BECTHIK

МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

СЕРИЯ «Педагогика и психология»

№ 3 (37)

Издается с 2007 года Выходит 4 раза в год

> Москва 2016

WESTINIK

MOSCOW CITY UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 3 (37)

Published since 2007 Quarterly

Moscow 2016

Релакционный совет:

Реморенко И.М. ректор ГАОУ ВО МГПУ,

председатель кандидат педагогических наук, доцент,

почетный работник общего образования Российской Федерации

Рябов В.В. президент ГАОУ ВО МГПУ,

заместитель председателя доктор исторических наук, профессор,

член-корреспондент РАО

Геворкян Е.Н. первый проректор ГАОУ ВО МГПУ, заместитель председателя доктор экономических наук, профессор,

академик РАО

Агранат Д.Л. проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ,

заместитель председателя доктор социологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Савенков А.И. доктор педагогических наук, доктор психологических наук,

главный редактор профессор

Вачкова С.Н. доктор педагогических наук, доцент

заместитель 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

доктор педагогических наук, профессор,

 Добротин Д.Ю.
 кандидат педагогических наук, доцент

 Коган Б.М.
 доктор биологических наук, профессор

 Ларионова Л.И.
 доктор психологических наук, профессор

 Леванова Е.А.
 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 педагогических наук, профессор

 Сухова Е.И.
 доктор педагогических наук, профессор

 Ушаков Д.В.
 доктор педагогических наук, профессор

член-корреспондент РАН

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук ВАК Министерства образования и науки Российской Федерации.

Левицкий М.Л.

СОДЕРЖАНИЕ

педагогическое ооразование
Богуславский М.В. Развитие научных основ содержания общего образования в отечественной педагогике XX века
Проблемы профессиональной подготовки
Степанов С.Ю., Недосекина А.Д., Мельникова И.В., Шепелева Е.А., Харлашина Г.А., Кремер А.Е., Князев К.Е., Соколова С.Б. Оптимизация психоэмоционального состояния педагогов в Университетской школе МГПУ в контексте реализации программы психологического сопровождения сотворческого профессионального развития педагогов
статуса профессиональной идентичности студентов-бакалавров33 Психология
Ле-ван Т.Н., Зададаев С.А., Шиян И.Б., Шиян О.А. Оценка рефлексивных способностей педагогов и их развитие с помощью шкал для комплексной оценки качества образования ECERS-R Ключко О.И. Практика реализации гендерного подхода в дошкольном образовании 52
Теория и практика обучения и воспитания Глизбург В.И., Зыкова И.Ф. Визуализация как средство
формирования метапредметных знаний
ситуативных картинок74

История педагогического и психологического образования
Штогрина Е.Н. Общественно полезный труд:
ретроспективный анализ и обоснование этапов
развития данного социально-педагогического феномена85
Специальная педагогика и специальная психология
Артюшкина Ю.В. Влияние коррекционных здоровьесберегающих
технологий на преодоление общего недоразвития речи
у дошкольников95
Страницы молодых ученых
Смирнов П.А. Ты помнишь, как все начиналось?
История первых студенческих педотрядов101
Котина Н.Н. Самоотношение подростка в условиях
совместно-распределенной учебной деятельности109
Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология»,
2016 , № 3 (37)
Требования к оформлению статей123
- Peroperation is also businesses of the first continuous continuo

CONTENTS

Pedagogical Education	
Boguslavskiy M.V. Development of Scientific Bases of the Content of General Education in Russian Pedagogy of the Twentieth Century	8
Problems of Professional Training	
Stepanov S.U., Nedosekina A.D., Melnikova I.V., Shepeleva E.A.,	
Kharlashina G.A., Kremer A.E., Knyazev K.E., Sokolova S.B.	
The Optimization of Psychoemotional State of Teachers	
of Moscow City University Secondary Comprehensive School in the Context of Implementation of the Program	
of Psychological Support of Teachers' Co-creational	
Professional Development.	25
Borisova M.M., Ilyushina N.N., Shcherbakova T.N. Monitoring	
of Status of Professional Identity of Bachelors Students	33
Psychology	
Le Van T.N., Zadadaev S.A., Shiyan I.B., Shiyan O.A. Evaluation	
of Reflective Abilities of Teachers and Their Development	
with the Help of Scales for a Comprehensive Assessment	
of Quality of Education ECERS-R	39
Klyuchko O.I. The Practice of Implementation	
of the Gender Approach in Preschool Education	52
Theory and Practice of Educating and Upbringing	
Glizburg V.I., Zykova I.F. Visualization as a Means of Formation	
of Metasubject Knowledge	65
Gadalina I.I., Ismailova K.E. On the Problem of Creation	
of Educational Supplies for the Development of Speech	
with the Use of Situational Pictures	74

The History of Pedagogical and Psychological Education
Shtogrina E.N. Socially Useful Labour: a Retrospective Analysis and Substantiation of Stages of Development of This Social
Pedagogical Phenomenon85
Special Pedagogy and Special Psychology
Artyushkina Yu. V. Influence of Correctional Health Saving
Technologies on Overcoming of General Speech
Underdevelopment at Preschool Children95
Young Scientist's Pages
Smirnov P.A. Do You Remember How it All Began? The Story
of the First Student Pedagogical Teams
Kotina N.N. Self-attitude of a Teenager in the Conditions
of Co-distributed Learning Activity109
MCU Vestnik. Series «Pedagogy and Psychology».
2016, № 3 (37) / Authors
Style Sheet

Педагогическое образование

М.В. Богуславский

Развитие научных основ содержания общего образования в отечественной педагогике XX века¹

В статье на основе всестороннего анализа основных направлений развития теории содержания образования в отечественной педагогике XX века (знаниевого, деятельностного, культурологического, компетентностного) представлена многомерная модель научных основ содержания общего образования, предложена периодизация дидактических подходов к определению содержания общего среднего образования.

Ключевые слова: содержание общего образования; педагогическая теория; история педагогики и образования.

В настоящее время и в перспективе актуальной и значимой научнопедагогической и практической задачей в образовании является содержательное наполнение федеральных государственных стандартов общего образования (старший уровень).

Продуктивное осуществление этой деятельности невозможно без всестороннего анализа историко-педагогического опыта. Необходимо представить результаты типологизации подходов к формированию содержания общего образования в отечественной педагогике XX века, охарактеризовать генезис создания научных основ этого процесса.

І. Типология подходов к формированию содержания образования

В современной педагогической науке сложилось несколько подходов к типологии теоретических основ содержания образования.

Предметный подход, где внимание фокусируется на принципах отбора самого содержания образования.

¹ Статья основана на материале, впервые опубликованном на сайте электронной библиотеки КиберЛенинка (Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2012, выпуск № 5 (8)). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-soderzhaniya-obschego-obrazovaniya-v-otechest-vennoy-pedagogike-hh-veka.

Сущностный подход, предусматривающий определение научных течений, в русле которых специально разрабатывались принципы формирования содержания образования.

Процессуальный подход, в котором акцент делается на механизмах и способах предъявления содержания образования.

Развивая данный тезис в рамках процессуального подхода, А.В. Хуторской приводит свою типологию подходов к определению теоретических основ содержания образования. В работе «Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения» [24] он рассматривает два, по его мнению, противоположных подхода.

Знаниево-ориентированный подход. По мнению А.В. Хуторского, в данном подходе под содержанием образования понимается первоначально отчужденный от учеников так называемый опыт человечества, который передается им для усвоения. Передача опыта, накопленного предшествующими поколениями людей, считается в данной парадигме главной социальной функцией образования. Эта функция доминирует над функцией личностной самореализации и лежит в основе конструирования содержания образования значительной части существующих сегодня концепций, учебных программ и учебников. Содержание образования представлено здесь внешним учебным материалом, который выступает определяющим элементом обучения и являет собой специально отобранный для усвоения учениками учебный материал, включающий объем знаний и соответствующих умений, навыков [24: с. 195].

С такой характеристикой «знаниевого» или сциентистского подхода можно было бы согласиться. Однако вызывает возражение то, что трактовка этого подхода в работе А.В. Хуторского подтверждается цитатами из работ начала 1980-х годов И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина, которые, как известно, все же развивали не знаниевый, а культурологический подход.

Личностно-ориентированный подход, в котором центральным объектом образования выступает человек и его деятельность. Как убежден А.В. Хуторской, в образовании личностно ориентированного типа в зоне первичного внимания педагога находится деятельность самого ученика, его внутреннее образовательное приращение и развитие. Образование в этом случае — не столько передача ученику знаний, сколько, по выражению ученого, его «образовывание», проявление его в самом себе, формирование себя. Внешнее содержание образования в этом случае воспринимается учеником как среда для его внутренних образовательных изменений. Личностные новообразования ученика получают функции внутреннего содержания образования. Традиционное содержание образования оказывается не предметом усвоения, а внешней составляющей образования, получающей функцию среды [24].

Итак, А.В. Хуторским так же, как и В.С. Лазаревым, в основу типологии положен идентичный критерий: в первом подходе подчеркивается внешний характер передачи знаний, а во втором подходе делается акцент на процессах интериоризации — внутренних новообразований в детской личности.

II. Периодизация развития теоретических основ содержания образования

Охарактеризованные подходы при их объективно-онтологическом характере на протяжении XX века получали приоритетное и специфичное опредмечивание, непосредственно в процессе развития в отечественной педагогике широкого спектра проблем, связанных с теоретическими основами содержания образования.

Естественно, что развитие образования, педагогической науки в целом и в частности разработка теоретических основ содержания образования, были в существенной степени детерминированы более общими социально-политическими факторами, которые на протяжении XX века несколько раз кардинально меняли всю жизнь российского государства и общества.

И все же, совпадая в магистральных контрапунктах, развитие теории содержания образования имело и свою определенную внутреннюю логику, динамику и, соответственно, периодизацию.

В основу такой периодизации могут быть положены следующие критерии:

- общая направленность развития системы образования, которая существенно влияла на определение содержания образования;
- доминирующая научно-педагогическая парадигма, в рамках которой продуцировалась теория содержания общего среднего образования;
- характер научной атмосферы возможность (или отсутствие) свободного продуцирования вариативных подходов к определению содержания общего среднего образования [4].

На базе данных критериев можно выделить и предметно охарактеризовать основные периоды развития образования, в свою очередь, включающие внутренние специфичные этапы.

Первый период. В начале XX века (до 1918 г.) конструктивно разрабатывались три подхода к определению содержания образования:

- «трудовая школа» (П.П. Блонский, С.А. Левитин, М.М. Рубинштейн, С.Т. Шацкий);
 - «свободное воспитание» (К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов);
- реформаторское крыло «школы учебы» (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, М.И. Демков, Н.В. Чехов).

Если в период 1900—1914 гг. в основном доминировал модернизированный *«знаниевый»* подход в рамках парадигмы «школы учебы», то в 1915—1917 гг. можно уже судить о начале продуктивной разработки в русле парадигмы «трудовой школы» *культурологического* (М.М. Рубинштейн) и *деятельностного* (П.П. Блонский) подходов.

В целом в начале XX века в передовой отечественной педагогической мысли существенными чертами новой теории содержания образования являлись:

- усиление связи обучения с жизнью, окружающей средой;
- построение преподавания на близком к интересам учащихся материале;
- локализация содержания образования, усиление в нем краеведческого потенциала;
 - установление трудового начала учебно-воспитательного процесса [2].

Характерной особенностью изменившихся подходов к содержанию образования выступала установка на интеграцию знаний, укрепление межпредметных связей, выделение системообразующих стержней. Все это подготавливало к следующему шагу — переходу на комплексную систему.

Второй период. Ведущей доминантой, определявшей развитие отечественной педагогической мысли в 1918—1921 гг., являлась смена образовательных парадигм — переход от «школы учебы» к «школе труда» (данное направление можно отнести к «деятельностному подходу»). Наиболее рельефно проявились альтернативные подходы двух направлений в русле парадигмы трудовой школы: и индустриально-трудового и интеллектуально-трудового.

Радикальными являлись идеи представителей *индустриально-трудового* направления. Так, А.Г. Калашников выдвинул и обосновал идею преобразования городской школы II ступени в специализированную (по фуркациям) школу индустриально-рабочих подростков через создание учебных мастерских, в которых осуществлялся и производительный труд. Выступая против определенной системы овладения научными заданиями и трактуя политехническое образование в духе «энциклопедии техники», А.Г. Калашников предлагал «перемешать» различные учебные предметы и даже не сообщать учащимся, что они проходят алгебру, геометрию, физику или механику [9; 10].

Ведущее место среди теоретиков трудовой школы периода 1918—1921 гг. по праву принадлежит талантливому футурологу П.П. Блонскому. В монографии «Трудовая школа» он подчеркивал, что «индустриально-трудовая школа в своих научных занятиях лишь подготавливает и использует тот материал, который дают подростку фабрика и завод. Настоящая школа — именно фабрика и завод, там учится подросток, в этой сокровищнице техники и социологии. На часах же особых научных занятий он лишь прозревает или резюмирует» [1: с. 14].

В соответствии с этим Блонский предложил подвижные рамки в преподавании различных дисциплин. Это были накладывающиеся друг на друга «образовательные круги», которые центрировались набором определенных проблем из различных областей знаний, что и обеспечивало «синтетическое научное образование». С этим непосредственно связаны и традиционные для П.П. Блонского подходы, высказываемые им еще в 1917 году, например, отказ родному языку и математике в статусе самостоятельных предметов, а трактовка их лишь как служебных средств для изучения окружающего мира и осуществления трудовой деятельности [1].

