. Chely'sheva M.V., Uryadniczkaya N.A. Profil' razvitiya kak osnova razrabotki programm rannej pomoshhi // Sindrom Dauna XXI vek. 2008. № 1. S. 12–19.
8. Edgin J.O., Kumar A. et al. // Journal of Intellectual Disability Research. 2011. Volume 55. P. 351–356.
9. Pritchard A.E., Kalback S.R., McCurdy M., Capone G.T. Executive functions among youth with Down Syndrome and co-existing neurobehavioural disorders // Journal of Intellectual Disability Research. 2015. № 9. P. 111–127.

M.E. Baulina

**The Problem of Voluntary Regulation of Activity
at Primary Schoolchildren with Down Syndrome**

The article considers the diagnostic and correction aspects of work with children with Down syndrome. The study used neuropsychological methods intended for the assessment of praxis, visual-motor coordination and serial intellectual activity of such children. The author revealed features of voluntary regulation of activity of primary schoolchildren with Down syndrome compared to normally developing peers, manifested mostly in the form of difficulties of switching and perseverations.

Keywords: Down syndrome; praxis; voluntary regulation; neuropsychological correction.



Ю.М. Дегтярева

Проблема использования непрограммной музыки в процессе обучения в основной школе

Статья посвящена проблеме восприятия непрограммной музыки подростками в условиях урока музыки в общеобразовательной школе. Автор анализирует состояние современной музыкальной среды, под влиянием которой формируется личность подростка. В статье рассматриваются некоторые особенности подросткового возраста, в том числе особенности музыкального мышления, а также приемы и методы формирования условий для подготовки обучающихся подросткового возраста к восприятию непрограммной музыки.

Ключевые слова: музыкальное мышление; подростковый возраст; программная музыка¹; непрограммная музыка²; слушание музыки.

Современный подросток окружен необъятным количеством музыки, социальная функция которой достаточно разнообразна. Ориентация в этом разнообразии становится одной из тех проблем, с которыми сталкивается подросток. Музыкальный мир сегодня представляет собой огромный пласт, вмещающий в себя информацию о разных социальных слоях, исторических эпохах, разнообразии культурных традиций народов мира.

Музыка звучит отовсюду независимо от нашего желания или нежелания слушать ее. С одной стороны, как пишет И.В. Нестьев, слушателя в буквальном

¹ Программная музыка — род инструментальной музыки, а также музыкальные произведения, имеющие словесную (нередко стихотворную) программу и раскрывающие ее содержание. Программой может служить заглавие, указывающее на какое-либо явление действительности, которое имел в виду композитор, или на вдохновившее его литературное, живописное или пластическое произведение. Более подробные программы обычно представляют собой литературный сюжет.

² Не всякое заглавие, не всякое пояснение к музыке могут рассматриваться как ее программа. Программа может исходить только от автора музыки. Если он не сообщил программы, значит, сам его замысел был непрограммным. Если он сначала придал своему сочинению программу, а потом отказался от нее, значит, он перевел свое сочинение в разряд непрограммных.

смысле интересует всё. Но с другой стороны, слушать всё просто невозможно, в связи с этим подросток оказывается в ситуации, когда он должен выбрать, что слушать. Слушание, целиком и полностью зависящее от желания самого слушателя, приводит к утрате навыка внимательного слушания музыки вообще, «...сбиваясь даже против воли своей на выборочное восприятие» [9: с. 136]. Кроме того, такое поверхностное слушание порождает поверхностно мыслящего слушателя. Не вникая в содержание таких понятий, как «современная» или «классическая» музыка, он проходит мимо той музыки, которая была сочинена в ближайшем или далеком прошлом, считая ее устаревшей, не соответствующей его требованиям. Данная проблема обостряется с учетом того, что мы живем в эпоху глобализации, когда географические и хронологические рамки музыкальной культуры XX–XXI веков значительно расширены. Это происходит, прежде всего, из-за средств массовой информации, которые далеко не всегда оказывают благоприятное воздействие на формирование музыкальных предпочтений подростка.

Среди той музыки, которая предоставляется вниманию современного подростка, отмечается большое количество программной музыки, значительную часть которой составляет музыка вокальная. Таким образом, доступ к непрограммной музыке для подростка или ограничен, или полностью закрыт. Это происходит либо по причине того, что непрограммная музыка является более сложной для восприятия, чем программная, либо же в связи с засильем вокальной музыки. Вопросы, связанные с использованием непрограммной музыки в современной практике обучения в основном звене общеобразовательной школы, а также с применением методов и приемов, способствующих формированию положительной мотивации к ее восприятию и пониманию, будут освещены в данной статье.