Третий период. В 1920-е годы основными разработчиками нового содержания образования в русле деятельностного подхода являлись члены научно-педагогической секции Государственного ученого совета (НПС ГУСа): Н.К. Крупская, П.П. Блонский, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий и др. Базовыми для определения нового содержания общего образования в советской педагогике этого периода выступали идеи прагматической педагогики Дж. Дьюи и отчасти — профессионально-трудовой школы Г. Кершенштейнера. Согласно этим подходам, образование есть непрерывный процесс

реконструкции опыта. Источник содержания образования — не в отдельных предметах, а в общественной и индивидуальной деятельности ученика. Содержание образования представляется в виде междисциплинарных систем знаний (комплексные темы), освоение которых требует от учеников коллективных усилий по решению поставленных проблем, практических действий, игровых форм занятий, индивидуальной самостоятельности.

В соответствии с этим существенно менялась вся структура организации учебного процесса. Вместо «жестких» предметов с фиксированным объемом и номенклатурой единиц содержания образования устанавливались гибкие темы. Их «наполнение» учебным материалом должно было носить локально-ситуативный характер и опосредоваться местными условиями, возможностями и интересами. Вместо традиционного последовательного усвоения знаний членами НПС ГУСа был взят курс на простраивание образовательного процесса через расширение горизонтов (смену рамок) как концентрических кругов: семья — школа — село — район — страна — мир.

Данный посыл открывал возможность для реализации такого подхода, где интеграция происходила не на уровне учебных дисциплин, а на уровне важенейших тем. При этом интегрированная тема оказывалась принципиально не сводимой не только к содержанию определенного предмета, она сохраняла независимость и от совокупности дисциплин. Это кардинально меняло приоритеты познавательной деятельности. Акцент делался не на овладение знаниями (образовательным материалом) и средствами их оперирования, а на новую категорию — осознание связей и отношений между различными явлениями, обеспечивающими процесс развития и образования школьников.

Вместе с тем признание членами НПС ГУСа самоценности общего образования как неотъемлемой человеческой ценности, приводило на протяжении второй половины 1920-х годов к последовательному усилению общеобразовательных знаний в Программах ГУСа, принципиальному отстаиванию школы ІІ ступени как общеобразовательного учебного заведения, не сводимого только к задачам профессиональной подготовки и трудового обучения [2].

Четвертый период. В советской педагогике **1930-е** – **первая половина 50-х годов** были временем развития теоретических основ содержания общего среднего образования в рамках парадигмы «школы учебы» в русле *знаниевого подхода* (Н.К. Гончаров, М.Н. Скаткин). Содержание образования представлялось как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками.

Предполагалось, что обладание знаниями и умениями (относящимися, кстати, к тем же основам наук) позволит человеку адекватно жить и действовать внутри существующей социальной структуры. Для того достаточно потребовать от человека, чтобы он обладал, по возможности, обширным кругом знаний и умел их применять. В этом случае и требования к образованию были соответствующие: необходимо и достаточно было передать подрастающему

поколению знания и навыки по языкам, математике, физике и другим учебным предметам. Это вполне согласовывалось с конформистскими установками, поскольку не было основано на анализе всего состава человеческой культуры [13: с. 9].

Пятый период. Специфика развития отечественной педагогической науки состоит в том, что в 1930-е — первой половине 50-х годов, наряду с непродуктивным развитием теоретических основ содержания общего образования в советской педагогике, параллельно осуществлялся плодотворный процесс развития теоретических основ содержания общего образования в педагогике русского зарубежья. В ней разрабатывались три достаточно самостоятельных, оригинальных и значимых направления, каждое из которых носило все более нарастающий (по мере разработки) парадигмальный характер.

- 1. В русле православно-антропологического направления, развиваемого выдающимся отечественным философом и педагогом В.В. Зеньковским и его сподвижниками по религиозно-педагогическому кабинету Богословского института им. Сергия Радонежского в Париже, базовые ценности содержания образования были непосредственно детерминированы православием и основывались на вере в реальность абсолютного источника истины Бога. В трактовке представителей данного направления содержание образования было достаточно широким, однако с существенным компонентом богословских знаний и акцентом на нравственно-духовном воспитании личности.
- 2. Уникальный вклад в развитие подходов к определению состава содержания российского образования внес великий философ и писатель И.А. Ильин. Его концепция может быть обозначена как культурно-национальная. Философ на проблемы содержания образования переносил сущностные ценности и черты народного характера, русской идеи, которая, по его определению, «есть идея свободного и предметно созерцающего сердца». В книге «Путь духовного обновления» И.А. Ильин представил картину содержания общего образования, построенного на широкой народной культурной основе. В состав «национальных сокровищ» содержания общего образования он включал: язык (русский и церковнославянский), русскую песню (особенно хоровое пение), самобытную молитву, национальную сказку, жития святых и героев (национальная святость и доблесть), поэзию, многообразие национального искусства, историю, армию (оплот родины), территорию (необходимо знать и любить просторы своей страны, ее жителей, природные богатства), склонность к добровольному творческому труду (живой интерес к национальному хозяйству, воля к русскому богатству) как источнику духовной независимости и расцвета русского народа [8].
- 3. Необходимо особо подчеркнуть выдающийся вклад в развитие теоретических основ содержания общего образования замечательного философа и ученого-педагога русского зарубежья С.И. Гессена. Совокупность

развиваемых им положений может быть промаркирована как культурно-антропологическое направление.

Ученый посвятил разработке проблемы содержания образования большое внимание в своем фундаментальном труде «Основы педагогики» (1934, 4-е изд.) [5], и особенно в специальной монографии «Структура и содержание современной школы. Очерк общей дидактики» (1937–1938) [6]. Сердцевиной философско-педагогической концепции С.И. Гессена является его «критическая дидактика», в основе которой — трактовка образования как «педагогики культуры», приобщающей личность к культурным ценностям нации и человечества через творческое разрешение сверхличностных задач.

В сфере содержания общего образования для С.И. Гессена базовым выступало органичное (целостное) содержание образования, выстроенное на идее самостоятельного и творческого труда. Существенно, что С.И. Гессен предложил методологию отбора состава научного образования, положив в ее основу логический анализ наук. Он показал, что для формирования научно развитого человека необходимо его приобщение ко всем пяти ветвям научного метода — естественнонаучному, математическому, философскому, филологическому и историческому. Дидактика, опираясь на ценности, должна конструировать содержание образования таким образом, чтобы оно имплицитно всеми своими компонентами задавало личности ценностное отношение к действительности. При этом он допускал возможность обсуждения вопроса о роли и содержании конкретных предметов и разделов в развитии личности [7].

В целом можно констатировать, что предложенная С.И. Гессеном концепция «критической дидактики» явилась наиболее философски, психологически, педагогически, дидактически и методически обоснованной теорией содержания общего образования в отечественной педагогике XX века.

Характерно, что в советской педагогике 60-х – 70-х годов XX века широко использовались труды ученика С.И. Гессена — известного польского педагога В. Окуня, творчески воспринявшего его концепцию «критической дидактики», в которой содержалась глубокая и оригинальная теория проблемного обучения. Можно утверждать, что советская дидактика в рассматриваемом аспекте (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др.) базировалась на подходах этого польского ученого. Так в опосредованном и «анонимном» виде педагогическая мысль русского зарубежья оказала продуктивное воздействие на развитие советской дидактики, более того, в некоторых аспектах, определила это развитие.

Шестой период. Во второй половине 1950-х — первой половине 60-х годов в советской педагогике в русле доминирующего в то время приоритета политехнического образования осуществлялись разработки теории содержания общего образования сущностно близкие поискам педагогики 1920-х годов. Акцент делался на модификацию культурологического подхода, где источником отбора содержания общего среднего образования выступали передовая наука и современное производство.

В центре научного поиска в данном направлении находился вопрос о соотношении общего, политехнического и профессионального образования. Наибольший вклад в разработку данной проблематики внесли сотрудники НИИ методов обучения АПН СССР, а персонально — М.Н. Скаткин, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, А.И. Маркушевич, М.А. Мельников, С.Г. Шаповаленко и др. Также осуществлялся продуктивный творческий поиск в русле деятельностного подхода. Предполагалась непосредственная связь получения политехнических знаний с их применением учащимися в производительном труде в школьных мастерских, на предприятиях, в совхозах и колхозах.

Вместе с тем, необходимо более широко взглянуть на реализацию в то время деятельностного подхода. Так, на конец 1950-х — начало 60-х годов приходится интенсивный и плодотворный творческий поиск в области разработки нового содержания начального образования (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин). Эти исследования нацеливали образовательный процесс в начальной школе на развивающее обучение детей. Большое место отводилось методам, активизирующим учебный труд учащихся, в первую очередь, наблюдению, практическим занятиям, экскурсиям. Для этого было проинвентаризировано содержание начального образования, в результате чего были изысканы значительные резервы учебного времени для обновления содержания образования новыми знаниями [3].

Седьмой период. Очень плодотворным в развитии теоретических основ содержания общего среднего образования оказался период с середины 60-х по первую половину 70-х годов. Внутри этого периода, в свою очередь, можно выделить два взаимосвязанных этапа.

1. Вторая половина 60-х годов, когда развитие подходов к содержанию общего среднего образования в основном осуществлялось в процессе деятельности Государственной комиссии по разработке содержания среднего образования. Эта комиссия была сформирована совместным постановлением президиумов двух Академий — Академии наук СССР и Академии педагогических наук РСФСР (15 декабря 1964 г.).

Главным результатом работы комиссии на протяжении 1965—1970 гг. стало обновление содержания общего образования, приведение его в определенное соответствие с современными научными достижениями. Именно современная наука была положена в основу того источника, на базе которого формировалось новое содержание общего образования. В качестве целевой установки учебных программ по всем предметам была поставлена задача «не превращая научную новизну в самоцель, вместе с тем ввести школьников в мир современной науки, вооружить их знанием всего наиболее существенного и передового, что составляло его содержание» [18: с. 40].

Достаточно рельефно определились два подхода к разрешению этого противоречия.

Представители первого подхода — *индуктивно-описательного* — гипертрофировали значение учета психолого-педагогических особенностей познавательной деятельности детей и явно недооценивали смысла принципиальных

изменений в характере изложения и построения содержания образования. Их рекомендации, опирающиеся на «золотое правило дидактики», сформулированное Я.А. Коменским более 350 лет назад, утверждали преобладание описательного элемента в основах наук над элементами теоретических обобщений и объяснений, отодвигали все это в старшие классы. Но даже и здесь предпочтение сторонниками первого подхода отдавалось индуктивному методу изложения программного материала.

Представители второго подхода — абстрактно-логического — несколько переценивали возможности нового метода изложения знаний, даже в условиях начального обучения. Сторонники охарактеризованного подхода видели основной путь перестройки содержания общего образования в отказе от идеи и принципов традиционной дидактики, которую они считали «вульгарным сенсуализмом», и ратовали за коренную ломку всей системы школьного обучения, не обеспечивая ее должным научным обоснованием.

С этим были связаны попытки механического переноса логики и структуры школьных основ современной науки из старших классов в учебный процесс, ориентированный на учащихся младшего возраста. Эти попытки привели к идеям линейного построения всех программ средней школы с I по X класс, замены изучения основ наук усвоением неких «особых образований» для овладения различными видами познавательной деятельности, введения алгебры с первого класса, вытеснения экспериментально-опытных курсов биологии, физики, химии соответствующими теоретическими курсами [18].

По сути, в деятельности Комиссии вновь столкнулись подходы выразителей двух классических парадигм (материальной и формальной) в определении содержания общего среднего образования — знаниевой и деятельностной. Причем, учитывая возросший уровень обобщенных знаний и положений, деятельностный подход должен был возобладать, однако в тех конкретно-исторических условиях этого так и не произошло.

2. Очень плодотворный этап исследовательской деятельности в сфере теории содержания общего образования хронологически приходится на конец 60-х – первую половину 70-х годов. Характерно, что именно в 1975 году были изданы итоговые обобщающие труды, заключающие в себе основные научные результаты.

На данном этапе можно выделить три перспективных научных направления (или, точнее, исследовательские программы) в установлении подходов к определению содержания общего среднего образования.

Первое из них можно условно определить как **«методологическое»**. В результате продуктивных попыток экстраполяции общеметодологических подходов к научному знанию на сферу теории содержания образования в конце 1960-х — начале 70-х годов в дидактике отчетливо определилась тенденция развития теории содержания общего образования именно на методологическом уровне.

Его идейной и теоретической базой стал подход к определению содержания общего среднего образования с позиций методологии науки — направления, развиваемого со второй половины 50-х годов научным сообществом под руководством Г.П. Щедровицкого. Оно известно как теория системномыследеятельности (СМД). В наиболее полном виде эти подходы были представлены в монографии «Педагогика и логика» (1968 г., издана в 1993 г.) [17].

В наиболее целостном виде методологические подходы к построению теории содержания общего среднего образования были представлены в монографии В.В. Краевского «Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ» (1977 г.) [12]. Заслугой В.В. Краевского явилось обогащение и конкретизация самого понятия «научность образования» (повышение в нем роли мировоззренческой функции, понимание учащимися связей между отдельными компонентами теоретических знаний, овладение ими методами научного познания). В целом «научность» у В.В. Краевского связывалась с задачей формирования творческой личности, развитием у нее самостоятельного критического мышления, повышением ее интеллектуального потенциала.

Второе направление — развивающее — связано с концепцией, изложенной в работах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и их сотрудников. Причем сильной стороной их экспериментальной деятельности как раз являлась плодотворная попытка осуществить концептуальный подход с определенных психологических позиций к проблеме формирования содержания образования [16].

Обоснованный в этих исследованиях принцип построения содержания образования по ряду предметов в начальных классах, согласно которому знакомству с более частными и конкретными знаниями предшествует овладение с помощью формул и графических схем знаниями общего и абстрактного характера, был призван обеспечить формирование у младших школьников начал научно-теоретического мышления.