Как говорилось ранее, такое явление, как глобализация, способствовало тесной интеграции музыки разных народов мира. Несмотря на это, в современном обществе бытует явление, когда музыкальный кругозор слушателя сознательно ограничивается. Это происходит вследствие нежелания последнего выходить за рамки легкодоступной музыки, музыки популярной, содержание которой заранее ясно. Такое явление, к сожалению, наблюдается в том числе и в подростковой среде.

В этой среде достаточно часто можно наблюдать откровенный протест против той музыки, которая звучала в прошлом и является классикой. Тем не менее мировое музыкальное наследие составляют избранные многими поколениями музыкальные произведения, которые и сегодня представляют интерес для обширной аудитории. Их современность объясняется не только их художественным совершенством, но и актуальностью идей, вопросов, которые также захватывают умы многих людей сегодня. Кроме того, эти произведения и сегодня сохраняют свою ценность, являясь музыкальными эталонами.

Нежелание воспринимать музыку более сложной формы, а значит, более сложной по содержанию, связывается с недостатком минимального

слушательского опыта. Такой опыт подросток может получить, в том числе, на уроке музыки в общеобразовательной школе. Однако предшествовать накоплению этого опыта будет формирование мотивации к восприятию серьезной музыки. Этот процесс будет являться своеобразной внутренней подготовкой слушателя. В этой связи необходимо обратить внимание на использование методов и приемов, способствующих формированию благоприятных условий для подготовки подростков к восприятию непрограммной музыки.

Многообразие музыкальных видов и жанров предполагает различия между ними. Произведения определенных жанров могут предназначаться для людей различных возрастных групп. Такое разделение может быть связано с формой или исполнительским составом. Постепенно, от восприятия самых простых до более сложных музыкальных форм происходит тренировка слуха — у слушателя формируется то, что А.Н. Серов называет музыкальной «начитанностью». Он утверждал: «Музыка, быть может, более других искусств требует специального приготовления» [8: с. 10]. Исходя из утверждения А.Н. Серова, человеку, у которого не будет сформирована такая «начитанность», симфоническая музыка (его пример) будет попросту недоступна, так как она будет ему непонятна. Вместе с тем неоспоримым является тот факт, что наличие специального музыкального образования не является обязательным для формирования навыка слушания серьезной музыки, в частности непрограммной.

Распознать смысл музыки можно только с учетом специфики данного искусства, а музыка, как известно, отражает явления окружающей жизни, которые создаются с помощью музыкальных звуков. Особенность музыкального искусства выражается в специфике музыкального языка, в котором отсутствуют точные определения, в связи с этим музыкальный образ лишен предметной основы. Кроме того, специфичны и средства выразительности. В них нет такой наглядности, как, например, в образах живописи или в кино. Средства, которые использует музыка, оказывают эмоциональное воздействие на человека, с помощью этих средств она проникает в его душу.

Таким образом, как подчеркивает в своем исследовании И.В. Нестьев, «музыка... есть особая форма отражения реальной действительности в общественном сознании» [8: с. 12]. Вместе с тем, он обращает внимание на тот факт, что это искусство отражает реальный мир иначе, чем другие, так как его характерной особенностью является отсутствие подлинного предметного соответствия между звуковыми образами и образами действительности. С помощью звуковых образов, для которых характерны достаточно сильное обобщение и специфическая условность, музыка выражает настроение того или иного человека, группы людей. Преобразовываясь в целую систему музыкальных образов, звуковые образы оказывают воздействие на рациональную и эмоциональную сторону каждого конкретного слушателя. Попытки услышать в звуках музыки конкретное изображение являются показателем слушательского опыта. Но какое бы явление действительности ни изображалось в музыке, оно никогда не будет отражено в копированном виде.

Возвращаясь к разговору о специфичности музыкального языка, следует подчеркнуть его нетождественность литературному. К примеру, с помощью разговорного языка, в отличие от инструментальной музыки, можно дать точное определение какому-либо понятию. С помощью инструментальной музыки дать точное определение понятию не получится, зато, если возникает необходимость выразить какие-либо настроения или чувства, то инструментальная музыка продемонстрирует всю свою выразительную мощь. В отдельных случаях словесный язык оказывается бессильным перед эмоциональной силой музыки.