Также в логике развивающего обучения развивалась концепция содержания образования, разработанная научным коллективом, руководимым Л.В. Занковым. Результаты этих исследований получили свое отражение в целостном виде в монографии «Обучение и развитие» (1975) [15].

3. Перспективная разработка теории содержания образования как органичной части целостной дидактической концепции педагогической деятельности, взятой в единстве ее содержательной и процессуальной сторон целостной дидактической концепции педагогической деятельности, была осуществлена в рассматриваемый период коллективом сотрудников лаборатории дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР.

В числе существенных достижений в развитии теории содержания общего образования можно выделить следующие:

• создание методологических ориентиров, относящихся к способам формирования содержания общего среднего образования и его совершенствования:

- разработка принципов реализации содержания общего среднего образования в учебных предметах и учебных материалах;
- определение дидактических требований к программам по отдельным дисциплинам.

Восьмой период. Во второй половине 70-х — **80-е годы** можно выделить два направления в разработке комплекса проблем теории содержания общего среднего образования.

1. **Культурологическая теория содержания образования** была разработана коллективом ученых лаборатории дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР. Существенную роль в разработке этой теории сыграли такие известные специалисты, как М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.Я. Зорина, И.К. Журавлев, В.С. Цейтлина, В.С. Шубинский. С наибольшей полнотой эта теория изложена в фундаментальном труде «Теоретические основы содержания общего среднего образования» (1983) [23].

В культурологической теории содержания общего среднего образования акцент делался на *инварианте состава содержания видов деятельности*. При этом последовательно проводился тезис о четырех элементах, взаимодействие между которыми определяет целостность содержания образования:

- опыт познавательной деятельности, фиксированный в форме ее результатов знаний;
- опыт осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу;
- опыт творческой деятельности в форме принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- опыт эмоционально-ценностных отношений в форме личностных ориентаций [22, с. 162–163].
- 2. В рамках инвариантно-деятельностной теории содержания образования В.С. Леднева в роли структурных компонентов содержания выступали различные виды деятельности. Этот подход был отражен в основных работах ученого: «Содержание общего среднего образования: проблемы структуры» (1980) [19], «Содержание образования» (1989) [20], «Содержание образования: сущность, структура, перспективы» (1991) [21].

При построении своей теории В.С. Леднев исходил из:

- общей задачи образования, к которой он в то время относил всестороннее гармоническое развитие личности, как в части общего, так и специального развития применительно к избираемой человеком сфере деятельности;
- определения общего образования, под которым «понимается образование, обеспечивающее всесторонне гармоническое развитие личности в том объеме, который необходим человеку для активного участия в общественной жизни, для выполнения видов деятельности, являющихся общими для всех людей или их подавляющего большинства, образование, инвариантное различным видам профессионального и являющееся базой любого из них всех их в совокупности»;

• выделения из общего образования общего среднего образования, под которым «понимается основная часть общего образования, которая получается учащимися в средних учебных заведениях: общеобразовательной школе, среднем ПТУ, техникуме или среднем специальном училище» [14: с. 72].

Девятый период. В процессе развития теоретических основ содержания общего среднего образования в 1990-е годы можно выделить и охарактеризовать три основные направления:

- бинарно-интегративную теорию содержания образования Л.М. Перминовой;
 - «дидактическую эвристику» А.В. Хуторского;
- начало формирования в отечественной педагогике новой парадигмы в теории содержания общего среднего образования, связанной с компетентностным подходом.

Рассмотрим последовательно обозначенные подходы.

- 1. В первой половине 90-х годов оформляется бинарно-интегративная теория содержания образования Л.М. Перминовой, которая, как следует из названия, интегрировала культурологический и деятельностный принципы формирования содержания образования. Специфика этой теории состоит в интеграции принципов формирования содержания образования, разработанных на основе инварианта состава содержания во всей его социокультурной полноте, и на основе инварианта структуры видов деятельности, отражающего индивидуально-психологический аспект человеческой личности и обосновывающий закономерную зависимость набора учебных предметов в составе учебного плана от инвариантной структуры видов деятельности [22].
- 2. В теории «эвристического обучения» А.В. Хуторского содержание образования ученика трактуется как средство его собственного самопроявления. Смысл эвристического обучения состоит в выращивании личностного образовательного содержания учеников, а также их целей и ценностей, соотносящихся с изучаемыми областями знаний и деятельности. Включение личностного компонента содержания в общее содержание образования составляет принципиальное отличие эвристического обучения. Эвристический подход, например, не предусматривает изначального задания полного объема планируемого содержания образования, поскольку предполагает, что каждый ученик конструирует и создает собственное содержание образования [24].
- 3. Развитие в научных исследованиях во второй половине 90-х годов XX века компетентностного подхода к определению содержания общего среднего образования имело соответствующее обоснование в отечественной педагогической науке (В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин и др.). Его предпосылки были заложены в культурологической концепции содержания образования и в деятельностном подходе к обучению.

Источником содержания образования в русле компетентностного подхода является социальный опыт и личный опыт учащихся, продуцируемый из культуры в самом широком смысле этого понятия. Такой опыт образуется из общественной

и индивидуальной деятельности ученика по овладению междисциплинарными (компетентностными) системами знаний, преимущественно в активной форме. Это способствует самоопределению и самореализации учащегося [11].

* * *

Таким образом, есть все основания констатировать, что на протяжении XX века отечественными учеными-педагогами осуществлялся напряженный и продуктивный поиск в направлении развития теории содержания общего среднего образования. Его результаты создают прочную основу для дальнейших разработок в этом направлении, особенно в контексте реализации федеральных государственных стандартов общего образования.

В целом, подводя итоги разработки теоретических основ содержания образования в отечественной педагогике XX века, можно сделать следующие выводы:

- 1. На протяжении XX века в отечественной педагогике есть основания выделить четыре ведущих подхода к разработке теории содержания образования:
 - знаниевый, в котором главное внимание уделяется отбору предметного материала, дающего возможность учащимся овладеть соответствующими знаниями основ наук, а также умениями и навыками;
 - деятельностный, где акцент ставится на то содержание образования, которое предоставляет учащимся вероятность овладеть знаниями, дающими возможность ознакомиться с современным промышленным и сельскохозяйственным производством, политикой и общественной жизнью, а главное, овладеть способами самостоятельного получения этих знаний и их применения вне учебного процесса;
 - культурологический, в котором приоритетным выступает конструирование содержания общего среднего образования на основе широкого социального опыта, причем этот опыт должен вступать в резонанс с личным эмоционально-культурным опытом учащихся;
 - компетентностный, предполагающий в качестве критерия отбора содержания общего среднего образования те знания, усвоение которых дает возможность учащимся непосредственно, уже в процессе обучения, решать актуальные для них социальные и жизненные проблемы, овладевать социализирующими практиками.
- 2. На протяжении XX века в отечественной педагогике на различных этапах ее истории проходило развитие и обогащение трех основных парадигм, связанных с теоретическими подходами к содержанию общего образования: знаниевой; развивающей; деятельностной.

Эти парадигмы имели значительную педагогическую традицию. Однако, хотя они носили в процессе разработки теории содержания общего среднего образования устойчивый характер и проявлялись в разумных модификациях на протяжении всего XX века, их развитие в реальном отечественном педагогическом процессе было, разумеется, неодинаковым и неравноценным.

В полной мере три обозначенных подхода проявлялись на «полюсах столетия» — в начале и в конце XX века. На протяжении же более чем 70-летнего

советского периода развития отечественной педагогики процесс разработки теории содержания общего среднего образования был, с одной стороны, одномерным, а с другой — наоборот, более сложным. Здесь речь идет о том, что в 1920-е – 50-е годы разработка теории содержания общего среднего образования плодотворно осуществлялась не только и не столько в советской педагогике, сколько в педагогике русского зарубежья.

- 3. Представленные направления развития теории содержания образования, в свою очередь, подлежат типологизации по разным основаниям:
 - Если в качестве критерия положить приоритетность «овладения применения знаний», то к первому кластеру будут относиться знаниевый и культурологический подходы, а ко второму — деятельностный и компетентностный;
 - В данной же логике можно подобным образом развести эти подходы на основании другого критерия *«подготовка к жизни участие в жизни»*, тогда к первому кластеру будут также отнесены знаниевый и культурологический подходы, а ко второму деятельностный и компетентностный.

Как видно, независимо от критерия, представленные подходы к разработке теоретических основ содержания общего среднего образования разделяются на две амбивалентные бинарные оппозиции: знаниевую и культурологическую; деятельностную и компетентностную.

Данные подходы соответствуют двум онтологическим направлениям в разработке теоретических основ содержания образования, которые укладываются в традиционную бинарную оппозицию, уходящую корнями во вторую половину XIX века.

Материальную оппозицию, центрирующую внимание на общественном отборе содержания общего среднего образования из таких сфер, как наука и культура, а основной целью теории содержания общего среднего образования является определение принципов отбора и педагогической инструментовки «основ наук и политехнических знаний», которые необходимо в максимальном объеме передать учащимся.

И так называемую формальную оппозицию, где акцент делается на способах овладения содержанием общего среднего образования. Это предусматривает и иные критерии отбора содержания образования — из сфер социальной жизни, производства, техники. Основное внимание в разработке теории содержания общего среднего образования уделяет процессуальной стороне — отбору того содержания образования (оно выступает в виде инструмента), которое способно содействовать развитию ума и способностей ребенка.

В таком случае складывается универсальная основа для типологизации, связанная с теми приоритетными сферами, где «черпаются» знания и где они применяются. А такие пары подходов, как «знаниевый — культурологический», «деятельностный — компетентностный» приобретают внутреннюю динамику. В ней, соответственно, культурологический подход выступает не как противоположный знаниевому, а в качестве новой исследовательской программы в рамках

«материальной парадигмы». Компетентностный подход играет ту же роль в рамках «формальной парадигмы».

4. Традиционная бинарная оппозиция в работах отечественных педагогов XX века дополняется новой парой оппозиций. Речь идет об источнике формирования содержания образования — внешнем, отчужденном от учащегося, и внутреннем.

В первом случае и содержание образования, и способы оперирования им (материальное и формальное — знаниевое и развивающее) носят внешний для ученика характер. Это связано преимущественно *с авторитарными и манипулятивными педагогическими практиками*.

Альтернативная парадигма — ее принято называть в этой логике *личностно-ориентированным* (центрированным) образованием — исходит из внутреннего характера содержания образования — оно при определенных педагогических условиях (особая образовательная среда) создается самим учеником и выступает как собственное содержание образования.

Таким образом, в целом складывается **многомерная модель теоретических основ содержания общего образования**, где традиционные составляющие — материальная (содержательная) и формальная (деятельностная, развивающая) — дополняются еще двумя параметрами — тем содержанием (внешним), которым предстоит овладеть учащемуся, и внутренними новообразованиями (собственное содержание образования), которые происходят в данном процессе в личности ученика.

Литература

- 1. *Блонский П.П.* Трудовая школа. Ч. II. М., 1919.
- 2. *Богуславский М.В., Богуславская Т.Н.* Развитие теоретических основ содержания дошкольного и общешкольного образования (в отечественной педагогике второй половины XX века): монография. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2010. 217 с.
- 3. *Богуславский М.В.* Инновационный потенциал разработки теории содержания образования и образовательных технологий (в отечественной педагогике второй половины XX века). М.: ИТИП РАО, 2008. 130 с.
- 4. *Богуславский М.В.* Развитие теории содержания общего образования // Преемственность и новаторство в развитии основных направлений отечественной педагогической науки (конец XIX—XX вв.): монография / под ред. М.В. Богуславского. М.: ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. С. 193—317.
 - 5. Гессен С.И. Основы педагогики. М.: Школа-Пресс, 1995. 416 с.
- 6. *Гессен С.И*. Структура и содержание современной школы. Очерк общей дидактики. Варшава, 1947.
- 7. *Дерюга В.Е.* Идеи критической дидактики в философско-педагогическом наследии С.И. Гессена (1887–1950): автореф. дис. . . . канд. пед. наук. Казань, 1999. 24 с.
- 8. *Ильин И.А*. Путь духовного обновления // Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. С. 137–288.
- 9. *Калашников А.Г.* Проблема индустриально-трудовой школы ближайшего будущего. М., 1919.
 - 10. Калашников А.Г. Наука и школа для труда. М., 1921.

- 11. Компетентностный подход к формированию содержания образования / под ред. И.М. Осмоловской. М.: ИТИП РАО, 2007. 210 с.
- 12. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. М.: Педагогика, 1977. 264 с.
- 13. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. М.: Педагогическое общество, 2000.
- 14. *Логвинов И.И.* Дидактика: история и современные проблемы. М.: Бином, 2007. 208 с.
 - 15. Обучение и развитие / под ред. Л.В. Занкова. М.: Педагогика, 1975.
- 16. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986 гг.) / под ред. Ф.Г. Паначина, М.Н. Колмаковой, З.И. Равкина. М.: Педагогика, 1987. 264 с.
 - 17. Педагогика и логика / под ред. Г.П. Щедровицкого. М.: Касталь, 1993. 293 с.
- 18. *Равкин З.И.* Проблемы формирования содержания общего среднего образования в свете исторического опыта (на материалах исследования генезиса проблемы в период совершенствования советского социалистического общества (1961—1986 гг.). М.: НИИ ОП АПН СССР, 1987. 96 с.
- 19. *Леднев В.С.* Содержание общего среднего образования: проблемы структуры. М.: Педагогика, 1980. 264 с.
 - 20. Леднев В.С. Содержание образования. М.: Высшая школа, 1989.
- 21. *Леднев В.С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высшая школа, 1991. 224 с.
- 22. Селиверстова Е.Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации. Владимир: ВлГУ, 2006.
- 23. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1983.
- 24. *Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

Literatura

- 1. Blonskij P.P. Trudovaya shkola. Ch. II. M., 1919.
- 2. *Boguslavskij M.V., Boguslavskaya T.N.* Razvitie teoreticheskix osnov soderzhaniya doshkol'nogo i obshheshkol'nogo obrazovaniya (v otechestvennoj pedagogike vtoroj poloviny' XX veka): monografiya. Saransk: Mordov. gos. ped. in-t, 2010. 217 s.
- 3. *Boguslavskij M.V.* Innovacionny'j potencial razrabotki teorii soderzhaniya obrazovaniya i obrazovatel'ny'x texnologij (v otechestvennoj pedagogike vtoroj poloviny' XX veka). M.: ITIP RAO, 2008. 130 s.
- 4. *Boguslavskij M.V.* Razvitie teorii soderzhaniya obshhego obrazovaniya // Preemstvennost'i novatorstvo v razvitii osnovny'x napravlenij otechestvennoj pedagogicheskoj nauki (konecz XIX–XX vv.): monografiya / pod red. M.V. Boguslavskogo. M.: ITIP RAO, Izdatel'skij centr IE'T, 2012. S. 193–317.
 - 5. Gessen S.I. Osnovy' pedagogiki. M.: Shkola-Press, 1995. 416 s.
- 6. *Gessen S.I.* Struktura i soderzhanie sovremennoj shkoly'. Ocherk obshhej didaktiki. Varshava, 1947.
- 7. *Deryuga V.E.* Idei kriticheskoj didaktiki v filosofsko-pedagogicheskom nasledii S.I. Gessena (1887–1950): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 1999. 24 s.
- 8. *Il'in I.A.* Put' duxovnogo obnovleniya // Put' k ochevidnosti. M.: Respublika, 1993. S. 137–288.

- 9. *Kalashnikov A.G.* Problema industrial'no-trudovoj shkoly' blizhajshhego budu-shhego. M., 1919.
 - 10. Kalashnikov A.G. Nauka i shkola dlya truda. M., 1921.
- 11. Kompetentnostny'j podxod k formirovaniyu soderzhaniya obrazovaniya / pod red. I.M. Osmolovskoj. M.: ITIP RAO, 2007. 210 s.
- 12. *Kraevskij V.V.* Problemy' nauchnogo obosnovaniya obucheniya: metodologicheskij analiz. M.: Pedagogika, 1977. 264 s.
- 13. Kraevskij V.V. Soderzhanie obrazovaniya: vpered k proshlomu. M.: Pedagogicheskoe obshhestvo, 2000.
 - 14. Logvinov I.I. Didaktika: istoriya i sovremenny'e problemy'. M.: Binom, 2007. 208 s.
 - 15. Obuchenie i razvitie / pod red. L.V. Zankova. M.: Pedagogika, 1975.
- 16. Ocherki istorii shkoly' i pedagogicheskoj my'sli narodov SSSR (1961–1986 gg.) / pod red. F.G. Panachina, M.N. Kolmakovoj, Z.I. Ravkina. M.: Pedagogika, 1987. 264 s.
 - 17. Pedagogika i logika / pod red. G.P. Shhedroviczkogo. M.: Kastal', 1993. 293 s.
- 18. Ravkin Z.I. Problemy' formirovaniya soderzhaniya obshhego srednego obrazovaniya v svete istoricheskogo opy'ta (na materialax issledovaniya genezisa problemy' v period sovershenstvovaniya sovetskogo socialisticheskogo obshhestva (1961–1986 gg.). M.: NII OP APN SSSR, 1987. 96 s.
- 19. *Lednev V.S.* Soderzhanie obshhego srednego obrazovaniya: problemy' struktury'. M.: Pedagogika, 1980. 264 s.
 - 20. Lednev V.S. Soderzhanie obrazovaniya. M.: Vy'sshaya shkola, 1989.
- 21. *Lednev V.S.* Soderzhanie obrazovaniya: sushhnost', struktura, perspektivy'. M.: Vy'sshaya shkola, 1991. 224 s.
- 22. *Seliverstova E.N.* Razvivayushhaya funkciya obucheniya: opy't didakticheskoj konceptualizacii. Vladimir: VlGU, 2006.
- 23. Teoreticheskie osnovy' soderzhaniya obshhego srednego obrazovaniya / pod red. V.V. Kraevskogo, I.Ya. Lernera. M.: Pedagogika, 1983.
- 24. *Xutorskoj A.V.* Didakticheskaya e'vristika. Teoriya i texnologiya kreativnogo obucheniya. M.: Izd-vo MGU, 2003. 416 s.

M.V. Boguslavskiy

Development of Scientific Bases of the Content of General Education in Russian Pedagogy of the Twentieth Century²

In the article on the basis of comprehensive analysis of the main directions of development of the theory of the content of education in Russian pedagogy of the twentieth century (knowledge, activity, culturological, and competence) a multidimensional model of scientific bases of the content of the general education presented, periodization of didactic approaches to definition of the content of general secondary education proposed.

Keywords: the content of general education; educational theory; history of pedagogy and education.

² The article is based on the material, the first publication of which was on the website of electronic library KiberLeninka (Magazine «Domestic and foreign pedagogy», 2012, issue number 5 (8)). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/modernizatsiya-soderzhaniya-obschego-obrazovaniya-v-otechestvennoy-pedagogike-hh-veka.



С.Ю. Степанов, А.Д. Недосекина, И.В. Мельникова, Е.А. Шепелева, Г.А. Харлашина, А.Е. Кремер, К.Е. Князев, С.Б. Соколова

Оптимизация психоэмоционального состояния педагогов в Университетской школе МГПУ в контексте реализации программы психологического сопровождения сотворческого профессионального развития педагогов¹

В статье описывается разработанная и проходящая апробацию при поддержке РГНФ (проект № 15-36-01031) программа психологического сопровождения педагогов в условиях общеобразовательного учреждения и возможность ее применения для профилактики синдрома эмоционального выгорания. В статье представлены: методологическое основание программы и ее специфика, структура, краткое содержание, первичные результаты исследования психоэмоционального состояния педагогов.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние; синдром эмоционального выгорания; психопрофилактика; сотворчество; нарративная практика.

овременная социально-экономическая ситуация развития общества, повышение роли и ответственности педагогов перед государством за развитие и воспитание подрастающего поколения, насыщенность образовательной среды множеством стрессогенных факторов оказывают влияние на психоэмоциональное состояние педагогов, на повышение у них частоты хронических заболеваний (Л.М. Митина, 2001; В.А. Вишневский, 2005; Н.В. Гончарова, 2005, А.Д. Николаева, 2005; Н.И. Глушкова, 2007).

Работа проводится при финансовой поддержке гранта РГНФ № 15-36-01031a1.

Для педагогов как профессиональной группы свойственен так называемый синдром эмоционального выгорания, под которым понимается состояние выраженного эмоционального и умственного истощения [1: с. 87]. Эмоциональное выгорание приводит к развитию различного вида негативных психологических проявлений, разрушительно сказывающихся на выполнении профессиональных обязанностей (В.Е. Орел, 2001; Н.Е. Водопьянова, 2008; J.S. Felton, 1998; J. Von Oncuil, 1996; I. Glickman, 2009).

Кроме того, учитель играет фундаментальную роль в развитии личности учеников, влияет не только на их академическую успеваемость, но также на ведение ими здорового образа жизни. Также учитель формирует организационный климат и создает обстановку, в которой у школьников развиваются психосоциальные компетенции, в частности, способность справляться с неприятностями и трудностями (Killion, Jeffrey, 2006; K. Lemerle, D. Stewart 2007; I. Glickman, 2009; S.P. Göker, 2012).

На наш взгляд, психоэмоциональное состояние педагога оказывает влияние не только на протекание педагогического взаимодействия, но и на психосоциальное состояние учащегося. Для изучения влияния психоэмоционального состояния педагогов на психофизиологические и социально-психологические показатели развития школьников выполняется исследование под научным руководством С.Ю. Степанова на базе Университетской школы МГПУ при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-36-01031).

Авторским коллективом Университетской школы разработана программа «Психологическое сопровождение сотворческого профессионального развития педагогов в Университетской школе МГПУ» [4: с. 76]. Она предназначена для педагогов, воспитателей и тьютеров общеобразовательных учебных учреждений. На наш взгляд, данная программа позволяет повысить рефлексивную культуру и личностные ресурсы педагога; расширить его способность работать над разрешением сложных проблем вместе с ребенком, коллегами, родителями. Данная программа содержит достаточно богатый психологический инструментарий формирования психоэмоциональной устойчивости педагогов.

Особое значение в рамках проекта № 15-36-01031 «Влияние психоэмоционального состояния педагогов на психофизиологические и социальнопсихологические показатели развития школьников» имеет ресурсная часть программы. Она позволяет решать задачи развития у педагогов способности творчески осмысливать и преодолевать проблемные моменты, обретать новые смыслы и ценности, дает возможность снимать эмоциональную напряженность [5: с. 7] той или иной проблемной зоны за счет снижения ее условной значимости для личности.

Методологической основой программы являются положения и принципы педагогики сотворчества (С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова, Е.З. Кремер), идеи гуманистической психологии (К. Роджерс,

А. Маслоу), культурно-исторической теории Л.С. Выготского, деятельностного и логико-методологического подходов к усвоению социального опыта (П.Я. Гальперин, И.И. Ильясов, Н.Ф. Талызина), теории активных методов обучения (Г.М. Андреева, Т.Ю. Базаров, А.А. Бодалев, А.К. Матюшкин, Л.А. Петровская), нарративной практики (М. Уайт, Д. Эпстон, Д. Уинслэйд, Д. Монк), модель межличностного познания Н.А. Рождественской.

Программа разработана с учетом принципа равноправного взаимодействия психологов и педагогов (со своими зонами ответственности: учитель отвечает за образовательный процесс, а психолог — за его психологическое обеспечение) в интересах ребенка.

В структуре программы можно выделить две ключевые части:

- 1. Компетентностную, направленную на развитие способностей выходить из внутренних и внешних конфликтных состояний и ситуаций, вовлекать и вовлекаться в непривычные системы межличностных и деловых отношений, ставить и решать неординарные профессиональные задачи; на активизацию и отработку методов убеждения, аргументации своей позиции, установления контактов с обучающимися разного возраста, их родителями (лицами, их заменяющими), коллегами по работе, на мотивационный анализ поведения детей в школе, на анализ психологических причин конфликтных ситуаций, их профилактику и разрешение; на построение индивидуальных траекторий развития учащихся и разработку плана обучающей программы с учетом личных и индивидуальных особенностей учащихся с опорой на научно обоснованные способы познания; на применение методов сотворчества в формировании метапредметных компетенций учащихся, на освоение инструментов педагогики сотворчества, их адаптации для применения в рамках той или иной дисциплины образовательного процесса средней школы [6: с. 210].
- 2. Ресурсную, направленную на развитие готовности и способности творчески, по-новому осмысливать и преодолевать проблемные моменты, обретать новые смыслы и ценности; на снижение эмоциональной напряженности; на исследование личностной и профессиональной идентичности, уплотнение самоидентичности и профессиональной идентичности; исследование новых или незнакомых аспектов самого себя, на поддержку у педагогов ощущения способности влиять на собственную жизнь и состояния [2: с. 166].

Реализация программы происходит в течение учебного года, как в учебное, так и в каникулярное время. Формы реализации данной программы и ее содержание подбирались с учетом запросов педагогов, исходя из психологического анализа ситуаций педагогического общения и их загруженности:

1. В учебное время — консультации, беседы с педагогами по поводу: составления индивидуальной траектории развития учащихся; проблем

и достижений в обучении; особенностей поведения и межличностного взаимодействия конкретных учащихся; улучшения качества общения и взаимодействия с учениками, родителями, коллегами, администрацией; рекомендаций, сформулированных по результатам психодиагностической работы; личностно-значимых тем, оказывающих влияние на профессиональную деятельность. Здесь важно подчеркнуть, что в учебное время педагоги могут творчески переработать имеющийся педагогический опыт и внедрить его в сотворческий образовательный процесс.

2. В каникулярное время — тренинг. Психологический тренинг стал деятельной формой работы в современной системе образования. Тренинговый формат позволяет повысить мотивацию участников, внедрять программу практических изменений в сфере общения, в познавательном и личностном развитии участников.

Необходимо отметить, что содержание как ресурсной, так и компетентностной частей конкретизируется исходя из запросов педагогов и наиболее актуальной ситуации жизнедеятельности школы. Так, например, из бесед с педагогами мы установили, что одним из факторов невротизации профессиональной и личной жизнедеятельности педагогов Университетской школы являются активные изменения в социально-экономической сфере, в системе образования в целом и в школе в частности, постоянный рост количества требований к педагогам. Поэтому в ресурсную часть программы вошли занятия: «Педагог между "надо" и "хочу"», «Картины стабильности», реализованные в 2014/2015 и 2015/2016 учебных годах.

В рамках проекта было проведено исследование психоэмоционального состояния педагогов.

В качестве диагностических методик были использованы:

- а. Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (в модификации В.В. Бойко).
- b. Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС) (Методика А.Б. Леоновой).
- с. Методика оценки рефлексивности (сравнение самооценки учителей с экспертной оценкой их поведения), разработанная С.Ю. Степановым.
 - d. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность».

Исследование проводилось среди педагогов Университетской школы МГПУ. В исследовании участвовали педагоги начальной школы и педагогипредметники, преподающие в средней и старшей школе.

Для снижения размерности выборки (для упрощения представления результатов корреляционного анализа), и типологического описания педагогов по описанным выше параметрам был использован факторный анализ (метод главных компонент: квартимакс с нормализацией Кайзера). Всего получилось шесть компонент, которые описывают 99,210 % дисперсии (см. табл. 1–2).