Использование инструментальной музыки на практике доказывает состоятельность утверждения о том, что такая музыка также доступна для восприятия, как и музыка вокальная. Так как данная статья предполагает исследование произведений непрограммной музыки, то внимание будет сосредоточено на инструментальной музыке.

Самыми доступными для восприятия являются инструментальные произведения, основу которых составляют так называемые прикладные жанры. Также существуют произведения танцевальной или маршевой инструментальной музыки, в которых танец и марш утрачивают свое прикладное значение; главное место в таких произведениях занимает внутренний мир человека. Кроме того, в произведениях инструментальной программной и непрограммной музыки могут использоваться мелодии народных песен, с помощью которых композитор воплощает свой замысел.

Благодаря программности восприятие слушателя становится более целенаправленным. Именно поэтому такая музыка считается более доступной для восприятия.

Непрограммную инструментальную музыку многие считают наиболее трудной для восприятия, так как мелодичность и благозвучность того или иного непрограммного произведения вовсе не означают, что смысл звучащей музыки будет понятен слушателю. Так слушатель в определенной степени оказывается дезориентированным (отсутствует словесная программа, а также какие-либо авторские указания). Однако нужно отметить, что непрограммная музыка, как и любая другая, не может существовать без идейного замысла и эмоционального колорита, а значит, имеет жизненное содержание.

Неопытный слушатель пытается в непрограммном произведении, как отмечает И.В. Нестьев, «разгадать конкретно выраженный сюжет во всех его картинных подробностях» [8: с. 38]. Отсюда следует вывод, что непрограммная музыка, в сущности, познаваема, если для ее восприятия слушатель не будет пользоваться упрощенным объяснением программной музыки. Основу для формирования определенных образных представлений будет составлять единство средств музыкальной выразительности. Таким образом, слушатель бессознательно идет по пути осмысления жизненного содержания музыкальных образов в непрограммном произведении.

Программная музыка, безусловно, способствует расширению музыкального опыта обучающихся и подготавливает их к восприятию непрограммной музыки, слушая которую подросток будет воспринимать ее, не связывая с каким-

либо конкретным сюжетом, а улавливая ее настроение. Но настроение будет легче уловить, вспомнив, в каких произведениях программной музыки оно было схожим. Это лишь одно из утверждений, высказанных К.П. Португаловым, — исследователем, проводившим обширный научный эксперимент в шестидесятые годы XX века в одной из школ. В процессе этой экспериментальной работы он использовал различные методы и приемы, отдельные из которых будут упомянуты далее. Так, например, К.П. Португалов подчеркивает необходимость соблюдения принципа постепенного перехода от конкретного к абстрактному, от программной к непрограммной музыке с возвращением к произведению с конкретной программой. Самым важным, по его мнению, является принцип подбора музыкальных произведений в соответствии с уровнем восприятия конкретного класса, кроме того, учитель должен подбирать музыкальный материал таким образом, чтобы он сам был способен донести до конкретной аудитории содержание этого материала и пробудить интерес к нему. Цель — научить слушать с интересом, и как следствие — слушать думая.

В.А. Сухомлинский восклицал: «Как радостно, что музыка обостряет эмоциональную отзывчивость, пробуждает представления, навеянные красотой музыкальных образов... Музыка — могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребенка. Первоисточником музыки является не только окружающий мир, но и сам человек, его духовный мир, мышление и речь. Музыкальный образ по-новому раскрывает перед людьми особенности предметов и явлений действительности» [9: с. 3–4].

Для обучающихся 5–6 классов характерна тенденция к конкретизации. Однако искусство преподавателя заключается в том, чтобы построить процесс анализа произведений непрограммной музыки, в котором использование конкретизации будет умеренным при полном отказе от абстрактных примеров. На уроках К.П. Португалов использовал такие формы контроля, как анкеты, домашние сочинения, обмен впечатлениями после прослушивания, вопросы относительно ранее прослушанных произведений, а также атрибуцию, которые были направлены на диагностику глубины понимания музыки.