Таблица 1 **Результаты факторного анализа**

IC		Вес факторов в компоненте						
Компонент	1	2	3	4	5	6		
Переживание острого стресса	,957							
Индекс социальной желательности	-,931							
Общее самочувствие	,931							
Депрессия	,903							
Напористость	,901							
Тип поведения А	,896							
Эмоциональная напряженность	,890							
Конфликтность	,882							
Уровень социальной фрустрации	,856							
Признаки синдрома выгорания	,833							
Личностные и поведенческие деформации	,812							
Подозрительность	,809							
Мстительность	-,800							
Общий индекс стресса	,773							
Обратная связь	-,730							
Тревога		,945						
Уровень недовольства / фрустрации		-,938						
социальным окружением								
Вознаграждение за труд		,921						
Уровень недовольства / фрустрации		-,918						
социальным статусом								
Агрессия		,865						
Уровень недовольства / фрустрации		-,810						
родными и близкими								
Вознаграждение за труд		,802						
и социальный климат								
Переживание хронического стресса		,792						
Условия труда		,746						
Бескомпромиссность			,932					
Разнообразие			-,878					
Уровень недовольства / фрустрации			,798					
социально-экономическим положением								
Субъективная оценка			-,789					
профессиональной ситуации								
Автономия исполнения			-,773					
Негативная агрессия			,746					
Нетерпимость к иному мнению			,741					
Вспыльчивость			,711					
Когнитивная напряженность				-,904				
Физиологический дискомфорт				-,904				
Контроль за исполнением				-,820				

Компонент		Вес факторов в компоненте						
Komnohehi	1	2	3	4	5	6		
Психосоматические реакции				-,736				
Неуступчивость				,706				
Способность к совместному					,948			
переосмыслению проблемных ситуаций								
Особенности содержания труда					-,801			
Оценка рефлексии у ученика					,793			
Обидчивость						_,937		
Затруднения в поведении						,895		

Однако внимания заслуживают в первую очередь первые три типа как наиболее критериально валидные. Эти три типа будут описываться по силе взаимосвязи (по модулю), принимая приближенные к единице значения за наиболее математически достоверные показатели, что является обычной практикой при факторном анализе.

Первый тип описывает особенности педагогов, находящихся в состоянии стресса. Второй тип содержит описание педагогов с выраженной **тревогой**. Третий тип фокусируется на педагогах с средними и высокими уровнями недовольства / фрустрации **социально-экономическим положением**.

Рациональность использования подобной «упрощенной» типологии подтверждается таблицей 2.

Таблица 2 Объясненная совокупная дисперсия

Начальные				Ротация					
Компонент	co	собственные значения			суммы квадратов нагрузок				
Komnonchi	Всего	%	% Суммарный Всег		%	Суммарный			
	Decro	дисперсии	%	Deero	дисперсии	%			
1	17,207	30,188	30,188	16,046	28,150	28,150			
2	12,112	21,249	51,437	12,148	21,313	49,463			
3	9,842	17,266	68,703	9,861	17,300	66,763			
4	8,314	14,586	83,290	8,673	15,215	81,979			
5	5,228	9,171	92,461	5,697	9,995	91,974			
6	3,847	6,749	99,210	4,125	7,236	99,210			

Из данных в таблице 2 видно, что три указанных выше типа суммарно описывают 68,7 % дисперсии, и имеют как минимум достаточную критериальную валидость.

Таким образом, полученные данные позволят нам при разработке содержания ресурсной и компетентностной частей программы учесть наиболее актуальные темы для проработки и опереться на личностные особенности педагогов, что, как мы полагаем, позитивно скажется не только на психоэмоциональном состоянии педагогов и приведет к снижению вероятности появления синдрома эмоционального выгорания, но и улучшит социально-психологические показатели развития школьников.

Литература

- 1. *Березина А.В., Мельникова И.В.* Межличностное познание и его формирование у школьников и студентов: учебное пособие для студентов гуманитарных вузов. М., 2009. 158 с.
- 2. *Мельникова И.В.* Модель межличностного познания и нарративное консультирование в коррекционно-развивающей работе школьного психолога // Новые образовательные программы МГУ по естественнонаучным дисциплинам и школьное образование: материалы третьей научно-методической конференции (Москва, МГУ, 16 ноября 2013 г.). Т. 2. М., 2013. С. 166–167.
- 3. *Мельникова И.В.* Сотворчество и нарративная практика в групповой работе с субъектами образовательного процесса // Современная педагогика: от сотрудничества к сотворчеству: материалы межрегиональной научно-практической конференции (7–8 ноября 2013 г.) / отв. ред. Е.З Кремер. М.: МГПУ, 2014. С. 66–71.
- 4. Кремер Е.З., Мельникова И.В., Недосекина А.Д. Психологическое сопровождение сотворческого профессионального развития педагогов в условиях общеобразовательной школы (программа): сборник психолого-педагогических программ: материалы Всероссийского конкурса «Профессиональная перспектива» (15 апреля—15 мая 2015 г.) / под общ. ред. В.В. Буяновой. Саранск, 2015. С. 76–79.
- 5. Степанов С.Ю. Начала рефлексивной педагогики сотворчества // Материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции (24 февраля 2012 г., Московская область). М.: Федеральный институт развития образования, 2012. URL: https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=F506C559F632B028!200&app=Word&authkey=!AO 9BIHnQkAETIb4.
- 6. *Уайт М.* Карты нарративной практики. Введение в нарративную терапию / пер. с англ. Д. Кутузовой. М.: Генезис, 2010. 325 с.

Literatura

- 1. Berezina A.V., Mel'nikova I.V. Mezhlichnostnoe poznanie i ego formirovanie u shkol'nikov i studentov: uchebnoe posobie dlya studentov gumanitarny'x vuzov. M., 2009. 158 s.
- 2. *Mel'nikova I.V.* Model' mezhlichnostnogo poznaniya i narrativnoe konsul'tirovanie v korrekcionno-razvivayushhej rabote shkol'nogo psixologa // Novy'e obrazovatel'ny'e programmy' MGU po estestvennonauchny'm disciplinam i shkol'noe obrazovanie: materialy' tret'ej nauchno-metodicheskoj konferencii (Moskva, MGU, 16 noyabrya 2013 g.). T. 2. M., 2013. S. 166–167.
- 3. *Mel'nikova I.V.* Sotvorchestvo i narrativnaya praktika v gruppovoj rabote s sub"ektami obrazovatel'nogo processa // Sovremennaya pedagogika: ot sotrudnichestva k sotvorchestvu: materialy' mezhregional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. (7–8 noyabrya 2013 g.) / otv. red. E.Z. Kremer. M.: MGPU, 2014. S. 66–71.
- 4. *Kremer E.Z., Mel'nikova I.V., Nedosekina A.D.* Psixologicheskoe soprovozhdenie sotvorcheskogo professional'nogo razvitiya pedagogov v usloviyax obshheobrazovatel'noj shkoly' (programma): sbornik psixologo-pedagogicheskix programm: materialy' Vserossijskogo konkursa «Professional'naya perspektiva» (15 aprelya 15 maya 2015 g.) / pod obshh. red. V.V. Buyanovoj. Saransk, 2015. S. 76–79.
- 5. *Stepanov S.Yu.* Nachala refleksivnoj pedagogiki sotvorchestva // Materialy' 1-j Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (24 fevralya 2012 g., Moskovskaya oblast'). M.:

Federal'ny'j institut razvitiya obrazovaniya, 2012. URL: https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=F506C559F632B028!200&app=Word&authkey=!AO9BIHnQkAETIb4.

6. *Uajt M.* Karty' narrativnoj praktiki. Vvedenie v narrativnuyu terapiyu / per. s angl. D. Kutuzovoj. M.: Genezis, 2010. 325 s.

S.U. Stepanov, A.D. Nedosekina, I.V. Melnikova, E.A. Shepeleva, G.A. Kharlashina, A.E. Kremer, K.E. Knyazev, S.B. Sokolova

The Optimization of Psychoemotional State of Teachers of Moscow City University Secondary Comprehensive School in the Context of Implementation of the Program of Psychological Support of Teachers' Co-creational Professional Development²

The article describes developed program (that is being tested and supported by the Russian Scientific Foundation for Humanities (Project № 15-36-01031)) of psychological support of teachers in conditions of secondary institution and the possibility of its application for prevention of «emotional burnout syndrome» The article presents: the methodological basis of the program and its specificity, structure, short summary, initial results of the study of the psychoemotional state of teachers.

Keywords: psychoemotional state; emotional burnout syndrome; psychoprophylaxis; co-creation; narrative practice.

The work is carried out with the financial support of RSFH grant № 15-36-01031a1.

М.М. Борисова, Н.Н. Илюшина, Т.Н. Щербакова

Мониторинг статуса профессиональной идентичности студентов-бакалавров

В статье раскрывается понятие профессиональной идентичности, описана методика осуществления профессиональной идентичности у студентов вуза, осуществлен мониторинг статуса профессиональной идентичности студентов-бакалавров.

Ключевые слова: профессиональная идентичность; профессионализм; мониторинг; статус профессиональной идентичности.

кономические и политические изменения, происходящие в российском обществе, предъявляют новые требования к специалистам, занятым в различных профессиональных сферах. Соответственно объективно возрастает значение развития профессионализма каждой личности. Профессионализм повышает конкурентоспособность будущего специалиста, обеспечивает активность личности, способность самостоятельно принимать решения и лично отвечать за их реализацию. Подтверждение профессионализма требует от человека постоянного углубления полученных знаний и овладения новыми профессиональными умениями.

Особое значение в развитии профессионализма специалистов в современных условиях приобретает овладение студентами профессиональными умениями и навыками. Это позволяет им уже в процессе обучения идентифицировать себя с профессиональным сообществом. В связи с этим проблема профессиональной идентичности личности приобретает особую значимость.

Ю.П. Поваренков [2] понимает профессиональную идентичность как часть профессионального «Я», которая содержит представления человека о себе как о специалисте, принадлежности к определенной профессиональной группе (с определенными нормами и ценностями), испытывающем от этого положительные эмоции и чувства, имеющем модель для отождествления и способным на основе этого прогнозировать свое профессиональное будущее и самостоятельно принимать профессиональные решения.

Превращение индивида в профессионала относится к категории фундаментальных научных проблем, непреходящая актуальность которой определяется высокой значимостью профессиональной деятельности и для общества, и для каждого индивида. В рамках концепции профессионального становления личности, предложенной Ю.П. Поваренковым, превращение индивида в профессионала рассматривается как процесс формирования субъекта профессионального пути, способного решать весь комплекс задач профессиональной деятельности и задач профессионального развития в целом.

В соответствии с профессиональным стандартом «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Постановление Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г.) возрастает необходимость в специалистах, осознающих значимость своей профессии [3]. Перед молодыми людьми, начинающими профессиональную деятельность, возникает необходимость постоянного углубления полученных в процессе обучения в вузе профессиональных знаний и подтверждение своего профессионализма. Поэтому процесс обучения в вузе должен быть ориентирован на профессиональное развитие и самоизменение личности студентов, под которыми понимается сложный диалектический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде своего развития, формирование профессиональных планов и намерений в профессиональном выборе и образе себя как профессионала. А для этого человек должен проверить свои возможности в ходе профессиональной деятельности, сформировать устойчивое положительное отношение к себе как к субъекту труда, то есть идентифицировать себя с профессией. [2].

Процесс становления профессиональной идентичности в вузе сложен и противоречив и связан с особенностями развития идентичности в целом. Он сопряжен с поиском собственного «Я», переживанием экзистенциального кризиса самопознания и самоопределения и становлением авторства собственной жизни [4]. С одной стороны, студенческий возраст является сенситивным для развития профессиональной идентичности, с другой стороны, исследователи профессиональной идентичности в вузе (Н.С. Пряжников, С.А. Татарко, Е.Ф. Зачинаева) отмечают стихийность, закономерность и неравномерность развития профессиональной идентичности студентов, сознательный и бессознательный характер ее развития.

В Институте педагогики и психологии образования МГПУ было проведено пилотажное исследование по определению статуса профессиональной идентичности студентов 1–3 курсов, обучающихся по направлению «Педагогическое направление», профиль подготовки «Начальное образование» в количестве по 15 человек по методике Дж. Марсиа. Студентам был предложен опросник, состоящий из 20 пунктов, по каждому из которых возможны четыре варианта ответов: а, b, c, d. Им нужно было внимательно прочитать варианты ответов и выбрать тот, который лучше всего выражает их точку зрения. Возможно, какие-то варианты ответов могут показаться студенту равноценными, и тем не менее он должен выбрать тот, который в наибольшей степени будет отвечать его мнению. Студенту предлагалось записать номер вопросов и выбранный вариант ответа на каждый из них (a, b, c, d). Каждый вариант ответа оценивался в 1 или 2 балла по одной из шкал в соответствии с ключом.

Критерием для выделения статусов служили два параметра:

- 1. Наличие или отсутствие кризиса. Термин «кризис» относится к тому периоду больших усилий в жизни человека, когда он раздумывает, какой выбрать профессиональный путь (карьеру) и каким целям, ценностям и убеждениям следует следовать в жизни;
- 2. Принятие обязательств по двум основным сферам функционирования: профессия и идеология. Принятие обязательств предполагает принятие твердых решений относительно выбора профессии и идеологии, а также выработку целевых стратегий для реализации принятых решений.

По методике Дж. Марсиа выделяют четыре статуса профессиональной идентичности — «состояния», в которых может находиться студент в процессе профессионального обучения в вузе:

- неопределенная профессиональная идентичность выбор дальнейшего пути еще не сделан, четкие представления о карьере или о профессиональной жизни отсутствуют, и человек даже не задумывался над этой проблемой;
- навязанная профессиональная идентичность человек имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они навязаны извне (например, родителями или друзьями) и не являются результатом самостоятельного выбора;
- мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности человек осознает проблему выбора профессионального пути и находится в процессе поиска адекватного решения, при этом альтернативы уже определены, но наиболее подходящий вариант еще не определен;
- сформированная профессиональная идентичность профессиональные планы студента довольно четко определены, что стало результатом его осмысленного самостоятельного решения.