Сущность метода атрибуции заключалась в нахождении стилистических особенностей музыки, которая ранее не звучала на уроках, а также ее автора. Португалов отмечает, что такая форма работы представляет интерес для обучающихся 5–6 классов. При использовании этого метода наводящие вопросы учителя окажут неоценимую помощь во время учебного процесса, в связи с этим использование метода атрибуции вполне правомерно. Метод жизненных ассоциаций, а также ассоциаций с другими произведениями искусств является, по мнению Португалова, одним из наиболее эффективных. Ассоциации должны быть конкретными, понятными для слушателя, так как это условие обеспечивает эффективность метода. В процессе слушания музыки необходимо учитывать также субъективность ее восприятия. Поэтому следует избегать таких высказываний, как: «Вы слышите в этой музыке...».

Еще один метод, который использовал в своем исследовании К.П. Португалов, — метод диспута. Применение такого метода, как и любого другого,

всегда должно быть подготовлено, вместе с тем его не следует использовать в том случае, когда уровень знания музыкального материала у обучающихся низок. Наряду с уроками, на которых используются перечисленные выше методы и приемы, следует проводить так называемые моноуроки, также способствующие стимуляции мышления.

Таким образом, формируется та направленность развития личности, которая затем породит созидательную направленность ее деятельности и личность — мотивированную, мыслящую, творческую, независимо от рода ее деятельности в будущем.

Исследование К.П. Португалова показывает, как меняется отношение подростков к серьезной музыке, а также динамику развития их мышления. Исследователь дает возможность подросткам в полной мере проявить себя как личность, что, безусловно, необходимо в этом возрастном периоде.

В ходе анализа современных программ по музыке, созданных для обучающихся 5–7 классов общеобразовательной школы, было выявлено, что количество произведений вокальной, а также программной инструментальной музыки значительно превышает количество непрограммной. Полученные данные позволяют говорить о возникающем противоречии между недостаточным объемом использования непрограммной музыки в классах основной школы и очевидным фактом доступности восприятия непрограммной музыки обучающимся подросткового возраста.

Музыкальное сознание слушателя представляет собой платформу, на основе которой посредством совокупности интонационных взаимосвязей формируется образное представление о действительности. Музыкально-интонационная система, в свою очередь, выстраивается как результат объединения эмоционального и рационального.

Бессознательное, являясь источником психического материала всех этапов и операций мыслительного процесса, значит как главная составная часть познаваемого художественного смысла, возникающего в процессе музыкального мышления. А сущность музыкального мышления есть сочетание духовного и логического компонентов музыкального образа.

Обобщить вышесказанное можно словами В.П. Бобровского: «Музыкальное мышление только потому и возможно, что в его основе лежит не просто переплавленная эмоция, а интонационно реализованный сплав эмоции и мысли» [3: с. 10].

Научное и художественное познание музыкального произведения, как пишет В.П. Бобровский, должны образовывать совокупность благодаря подходу, называемому восприятием ритма «внутреннего времени» [3: с. 32]. Этот подход, пусть даже не окончательно сложившийся, помогает осмыслить семантическую структуру музыкального произведения.

Представленные в этой статье материалы, основывающиеся на исследованиях таких ученых, как В.П. Бобровский, К.П. Португалов, а также И.В. Нестьев, в полной мере соответствуют требованиям программы развития универсальных учебных действий для основного общего образования в рамках создания

государственных стандартов общего образования второго поколения, в основе разработки которых лежит системно-деятельностный подход.

У подростка, как известно, наблюдается потребность в признании со стороны взрослых, но сам он не уверен в достижении желаемого. Новый тип отношений между взрослым и подростком может сложиться, например, в случае, если взрослый меняет устоявшееся отношение к подростку. Прежде всего, необходимо создать условия для развития так называемой «социальной взрослости». В связи с этим актуально утверждение К.П. Португалова о неприемлемости объективизма в педагогической деятельности учителя. Объясняя тот или иной материал, например, рассказывая о каком-либо музыкальном произведении, учитель не должен показывать свое личное отношение к нему, так как есть большая вероятность того, что отношение учителя будет передаваться обучающимся и не будет способствовать формированию у них самостоятельности мышления, рефлексии того или иного явления. Отсутствие объективизма является гарантией отсутствия так называемого навязывания.

Ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение, так как именно оно имеет фундаментальное значение в формировании самопознания и личностной индивидуальности, причем на первое место выходит общение со сверстниками. Так, наиболее эффективными формами работы на уроке будут те, которые предполагают общение. Для их реализации могут быть использованы многие из тех методов, о которых шла речь ранее, — беседа, диспут, дискуссия, атрибуция. Еще одна особенность подросткового возраста — наличие напряженной работы со своим внутренним миром. Появившийся интерес к себе, своим чувствам и переживаниям предоставляет педагогу великолепную возможность обратиться к тем формам работы, которые будут способствовать углублению восприятия интонационной природы музыки в процессе выявления ее образного содержания. Так направленность учебной деятельности, которая, по сути, отодвигается на второй план, меняется в сторону саморазвития и самообразования.

В возрасте 11–12 лет у подростков начинается этап закладки основ высших форм мыслительной деятельности. Постепенно овладевая ими, подросток приобретает «способность рассуждать гипотетико-дедуктивным способом, то есть на основе общих посылок, абстрактно-логически (в словесном плане), не прибегая к опоре на действия с конкретными предметами» [10: с. 25]. Такая способность имеет большую ценность в процессе анализа музыкальных произведений, в том числе непрограммных. Продолжается развитие рефлексии, особенности, с учетом которой развитие мышления в целом и музыкального в частности будет эффективным. Также следует обратить внимание на такие высшие психические функции, как речь, внимание и память, которые в рассматриваемый период приобретают статус контролируемых и управляемых.

Подводя итог изложенному в этой статье, еще раз обратимся к программе развития универсальных учебных действий для основного общего образования: «Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования,

учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы» [10: с. 4]. В этой связи возникает необходимость обновления условий организации учебной деятельности, в том числе музыкальной. Наличие этих условий является одним из критериев дифференциации видов универсальных учебных действий. Конструирование такой среды для обучающихся подросткового возраста будет иметь тенденцию к созданию условий для их социального и учебного определения. Построение уроков музыки, как уроков, нацеленных на воспитание квалифицированного слушателя, должно осуществляться посредством приведенных выше методов и приемов, но не стоит забывать, что стремительное обновление образовательного пространства требует продолжения научно-исследовательской деятельности с целью нахождения новых методов и приемов, способствующих формированию мотивации к слушанию и усвоению серьезной музыки, в частности непрограммной. Вместе с тем факт доступности подросткам восприятия непрограммной музыки требует пересмотра существующего количественного соотношения непрограммной и программной музыки в современных программах по музыке.

Литература

1. *Алеев В.В., Науменко Т.И., Кичак Т.Н.* Музыка. 1–4 кл., 5–8 кл.: программы для общеобразовательных учреждений. 6-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2008. 90 с.
2. *Арановский М.Г.* Мышление, язык, семантика // Проблемы музыкального мышления. М.: Музыка, 1974. 336 с., нот.
3. *Бобровский В.П.* Тематизм как фактор музыкального мышления: Очерки / Отв. ред. и автор предисл. Е.И. Чigareва. Вып. 1. 2-е изд., доп. М.: ЛИБРИКОМ, 2010. 272 с.
4. Программная музыка // Энциклопедия Belcanto.ru. URL: <http://www.belcanto.ru/programmnaaya.html> (дата обращения: 15.01.2016).
5. Музыкальная энциклопедия: в 6 т. Т. 3: Корто – Октябрь. М., 1976. 1104 стб.: ил. URL: <http://www.music-dic.ru/index-music-keld/slovar-p.html> (дата обращения: 15.01.2016).
6. Музыка: 5–7 классы: программа / [В.О. Усачева, Л. В. Школяр, В.А. Школяр]. М.: Вентана-Граф, 2013. 96 с.
7. *Сергеева Г.П., Критская Е.Д., Кашикова И.Э.* Музыка. 5–7 классы. Искусство. 8–9 классы. Сборник рабочих программ. Предметная линия учебников Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2016. 126 с.
8. *Нестьев И.В.* Учитесь слушать музыку. 3-е изд. М.: Музыка, 1987. 63 с.
9. *Португалов К.П.* Серьезная музыка в школе: пособие для учителей. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1980. 144 с.
10. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

Literatura

1. *Aleev V.V., Naumenko T.I., Kichak T.N.* Muzy'ka. 1–4 kl., 5–8 kl.: programmy' dlya obshheobrazovatel'ny'x uchrezhdenij. 6-e izd., stereotip. M.: Drofa, 2008. 90 s.