Результаты проведенного пилотажного исследования по определению профессиональной идентичности позволяют сделать следующие выводы:

1. Мониторинг неопределенной профессиональной идентичности показал, что на первом курсе 7 студентов (сумма баллов 0–3) имеют слабо выраженный статус, 5 студентов (сумма баллов 4–7) показали выраженность ниже среднего уровня, 3 студента (сумма балов 8–11) показали среднюю степень выраженности статуса неопределенного состояния профессиональной идентичности. Выраженность выше среднего уровня (сумма баллов 12–15) и сильно выраженный статус (16 баллов и выше) не были выявлены у студентов первого курса.

На втором курсе 6 студентов (сумма баллов 0–3) показали слабо выраженный статус, 5 студентов (сумма баллов 4–7) показали выраженность ниже среднего уровня; 2 студента (сумма балов 8–11) показали среднюю степень выраженности статуса неопределенного состояния профессиональной идентичности. Выраженность выше среднего уровня (сумма баллов 12–15) не показал никто из студентов. 2 студента (сумма баллов 16 и выше) показали сильно выраженный статус.

На третьем курсе 8 студентов (сумма баллов 0–3) показали слабо выраженный статус; 3 студента (сумма баллов 4–7) показали выраженность ниже среднего уровня; 1 студент (сумма балов 8–11) показал среднюю степень выраженности статуса неопределенного состояния профессиональной идентичности. 2 студента (сумма баллов 12–15) показали выраженность выше среднего уровня. 1 студент (сумма баллов 16 и выше) показал сильно выраженный статус.

- 2. Неопределенное состояние профессиональной идентичности характерно для студентов, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов, и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Чаще всего этим статусом обладают молодые люди, родители которых не хотят или не имеют времени проявлять активный интерес к профессиональному будущему своих детей, такой статус бывает и у людей, привыкших жить текущими желаниями, недостаточно осознающих важность выбора будущей профессии.
- 3. Определение навязанной профессиональной идентичности показало, что по 14 студентов (сумма баллов 0–4) первого и третьего курсов имеют слабо выраженный статус навязанной профессиональной идентичности, по 1 студенту (сумма баллов 5–9) имеет выраженность ниже среднего уровня. Средний, выше среднего и сильно выраженный статус навязанной профессионально идентичности не показал никто из студентов первого и третьего курсов. 15 студентов второго курса (сумма балов 0–4) показали слабо выраженный статус навязанной профессиональной идентичности.
- 4. Навязанная профессиональная идентичность это состояние характерно для человека, который выбрал свой профессиональный путь, но сделал это не путем самостоятельных размышлений, а прислушиваясь к мнению авторитетов: родителей или друзей. На какое-то время это, как правило, обеспечивает комфортное состояние, позволяя избежать переживаний по поводу собственного будущего. Но нет никакой гарантии, что выбранная таким путем профессия будет отвечать интересам и способностям самого человека.
- 5. Оценка статуса профессиональной идентичности «мораторий» (кризис выбора) у студентов первого курса показала, что 7 опрошенных (сумма баллов 5–9) показали выраженность статуса ниже среднего уровня, 3 студента (сумма баллов 10–14 имеют среднюю степень выраженности статуса), у 5 человек (сумма баллов 15–19) выявлена выраженность статуса «мораторий» выше среднего уровня. Слабо выраженный и сильно выраженный статусы не показал никто из студентов.

7 студентов второго курса (сумма баллов 5–9) показали выраженность статуса «мораторий» ниже среднего уровня, у 4 опрошенных (сумма баллов 10–14) наблюдалась средняя степень выраженности статуса «мораторий», 3 студента (сумма балов 15–19) показали выраженность статуса выше среднего уровня, у 1 студента (сумма баллов 20 и выше) выявлен сильно выраженный статус кризиса выбора. Слабо выраженный статус не наблюдался ни у кого из студентов второго курса.

Два студента третьего курса (сумма баллов 0–4) показали слабо выраженный статус кризиса выбора, 9 опрошенных (сумма баллов 5–9) показали выраженность кризиса выбора ниже среднего уровня, у 3 студентов (сумма баллов 10–14) средняя степень выраженности статуса кризиса выбора, 1 студент (сумма баллов 15–19) показал выраженность статуса высшее среднего уровня. Сильно выраженный статус (сумма баллов 20 и выше) не показал никто из студентов третьего курса.

Такое состояние, как «мораторий» (кризис выбора), характерно для человека, исследующего альтернативные варианты профессионального развития и активно пытающегося выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение о своем будущем. Эти юноши и девушки размышляют о возможных вариантах профессионального развития, примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать про разные специальности и пути их получения. На этой стадии нередко складываются неустойчивые отношения с родителями и друзьями: полное взаимопонимание может быстро сменяться непониманием, и наоборот. Как правило, большая часть людей после «кризиса выбора» переходят к состоянию сформированной идентичности, реже к навязанной идентичности.

6. Определение сформированной профессиональной идентичности у студентов первого курса показало, что 1 студент (сумма баллов 0–2) имеет слабо выраженный статус сформированной профессиональной идентичности, у 5 опрошенных (сумма баллов 3–5) наблюдалась выраженность статуса ниже среднего уровня, 2 человека (сумма баллов 6–8) имеют среднюю степень выраженности, у 2 студентов (сумма баллов 9–11) выраженность выше среднего уровня, у 5 опрошенных (сумма баллов 12 и выше) преобладает сильно выраженный статус сформированной профессиональной идентичности.

Студенты второго курса показали следующие данные: 5 опрошенных (сумма балов 0–2) имеют слабо выраженный статус, у 3 студентов (сумма баллов 3–5) преобладает выраженность ниже среднего, 3 студента (сумма баллов 6–8) имеют среднюю степень выраженности, у 1 студента (сумма баллов 9–11 выраженность выше среднего уровня), у 3 участников (сумма баллов 12 и выше) выявлен сильно выраженный статус.

Результаты определения сформированной профессиональной идентичности у студентов третьего курса следующие: 2 опрошенных (сумма балов 0–2) показали слабо выраженный статус, у 4 студентов (сумма баллов 3–5) выраженность ниже среднего уровня, у 3 участников (сумма баллов 9–11) выраженность выше среднего уровня, у 6 студентов (сумма баллов 12 и выше) сильно выраженный статус сформированной профессиональной идентичности.

7. При сформированной профессиональной идентичности юноши и девушки характеризуются тем, что они готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили. У них присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном

будущем. Этим статусом обладают те юноши и девушки, которые прошли через кризис выбора и самостоятельно сформировали систему знаний о себе и о своих профессиональных ценностях, целях и жизненных убеждениях. Они могут осознанно выстраивать свою жизнь потому, что определились, чего хотят достигнуть.

Таким образом, проведение мониторинга в процессе обучения студентов-бакалавров в вузе необходимо, так как развитие профессиональной идентичности имеет нелинейный характер.

Литература

- 1. *Федотова Л.М.* Формирование профессиональной идентичности студентов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Кемерово, 2011. 24 с.
- 2. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: УРАО, 2002. 160 с.
 - 3. Профессиональный стандарт. Педагог. М.: Перспектива, 2014. 24 с.
- 4. *Зачинаева Е.Ф.* Профессионально ориентированное волонтерство как средство развития профессиональной идентичности будущих специалистов // Вектор науки ТГУ. 2011. № 3 (6). С. 134–137.

Literatura

- 1. Fedotova L.M. Formirovanie professional'noj identichnosti studentov v processe obucheniya v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Kemerovo, 2011. 24 s.
- 2. *Povarenkov Yu.P.* Psixologicheskoe soderzhanie professional'nogo stanovleniya cheloveka. M.: URAO, 2002. 160 s.
 - 3. Professional'ny'j standart. Pedagog. M.: Perspektiva, 2014. 24 s.
- 4. Zachinaeva E.F. Professional'no orientirovannoe volonterstvo kak sredstvo razvitiya professional'noj identichnosti budushhix specialistov // Vektor nauki TGU. 2011. № 3 (6). S. 134–137.

M.M. Borisova, N.N. Ilyushina, T.N. Shcherbakova

Monitoring of Status of Professional Identity of Bachelors Students

The article reveals the concept of professional identity. The authors describe the methods of the realization of professional identity of students of the university, carried out monitoring of status of professional identity of bachelor students.

Keywords: professional identity; professionalism; monitoring; the status of professional identity.

Психология

Т.Н. Ле-ван, С.А. Зададаев, И.Б. Шиян, О.А. Шиян

Оценка рефлексивных способностей педагогов и их развитие с помощью шкал для комплексной оценки качества образования ECERS-R

В статье актуализируется использование для комплексной оценки качества дошкольного образования шкал ECERS-R как инструмента саморазвития системы дошкольного образования. Результаты проведенного в 2016 году исследования мнений работников дошкольных образовательных организаций об отдельных критериях качества, выраженных в индикаторах шкал, и их наличии в собственной практике сравниваются с экспертной оценкой качества дошкольного образования, полученной в ходе апробации шкал в 2015 году. На основании этого представлены рекомендации по использованию шкал для совершенствования рефлексивных способностей педагогов в процессе их профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагогов; качество дошкольного образования; шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях; ECERS-R; образовательная среда; экспертная оценка качества образования; самооценка; рефлексивные способности.

бразование является в настоящее время одной из сфер высокой социальной напряженности: не прекращающиеся уже второе десятилетие реформы системы, социальная и профессиональная незащищенность педагога, расхождение реальных потребностей общества в качественном образовании и официальных критериев его оценки [2; 4] — все эти и другие факторы ставят перед профессиональным сообществом задачу обеспечить саморазвитие системы вопреки «изматывающему выживанию» [4: с. 450].

В связи с этим возникает необходимость экспертного выявления и предъявления работникам образовательных организаций и сотрудникам государственных структур, осуществляющих контроль в сфере образования, истинных критериев качества, их объективизации и предоставления возможности измерить их в количественных величинах.

Инструментом для решения этой задачи мировым профессиональным сообществом, а также российскими его представителями признаны шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (Early Childhood Environment Rating Scale, revised edition — ECERS-R) [10]. Этот инструмент для наблюдения позволяет оценивать образовательную среду отдельной группы детского сада, при этом выявлять и решать системные проблемы на уровне образовательной организации, а также на муниципальном, региональном и федеральном уровне. Примерами использования данного инструмента в указанных масштабах являются проекты по экспертизе образовательной среды дошкольных образовательных организаций в Центральном административном округе города Москвы в 2016 году, применение ECERS как инструмента оценки эффективности проекта по развитию системы дошкольного образования в Республике Саха (Якутия) в 2015 году, использование шкал для лонгитюдного исследования качества дошкольного образования в Российской Федерации, которое проводится по инициативе Рособрнадзора Институтом системных проектов Московского городского педагогического университета в 2016 году.

Под средой создатели ECERS понимают организацию пространства (мебель, обстановка, оборудование и прочее — все то, что в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования именуется «предметнопространственной средой»), организацию времени (распорядок дня, соотношение регламентированной и свободной деятельностей) и организацию взаимодействия (характер коммуникации детей и взрослых, а также в целом эмоциональный фон в детско-взрослой общности). Шкалы имеют 4 уровня качества: неудовлетворительный, минимальный (удовлетворительный), хороший и оптимальный (отличный). Выделены 43 показателя качества (компонента среды), организованные в 7 подшкалах (групп факторов): предметно-пространственная среда (8 показателей), присмотр и уход за детьми (6 показателей), речь и мышление (4 показателя), виды детской активности (10 показателей), взаимодействие (5 показателей), структурирование программы (4 показателя), родители и персонал (6 показателей) [10]. Существенно, что для минимального удовлетворительного уровня качества достаточно того, чтобы пространство, предметы «детского быта» и характер межличностного взаимодействия не причиняли явного ущерба здоровью детей, имелся простейший «набор» игрушек, игр, материалов, мебели и т. д. Чтобы претендовать на хороший и отличный уровень качества, образовательная среда должна быть устроена таким образом, чтобы эти предметы, материалы и т. д. активно включались педагогом в ситуации, стимулирующие проявление детской инициативы, самостоятельности, способствующие детскому развитию во всех аспектах. Таким образом, показатели ECERS-R охватывают весь спектр условий, в которых оказывается ребенок в детском саду, и согласуются с ценностями дошкольного образования, обозначенными в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования: поддержка разнообразия детства, сохранение

уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых, уважение личности ребенка, реализация программы с приоритетом игры, познавательной и исследовательской деятельности, творческой активности [8].

В 2015 году была проведена апробация шкал ECERS-R в 26 группах детских садов Москвы [12]. Исследование показало, что ключевой проблемой для детских садов является не столько наличие оснащения, сколько характер его использования. Так, наиболее проблемными оказались пункты, связанные со свободным доступом детей к игрушкам, с возможностями индивидуального подхода, с неформальным и неавторитарным взаимодействием взрослых с детьми. Фактически речь идет о характере построения нормативного пространства, организации уклада детского сада. Таким образом, очевидной становится необходимость формирования профессиональных компетенций дошкольных педагогов и управленцев, позволяющих организовывать нормативное пространство в детском саду и выстраивать детско-взрослую коммуникацию так, чтобы наилучшим образом использовать возможности возраста и предметно-пространственной среды для решения задач детского развития.