2. *Aranovskij M.G.* My'shlenie, yazy'k, semantika // Problemy' muzy'kal'nogo my'shleniya. M.: Muzy'ka, 1974. 336 s., not.
3. *Bobrovskij V.P.* Tematizm kak faktor muzy'kal'nogo my'shleniya: Ocherki / Otv. red. i avtor predisl. E.I. Chigareva. Vy'p. 1. 2-e izd., dop. M.: LIBRIKOM, 2010. 272 s.
4. Programmnaya muzy'ka // E'nciklopediya Belcanto.ru. URL: <http://www.belcanto.ru/programmnaya.html> (data obrashheniya: 15.01.2016).
5. Muzykal'naya e'nciklopediya: v 6 t. T. 3: Korto – Oktol'. M., 1976. 1104 stb.: il. URL: <http://www.music-dic.ru/index-music-keld/slovar-p.html> (data obrashcheniya: 15.01.2016).
6. Muzy'ka: 5–7 klassy': programma / [V.O. Usacheva, L.V. Shkolyar, V.A. Shkolyar]. M.: Ventana-Graf, 2013. 96 s.
7. *Sergeeva G.P., Kritskaya E.D., Kashekova I.E.* Muzy'ka. 5–7 klassy'. Iskusstvo. 8–9 klassy'. Sbornik rabochix programm. Predmetnaya liniya uchebnikov G.P. Sergeevoy, E.D. Kritskoj: ucheb. posobie dlya obshheobrazovat. organizacij. 4-e izd., dorab. M.: Prosveshhenie, 2016. 126 s.
8. *Nest'ev I.V.* Uchites' slushat' muzy'ku. 3-e izd. M.: Muzy'ka, 1987. 63 s.
9. *Portugalov K.P.* Ser'yoznaya muzy'ka v shkole: posobie dlya uchitelej. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Prosveshhenie, 1980. 144 s.
10. Formirovanie universal'ny'x uchebny'x dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k my'sli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya / [A.G. Asmolov, G.V. Burmenskaya, I.A. Volodarskaya i dr.]; pod red. A.G. Asmolova. M.: Prosveshhenie, 2010. 159 s.

Ju.M. Degtyareva

The Problem of Using non-programme Music in the Teaching Process in Secondary School

The article is devoted to the perception of non-programme music by adolescents in the conditions of music lesson in the secondary school. The author analyzes the state of modern music environment, under the influence of which the personality of the teenager is formed. This article considers some features of adolescent age, including the peculiarities of musical thinking as well as techniques and methods of formation of conditions for preparation of students of adolescent age to the perception of non-programme music.

Keywords: musical thinking; adolescent age; programme music³; non-programme music⁴; listening to music.

³ Programme music — a sort of instrumental music as well as music works with a verbal (often poetic) program which disclose its contents. The program can be a title indicating a phenomenon of reality, which the composer had in mind, or literary, pictorial or plastic work inspiring him/her. A more detailed programs are typically a literary plot.

⁴ Not every title, not every explanation of the music can be seen as its program. The program can only come from the author of the music. If he /she did not inform of the program, so his/her very design was non-program. When he first gave to his writing a program, and then refused it, so he turned his work into the category of non-program.

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
2016, № 1 (35)**

Афанасьев Владимир Васильевич — доктор педагогических наук, профессор, профессор общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: vvafv@ya.ru

Баулина Мария Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

E-mail: psiho-sovet@yandex.ru

Викторова Ольга Александровна — аспирант кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ, педагог-психолог школы № 1213 г. Москвы.

E-mail: abonement91@mail.ru

Гонорская Татьяна Ивановна — учитель начальной школы лицея № 1571 г. Москвы.

E-mail: tan4ik0210@yandex.ru

Дегтярева Юлия Михайловна — аспирант кафедры музыкального образования, музыковедения и инструментального исполнительства Института культуры и искусств МГПУ, учитель музыки школы № 2101 Филёвского образовательного центра.

E-mail: miss.degtyareva2013@yandex.ru

Зиновьева Татьяна Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: zti_111@mail.ru

Коган Борис Михайлович — профессор, доктор биологических наук, заведующий кафедрой клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

E-mail: boris.kogan.49@mail.ru

Козлова Светлана Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки Педагогического института физической культуры и спорта МГПУ.

E-mail: Svetlana-k73@yandex.ru

Колбаев Канат Байболдуевич — содиректор Кыргызско-Японского Центра Кыргызского национального университета им. Жусупа Баласагына, кандидат педагогических наук, Бишкек.

E-mail: kane_k@mail.ru

Красницкий Владимир Витальевич — заместитель декана Кыргызско-Европейского факультета Кыргызского национального университета им. Жусупа Баласагына, Бишкек.

E-mail: vvk@mail.ru

Куницына Светлана Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитательных систем Академии социального управления.