Важным шагом в изменении представлений общественности (в первую очередь педагогической) о качестве дошкольного образования стала работа с коллективами детских садов по результатам проведения экспертной оценки качества среды в дошкольных группах в сравнении с результатами самооценки педагогами образовательных условий. Были изучены и наглядно продемонстрированы особенности профессиональной позиции работников дошкольных образовательных организаций в отношении ряда важных аспектов образовательной среды (под профессиональной позицией мы понимаем в данном случае, по Н.Г. Алексееву, В.И. Слободчикову, единство профессионального сознания и профессиональной деятельности человека, где деятельность выступает одним из способов реализации его базовых ценностей). Для этого в феврале – марте 2016 года был проведен онлайн-опрос педагогов и представителей администрации детских садов (самостоятельных организаций или дошкольных отделений общеобразовательных организаций), в котором принял участие 531 респондент из 27 субъектов Российской Федерации, из них 384 воспитателя, 90 представителей администрации, остальные респонденты представляли группу иных сотрудников дошкольных образовательных организаций (психологи, логопеды, музыкальные работники, инструкторы по физкультуре, педагоги дополнительного образования) и специалистов дошкольного образования, не работающих непосредственно в детских садах. Опрос проводился анонимно.

Респондентам были заданы вопросы трех типов (о наличии, о приемлемости в российских условиях, о желательности для развития дошкольного образования) в отношении 10 позиций, сформулированных как индикаторы шкал ECERS-R [10]. Кратко описать данные позиции можно таким образом:

- наличие уютных уголков в группе (условное обозначение на рисунках УЮ);
- оформление группы с использованием продуктов деятельности детей (условное обозначение на рисунках ОФ);
- соблюдение педагогами баланса между слушанием и говорением для стимуляции общения детей (условное обозначение на рисунках СГ);
- наличие мест для уединения и обособленной игры детей в группе (условное обозначение на рисунках УЕ);
- развитие речи и мышления через открытые вопросы не только на занятиях, но и в свободной деятельности детей (условное обозначение на рисунках ВО);
- учет индивидуальных потребностей каждого ребенка в течение дня (условное обозначение на рисунках И);
- преобладание творческих работ, сделанных не по образцу, а по замыслу (условное обозначение на рисунках ВЫ);
- взаимодействие педагога с детьми не только в общей группе, но и в малых группах, индивидуально (условное обозначение на рисунках ВЗ);
- интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в большинство видов деятельности всей группы (условное обозначение на рисунках — OB3);
- позитивное взаимодействие администрации организации с воспитателями и воспитателей между собой (условное обозначение на рисунках АДМ).

В результате анализа полученных данных были сделаны следующие основные выводы.

Педагоги и администрация преимущественно разделяют ценность критериев оценки качества образования, заложенных в ECERS, — доля респондентов, считающих нужным и важным, чтобы образовательная среда была устроена в соответствии с предложенным индикатором качества, колеблется от 71,88 % (минимальное значение, выражающее отношение педагогов к оформлению среды и демонстрируемым в группе материалам с приоритетом участия самих детей) до 93,49 % (максимальное значение, выражающее мнение педагогов о характере взаимодействия с детьми — использование форм как фронтального, так и индивидуального и мини-группового взаимодействия). Статистически значимых различий между респондентами с различным статусом в дошкольной образовательной организации не выявлено. Рисунок 1 демонстрирует распределение долей воспитателей и представителей администрации по различным аспектам организации среды.

Сопоставление мнений респондентов с экспертными оценками показывает, что педагоги переоценивают качество наличной образовательной среды в своих детских садах и возможности приведения ее в соответствие с критериями ECERS-R. Приведем пример — сравним экспертную оценку и мнение респондентов-воспитателей о том, действительно ли они задают детям вопросы, побуждая их давать все более развернутые и сложные ответы (причем это происходит не только на занятиях, но и в процессе свободной игры, повседневного общения) — показатель «Повседневное использование речи» шкал ECERS-R (рис. 2).

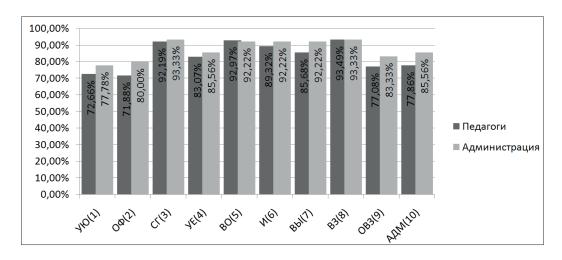


Рис. 1. Доля респондентов (воспитателей и представителей администрации), воспринимающих указанные характеристики образовательной среды как желательные



Рис. 2. Сравнение данных опроса воспитателей и экспертной оценки по аспекту повседневного использования речи — применению воспитателями открытых вопросов не только на занятиях, но и в свободной деятельности детей

На данном примере показано, что рефлексивные способности воспитателей развиты очень слабо. Вместе с тем исследование дало основания полагать, что руководители дошкольных образовательных организаций (структурных подразделений дошкольного образования) оценивают качество образовательной среды более критично, чем педагоги. Так, респондентам, условно обозначенным как «администрация» и «педагоги» (во втором случае это воспитатели), были заданы вопросы о том, соответствуют ли их практике (в случае

с администрацией — практике их организации) характеристики различных аспектов образовательной среды. На рисунке 3 представлены доли респондентов, указавших, что такие характеристики свойственны их среде.

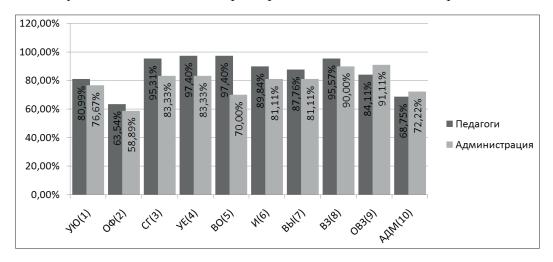


Рис. 3. Доля респондентов (воспитателей и представителей администрации), отметивших предложенные характеристики среды как свойственные их практике

Статистически значимые различия были обнаружены в позициях 3, 4, 5, 6, 8 ($p \le 0.05$). Однако даже представители администрации существенно не приближаются к объективной экспертной оценке.

Обращает на себя внимание позиция 10 (позитивное взаимодействие администрации организации с воспитателями и воспитателей между собой), которую большая доля представителей администрации оценила положительно по сравнению с долей респондентов-воспитателей. Несмотря на отсутствие значимых различий по этому аспекту, такое распределение ответов наглядно демонстрирует, что себя оценивать сложнее и что для этого нужны специально формируемые рефлексивные способности. Ведь эмоциональный фон в коллективе зависит в первую очередь от руководителя, и дефицит партнерских моделей взаимодействия в коллективах образовательных организаций признается специалистами как один из самых значимых факторов, тормозящих процесс профессионального развития педагогов, блокирует присутствие инновационной составляющей в их деятельности. Среди значимых характеристик внутрикорпоративных отношений в дошкольных образовательных организациях специалисты отмечают отсутствие институционализированной практики контакта, с одной стороны, и ощущение внутренней конкуренции — с другой, что ведет к формированию предубеждений, разобщенности и отсутствию возможности объединения усилий для единого корпоративного продвижения интересов [5: с. 36].

Еще одним результатом исследования стал вывод о том, что дефициты в организации предметно-пространственной среды рефлексируются лучше, чем дефициты во взаимодействии с ребенком. Так, только 63,5 % респондентов-воспитателей признали, что среда в их группе оформлена без участия детей

(не используются работы воспитанников, чтобы сделать пространство группы более ориентированным на интересы детей, подчеркнуть значимость их достижений). На наличие возможности для уединения, то есть на проявление категории более сложного порядка (не только специально выделенное пространство, но и определенные правила поведения в нем и рядом с ним), указали 97,40 %, что более существенно отличается от данных экспертного наблюдения. Схожая ситуация была отмечена и в оценке характера взаимодействия воспитателей с детьми — 95,31 % воспитателей уверены, что они соблюдают баланс между слушанием и говорением, тем самым стимулируя развитие речи детей (например, оставляют им время на обдумывание ответа; детям со слабо развитыми навыками общения помогают выразить мысли словами).

Таким образом, развитость у работников образования рефлексивных способностей, равно как и наличие адекватных представлений о должном качестве образования, видится нам как важный фактор саморазвития системы. В связи с этим предлагается массово использовать шкалы ECERS-R для взаимосвязанного совершенствования указанных двух позиций. Такое применение инструмента оценки качества образования неслучайно. В международной практике шкалы активно используются в этих целях.

Так, например, сотрудники Гётеборгского университета (Швеция) под руководством проф. Сони Шеридан системно реализуют долгосрочный проект по подготовке педагогов для дошкольного образования [11]: магистранты учатся использовать ECERS-R в педагогической деятельности — не только исследуя и обсуждая показатели и индикаторы шкал в теоретическом аспекте, но и пробуя применять их в ходе педагогической практики.

Ранее о возможности инициировать через общественный резонанс выявленных с помощью шкал ECERS проблем изменения всей государственной системы писали ведущие специалисты в области дошкольного образования Д. Крайер (США), В. Титце (Германия) и др. [18], а также официально заявляли независимые организации, которые взяли на себя ответственность по развитию государственных систем дошкольного образования, такие как Национальная ассоциация за образование детей дошкольного возраста (National Association for the Education of Young Children (NAEYC)) в США (Developmentally Appropriate Practice, 2009), Агентство по проблемам развития в раннем детстве (The Early Childhood Development Agency (ECDA)) в Сингапуре [15].

Необходимо понимать, что, широко применяя в России шкалы ECERS-R (например, в федеральных или региональных проектах по исследованию или независимой оценке деятельности дошкольных образовательных организаций), мы, скорее всего, не получим в нынешних условиях высоких результатов (вряд ли средний балл будет существенно выше 3, а по некоторым показателям вполне вероятно, что и ниже). Для сравнения: исследования, проведенные в некоторых странах в неблагоприятные периоды их развития для объективизации состояния дошкольного образования с использованием ECERS-R, показали такой уровень качества: Южная Корея — 2,86 и Швеция — 4,52 [16].

Ориентируясь на результаты международных сопоставительных исследований и на то, какой стимул способно дать общественное обсуждение реального уровня качества образования [2], профессиональное сообщество может инициировать процессы существенных изменений. И приоритетной задачей здесь является повышение профессионализма педагогов. Это положение основательно разработали в своих трудах М. Барбер и М. Муршед: «качество системы образования не может быть выше качества работающих в ней учителей» [1: с. 17]. Интересны результаты исследования, которые приводят ученые для обоснования данного утверждения: уменьшение числа обучающихся в классе с 23 до 15 человек привело к увеличению результативности обучения среднего ученика не более чем на 8 %, а различия в результативности двух учеников с исходно одинаковыми характеристиками, если их обучают диаметрально противоположные по уровню квалификации педагоги, составляет 53 %. (Здесь хотелось бы обратить внимание на ложность стереотипа, что все беды российского дошкольного образования от того, что группы имеют избыточную наполняемость, более 25 детей.)

В российском профессиональном образовании развитие рефлексивных способностей педагога традиционно занимало определенное место — одним из центральных видов нацеленной на это деятельности, как правило, был психолого-педагогический анализ и самоанализ занятия. Однако нельзя сказать, что в этот вид деятельности педагоги вовлечены постоянно. Скорее рефлексия является эпизодической, а критерии, по которой она осуществляется, часто носят формальный характер. Вместе с этим следует обратить внимание, что педагог (особенно начинающий), как правило, сравнивает свою практическую деятельность с предъявляемыми образцами, а они далеко не всегда отличаются «образцовостью». И третья особенность, характеризующая процесс становления рефлексивных способностей педагогов в профессиональной деятельности, состоит в том, что представления о качестве образования, которые педагог получает в процессе теоретической подготовки (в колледже, вузе или на курсах повышения квалификации), как правило, базируются на сложившихся стереотипах советского, а вслед за ним и российского образования.

Таким образом, обобщим сказанное выше в три фактора, которые препятствуют развитию рефлексивных способностей в профессиональной деятельности педагогов:

- 1) отсутствие регулярной практики оценки своего труда;
- 2) ориентация на сомнительные образцы;
- 3) некорректные теоретические представления о том, как должна быть организована педагогическая деятельность в том или ином аспекте.

Не менявшаяся десятилетиями система профессиональной подготовки работников образования и представления о должном качестве педагогической деятельности создают существенные сложности на современном этапе реформирования, поскольку «педагогу, имеющему 30-летний стаж работы,

Психология 47

удовлетворенному результатами своей деятельности, увидеть, понять и принять новые ценности довольно трудно: мешает стереотип сознания «лучшего в мире советского образования» и видение себя — успешного учителя в этом процессе» [9: с. 42]. Аналогично можно сказать и о некоторых руководителях образовательных организаций, которые, как указывает А.С. Сиденко, оценивают себя как успешных администраторов, на деле же обеспечивают, в основном, режим функционирования образовательной организации, тогда как существует насущная потребность в обеспечении процессов развития.

Одним из направлений повышения качества образования В.П. Борисенков называет создание условий для того, чтобы учителя учились друг у друга, поощрение коллективных форм работы (обсуждений, дискуссий и т. д.) [2]. Разделяя это мнение, мы полагаем, что именно обсуждение конкретных показателей и индикаторов качества образования, выраженных в шкалах ECERS-R, будет стимулировать коллективы на пересмотр своих позиций, более вдумчивую, рефлексивную оценку своей деятельности. Подобно тому, как некоторые ученые сравнивают работу с детьми раннего возраста с консультированием (в данном контексте консультирование понимается как процесс, в котором один человек (педагог, няня или родитель) помогает другому человеку (ребенку) в рамках встречи в формате «лицом к лицу» [13]), так и работа по развитию коллектива должна проецировать на себя эту модель как одну из значимых.