E-mail: svetlana28061979@mail.ru

Лебедев Валерий Владимирович — кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела теории и методологии Московского института открытого образования.

E-mail: vdbL@yandex.ru

Львова Анна Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: anna-lvova@yandex.ru

Любченко Ольга Андреевна — кандидат педагогических наук, доцент общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: olubchenko@mail.ru

Матюшкина Анна Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова.

E-mail: Aam_msu@mail.ru

Расташанская Татьяна Владимировна — кандидат педагогических наук, проректор Московского института открытого образования.

E-mail: rastashanskayatv@mioo.ru

Родионов Вадим Альбертович — доктор педагогических наук, директор Педагогического института физической культуры и спорта МГПУ.

E-mail: 7293987@mail.ru

Федосеева Татьяна Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения русскому языку и литературе Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета г. Новокузнецка Кемеровской области.

E-mail: tanika_fed@mail.ru

Шиян Ольга Александровна — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов МГПУ.

E-mail: olgabluess@gmail.com

MCU Vestnik, № 1 (35) – 2016 / Authors

Afanasyev Vladimir Vasilievich — Doctor of Education, professor, professor of whole institute department of theory and history of education, Insitute of Pedagogy and Educational Psychology, MCU.

E-mail: vvafv@ya.ru

Baulina Mariya Evgenjevna — Ph.D. (Psychology). Docent of the Department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, MCU.

E-mail: psiho-sovet@yandex.ru

Viktorova Olga Alexandrovna — postgraduate student of the department of Clinical and Special Psychology of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, MCU, teacher and psychologist of school № 2013.

E-mail: abonement91@mail.ru

Gonorskaya Tatyana Ivanovna — teacher of primary school at Lyceum №1571 in the city of Moscow.

E-mail: tan4ik0210@yandex.ru

Degtyareva Yuliya Mihajlovna — postgraduate student of the Department of music education, musicology and instrumental performance of the Institute of culture and arts of State budgetary educational institution of higher professional education Moscow city University, music teacher of State budgetary educational institution School № 2101 «Fili educational centre».

E-mail: miss.degtyareva2013@yandex.ru

Zinovieva Tatyana Ivanovna — Ph.D. (Pedagogy), docent, professor of the Department of philological disciplines and methods of their teaching in an elementary school of the Institute of Pedagogy and Educational Psychology, MCU

E-mail: zti_111@mail.ru

Kogan Boris Mikhailovich — Professor, Doctor of Biology, Head of the Department of Clinical and Special Psychology, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, MCU.

E-mail: boris.kogan.49@mail.ru

Kozlova Svetlana Yurievna — Ph.D. (Pedagogy), docent of department of Ttheory and Methodology of Physical Education and Sports Training of the Teachers' Training Institute of Physical Culture and Sports, MCU.

E-mail: svetlana-k73@yandex.ru

Kolbaev Kanat Baibolduevich — Ph.D. (Pedagogy), co-director of the Kyr-gyz Japan Centre, Jusup Balasagyn Kyrgyz National University, Bishkek.

E-mail: kane_k@mail.ru

Krasnizskij Vladimir Vitalievich — Deputy Dean of the Kyrgyz-European Faculty, Jusup Balasagyn Kyrgyz National University, Bishkek.

E-mail: vvk@mail.ru

Kunitsyna Svetlana Michailovna — Ph.D. (Pedagogy), docent of department of educational systems, «Academy of social control».

E-mail: svetlana28061979@mail.ru

Lebedev Valery Vladimirovich — Ph.D. (Pedagogy), docent, head of department of theory and methodology «Moscow Institute of Open Education».

E-mail: vdbL@yandex.ru

Lvova Anna Sergeevna — Ph.D. (Pedagogy), docent, docent of whole institute department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: anna-lvova@yandex.ru

Lyubchenko Olga Andreevna — Ph.D. (Pedagogy), docent of whole institute department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: olubchenko@mail.ru

Matyushkina Anna Alekseevna — Ph.D. (Psychology), docent of department of Fundamental Psychology, Psychology Faculty, M.V.Lomonosov Moscow State University.

E-mail: Aam_msu@mail.ru

Rastashanskaya Tatiana Vladimirovna — Ph.D. (Pedagogy), Vice Rector of «Moscow Institute of Open Education».

E-mail: rastashanskayatv@mioo.ru

Rodionov Vadim Albertovich — Doctor of Education, director of the Teachers' Training Institute of Physical Culture and Sports, MCU.

E-mail: 7293987@mail.ru

Fedoseeva Tatyana Aleksandrovna — Ph.D. (Pedagogy), docent of the Department of Theory and Methods of Teaching the Russian Language and the Literature of Novokuznetsk institute (branch) of «Kemerovo state university» of Novokuznetsk of the Kemerovo region.

E-mail: tanika_fed@mail.ru

Shiyan Olga Alexandrovna — Ph.D. (Pedagogy), leading researcher of the Laboratory of Child Development, Institute of system projects, MCU.

E-mail: olgablues@gmail.com

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике МГПУ», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета ГАОУ ВО МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Статья объемом не менее 0,5 а. л. и не более 1 а. л. (40 тыс. знаков) должна быть напечатана на бумаге формата А4; поля страницы: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм; выравнивание по ширине; абзацный отступ — 15 мм; в тексте, таблицах, формулах и иллюстрациях следует применять шрифты: Times New Roman, Arial, Courier New, кегль — 14, межстрочный интервал — 15 мм. При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набирают: латинскими буквами в светлом курсивном начертании; греческими буквами — в светлом прямом.

2. К статье должна быть приложена ее электронная версия на одном из следующих носителей: CD-R; CD-RW; DVD-R; DVD-RW; USB flash в форматах Microsoft Word, RTF. Весь текст рукописи должен быть сохранен в одном файле.

3. Каждая статья должна начинаться: инициалами и фамилией автора (авторов); названием (не более 7 слов). После названия статьи должна следовать краткая аннотация на русском языке (не более 500 печатных знаков) с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении, и ключевые слова и словосочетания (не более 5), которые разделяются точкой с запятой.

4. В конце каждой статьи следует список литературы на русском и на английском языках. Литература дается в алфавитном порядке. Ссылки на нее оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [10: с. 81], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, приведенного в конце статьи, а вторая — номер страницы источника; кроме этого, может указываться том, параграф, книга. Например: [5: Т. II, с. 60], [5: § 5, с. 60], [5: кн. 5, с. 60].

5. **Рисунки, графики, схемы** должны выполняться в графических редакторах, поддерживающих векторные и растровые изображения. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

6. Выделения в тексте делаются светлым курсивом, жирным курсивом и жирным шрифтом. Подчеркивания исключаются!

7. **Библиографические ссылки на электронные ресурсы** нужно делать внутритекстовые в круглых скобках. Например: (Русское православие. URL: <http://www.orhto-rus.ru>), (URL: <http://www.bashedu.ru/encicle.htm>).

8. **Библиографические ссылки на архивные документы** следует делать внутритекстовые ((НБА РКП. Ф. 1. Оп. 19. Ед. хр. 8); (БГАДА. ф. 210 (Разрядный приказ. Разрядные вязки. Вязка 1.4.1) № 10. Л. 1–64). Иностранные издания в списке литературы идут после русских изданий и следуют тем же правилам оформления.

9. **Примечания.** Если примечания даются в конце страницы, то нумерация ограничивается пределами страницы. Если идет сквозная нумерация через весь текст, то примечания помещаются в конце статьи. В этом случае вначале идет раздел «Примечания», а затем раздел «Литература».

10. В конце статьи (после списка литературы) указываются автор, название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.

11. К статье прилагается информация об авторе (авторах) (ФИО, ученая степень, звание, должность, место работы) на русском и английском языках, контактный телефон и электронный адрес.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно узнать на сайте www.mgpi.ru в разделе «Информация для авторов» Научно-информационного издательского центра.

По вопросам публикации статей в журнале «Вестник МГПУ» серии «Педагогика и психология» обращаться к составительнице *Вачковой Светлане Николаевне* (e-mail: svachkova@gmail.com).

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
№ 1 (35), 2016

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № ФС77-62497 от 27 июля 2015 г.

Главный редактор:
доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
профессор *А.И. Савенков*

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник *Т.П. Веденеева*

Редактор:

А.А. Сергеева

Корректор:

К.М. Музамилова

Перевод на английский язык:

А.С. Джанумов

Техническое редактирование и верстка:

О.Г. Арефьева

Научно-информационный издательский центр ГАОУ ВО МГПУ:
129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.
Телефон: 8-499-181-50-36.
E-mail: Vestnik@mgpu.ru

Подписано в печать: 16.02.2016 г.
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная.
Объем: 8,25 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.