Также важной для развития профессионализма воспитателей является регулярная самооценка на основе детально описанных показателей качества и признание несовершенства своей деятельности (попытка выявить проблемные зоны и рассмотреть их с критических позиций). В этом отношении интересен анализ мнений работников дошкольных образовательных организаций в исследовании Е.М. Колесниковой [5]: автор показывает, что экспертный статус дошкольного педагога и организации в целом (в сравнении с «домашними» институтами образования ребенка) в понимании современных родителей теряет завоеванные предыдущими достижениями позиции, и это приводит к тому, что родители начинают рассматриваться воспитателем и руководителем детского сада как конкуренты, подвергаться оценке, коррекции и контролю наравне с детьми. Это приводит, бесспорно, к профессиональным деформациям, одной из которых является «притупление» рефлексивных способностей. В связи с этим требуется, на наш взгляд, включение в программы повышения квалификации, а также иные специально организованные образовательные мероприятия для педагогов элементов психотерапевтического характера: работа с Я-концепцией, обучение методу продуктивной дискуссии [3], различным проективным методам анализа ситуации.

Важным для развития в профессии, в том числе для развития рефлексивных способностей, мы считаем навык «удержания смыслов». Так, любая работа с использованием ECERS-R позволяет непрерывно фокусироваться на потребностях ребенка, на истинных причинах предъявления тех или иных требований

к образовательной среде, заложенных в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования. Поэтому существенный вклад в развитие рефлексивных способностей сотрудников дошкольных образовательных организаций, как ни странно, вносят те дополнительные, порой бессмысленные и перегружающие педагога, поручения администрации и вышестоящих органов, с которыми он регулярно сталкивается в своей работе. Однако мы не призываем усилить эту тенденцию — наоборот, мы полагаем, что руководитель образовательной организации для развития коллектива (в том числе для «тренировки» его рефлексивных способностей) должен регулярно проводить «мозговые штурмы» по оптимизации отчетности, потока поручений «сверху», помогая педагогам найти рациональное зерно в этой работе, сформулировать каждому сотруднику для себя базовые принципы профессиональной деятельности, ориентированные на потребности ребенка, и следовать им. Такая работа должна стать элементом корпоративной культуры в современных «смыслоутратных» условиях педагогического труда.

Остановимся на еще одном аспекте, связанном с рефлексивными навыками работников дошкольного образования. Примечательно мнение М.Е. Колесниковой о том, почему в организациях, реализующих те или иные программы дошкольного образования, так популярен формат занятия. Организации заинтересованы «в продвижении культурного капитала занятия» [5: с. 34], потому что это позволяет им удерживать свою «экспертность» в вопросах дошкольного образования по сравнению с «домашними» институтами образования. В этом нам видится внутренний конфликт системы, признание все снижающегося уровня своей компетентности и конкурентоспособности. Носителями такого ощущения ситуации являются, бесспорно, педагогические работники. Поэтому для устранения этого противоречия полезно регулярно актуализировать знания педагога, как бы напоминая ему о теоретических основах его профессиональной деятельности, — этому способствуют как курсы повышения квалификации, так и индивидуальная исследовательская деятельность педагога, чтение научно-методических источников. Однако любое знание, «реанимированное» или первично приобретенное, должно найти отражение в практике педагога. Как отмечает О.Н. Недосека, педагогические действия, которые определяют сущность отношений между педагогом и ребенком, бывают далеки от знаний, которые педагог получил в процессе профессиональной подготовки, закрепил на курсах повышения квалификации, «подпитал» путем самообразования [7]. Следовательно, для развития рефлексивных способностей специалиста требуется формирование у него установки на необходимость теоретической подготовки (и самообразования в этом аспекте), с одной стороны, и с другой на анализ всей информации, которая поступает, в первую очередь, научных знаний в области педагогики, на предмет того, как лично он, педагог, может использовать эту конкретную информацию в своей деятельности. Если говорить о курсах повышения квалификации, то принципиально важно, чтобы каждый теоретический блок сопровождался заданиями (для самостоятельной работы

или текущего контроля), которые давали бы возможность слушателю сразу же использовать полученные знания в реальной практике. Этот принцип является одним из базовых при обучении взрослых в любой сфере деятельности [6]. В нашем опыте основой для таких практикоориентированных заданий всегда являются шкалы ECERS-R, что обеспечивает взаимно обогащающее решение двух задач — развитие у педагогов рефлексивных способностей и усвоение ими адекватных представлений о должном качестве образования.

Таким образом, особенности шкал ECERS-R как инструмента работы с качеством образования позволяют разнообразно использовать их для совершенствования деятельности работников дошкольного образования. Их потенциал в развитии рефлексивных способностей педагогов доказан предъявленными результатами нашего исследования и зарубежным опытом в этой области.

Литература

- 1. *Барбер М., Муршед М.* Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.
- 2. *Борисенков В.П.* Качество образования и проблемы подготовки педагогических кадров // Образование и наука. 2015. № 3 (122). С. 4–18.
- 3. *Бренифье О.* Искусство обучать через дискуссию. М.: Мозаика-Синтез, 2016. 128 с.
- 4. *Днепров Э.Д.* Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011. 472 с.
- 5. Колесникова Е.М. Педагоги дошкольного образования в изменяющемся институциональном контексте: реформы социальной политики и перспективы профессиональной группы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия «Социальные науки». 2013. № 3 (31). С. 31–37.
- 6. *Недосека О.Н.* О психологических особенностях профессионального поведения воспитателя дошкольного образовательного учреждения // Дошкольное воспитание. 2011. № 5. С. 84–87.
 - 7. Основы андрагогики / под ред. И.А. Колесниковой. М.: Academa, 2007. 240 с.
- 8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета Федеральный выпуск № 6241 (265). 25 ноября 2013 года. URL: http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения: 06.06.2016).
- 9. *Сиденко А.С.* О модели внутрифирменного повышения квалификации по подготовке школ к реализации ФГОС второго поколения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 4. С. 41–44.
- 10. *Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д.* Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях: переработанное издание. М.: Национальное образование, 2016. 130 с.
- 11. Шеридан С. Нужно оценивать не детей, а качество дошкольного образования // Современное дошкольное образование. 2013. № 5 (37). С. 26–29.
- 12. Шиян И.Б., Зададаев С.А., Ле-ван Т.Н., Шиян О.А. Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских садах города Москвы //

Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». 2016. №2 (36). С. 77–92.

- 13. *Шиян О.А.* Новые представления о качестве дошкольного образования и механизмы его поддержки: международный контекст // Современное дошкольное образование. 2013. № 5. С. 68–78.
- 14. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8: A position statement of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). USA, 2009. 32 p.
- 15. Early Child Development Agency: Official web-site. URL: https://www.ecda.gov.sg/pages/default.aspx (application date: 06.06.2016)
- 16. Sheridan S., Giota J., Han Y.-M., Kwon J.-Y. A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations // Early Child Research Quarterly, Volume 24, Issue 2, 2009. Pp. 142–156.
- 17. Sylva K., Siraj-Blatchford I., Taggart B., Sammons P., Melhuish E., Elliot K., et al. Capturing quality in early childhood through environmental rating scales // Early Child Research Quarterly, Volume 21, 2006. Pp.76–92.
- 18. *Tietze W., Cryer D., Bairrão J., Palacios J., Wetzel G.* Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries // Early Childhood Research Quarterly, Volume 11, Issue 4, 1996. Pp. 447–475.

Literatura

- 1. Barber M., Murshed M. Kak dobit'sya stabil'no vy'sokogo kachestva obucheniya v shkolax. Uroki analiza luchshix sistem shkol'nogo obrazovaniya mira // Voprosy' obrazovaniya. 2008. № 3. S. 7–60.
- 2. *Borisenkov V.P.* Kachestvo obrazovaniya i problemy' podgotovki pedagogicheskix kadrov // Obrazovanie i nauka. 2015. № 3 (122). S. 4–18.
- 3. Brenif'e O. Iskusstvo obuchat' cherez diskussiyu. M.: Mozaika-Sintez, 2016. 128 s.
- 4. *Dneprov E.D.* Novejshaya politicheskaya istoriya rossijskogo obrazovaniya: opy't i uroki. M.: Marios, 2011. 472 s.
- 5. *Kolesnikova E.M.* Pedagogi doshkol'nogo obrazovaniya v izmenyayushhemsya institucional'nom kontekste: reformy' social'noj politiki i perspektivy' professional'noj gruppy' // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya «Social'ny'e nauki». 2013. № 3 (31). S. 31–37.
- 6. *Nedoseka O.N.* O psixologicheskix osobennostyax professional'nogo povedeniya vospitatelya doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Doshkol'noe vospitanie. 2011. № 5. S. 84–87.
- 7. Osnovy' andragogiki / pod red. I.A. Kolesnikovoj. M.: Academa, 2007. 240 s.
- 8. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 g. Moskva «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya» // Rossijskaya gazeta Federal'ny'j vy'pusk № 6241 (265). 25 noyabrya 2013 goda. URL: http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (data obrashheniya: 06.06.2016).
- 9. Sidenko A.S. O modeli vnutrifirmennogo povy'sheniya kvalifikacii po podgotovke shkol k realizacii FGOS vtorogo pokoleniya // Innovacionny'e proekty' i programmy' v obrazovanii. 2011. № 4. S. 41–44.

- 10. *Xarms T., Klifford R.M., Krajer Debbi*. Shkaly' dlya kompleksnoj ocenki kachestva obrazovaniya v doshkol'ny'x obrazovatel'ny'x organizaciyax: pererabotannoe izdanie. M.: Nacional'noe obrazovanie, 2016. 130 s.
- 11. *Sheridan S.* Nuzhno ocenivat' ne detej, a kachestvo doshkol'nogo obrazovaniya // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. 2013. № 5(37). C. 26–29.
- 12. Shiyan I.B., Zadadaev S.A., Le-van T.N., Shiyan O.A. Aprobaciya shkal ocenki kachestva doshkol'nogo obrazovaniya ECERS-R v detskix sadax goroda Moskvy' // Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2016. №2 (36). S. 77–92.
- 13. *Shiyan O.A.* Novy'e predstavleniya o kachestve doshkol'nogo obrazovaniya i mexanizmy' ego podderzhki: mezhdunarodny'j kontekst // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. 2013. № 5. S. 68–78.
- 14. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8: A position statement of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). USA, 2009. 32 p.
- 15. Early Child Development Agency: Official web-site. URL: https://www.ecda.gov.sg/pages/default.aspx (application date: 06.06.2016)
- 16. Sheridan S., Giota J., Han Y.-M., Kwon J.-Y. A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations // Early Child Research Quarterly, Volume 24, Issue 2, 2009. Pp. 142–156.
- 17. Sylva K., Siraj-Blatchford I., Taggart B., Sammons P., Melhuish E., Elliot K., et al. Capturing quality in early childhood through environmental rating scales // Early Child Research Quarterly, Volume 21, 2006. Pp.76–92.
- 18. *Tietze W., Cryer D., Bairrão J., Palacios J., Wetzel G.* Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries // Early Childhood Research Quarterly, Volume 11, Issue 4, 1996. Pp. 447–475.

T.N. Le Van, S.A. Zadadaev, I.B. Shiyan, O.A. Shiyan

Evaluation of Reflective Abilities of Teachers and Their Development with the Help of Scales for a Comprehensive Assessment of Quality of Education ECERS-R

This article updates the use for comprehensive assessment of the quality of preschool education of scales ECERS-R as a tool for self-development of pre-school education system. The results of the study carried out in 2016 of opinions of workers of preschool educational organizations on individual quality criteria expressed in the indicators of scales, and their presence in their own practice, are compared with an expert assessment of the quality of pre-school education, received in the course of testing the scales in 2015. On the basis of this testing the authors present recommendations on the use of scales to improve the reflective abilities of teachers in the process of their professional development.

Keywords: professional development of teachers; quality of preschool education; scales for a comprehensive assessment of the quality of education in preschool educational institutions; ECERS-R; educational environment; expert evaluation of the quality of education; self-esteem; reflexive abilities.

О.И. Ключко

Практика реализации гендерного подхода в дошкольном образовании³

Статья посвящена анализу реализации гендерного подхода в российском дошкольном образовании. Критериями анализа выступает не только наличие специальной терминологии в учебниках и практических разработках, но корректность интерпретации положений гендерного подхода. Соответствие целей содержанию и методам позволяет определить реализуемую модель гендерной социализации в дошкольном образовании.

Ключевые слова: дошкольное образование; модель гендерной социализации; корректность интерпретации; гендерный подход.

ендерная социализация — процесс усвоения и воспроизведения в поведении норм, правил и установок в соответствии с культурными представлениями о роли, положении и предназначении мужчины и женщины в обществе. В процессе гендерной социализации ребенок усваивает, что значит быть мальчиком и девочкой, мужчиной и женщиной, то есть происходит усвоение социально принятых моделей поведения, которые в данном обществе рассматриваются как мужские и женские. Таким образом, общество оказывает воздействие на человека, предлагая ему для воспроизведения полотипичные модели поведения. Усвоив эти модели поведения, человек воспроизводит их в повседневной жизни [19]. Однако человек не слепо копирует усвоенные образцы — он их адаптирует к собственным потребностям и особенностям, учитывая те социальные условия, в которых он живет. Таким образом, только совокупность признаков — адаптивность, активность и автономия характеризует результат социализации человека.

Однако, если в традиционных обществах модели мужского и женского поведения не просто различаются, но дифференцированы и иерархично выстроены, то для современных обществ характерна тенденция сближения мужских и женских ролей, видов деятельности, характеристик и статусных позиций не только в обществе, но и в семье. Это не означает, что человек изменяет биологические атрибуты мужского или женского пола. Речь идет о расширении репертуара поведенческих проявлений, обусловленных личностными интересами, увлечениями и профессиональными предпочтениями.

Активную роль в процессе гендерной социализации играют образовательные организации. Каким образом гендерная социализация осуществляется в детском саду, через какие образовательные практики она реализуется — вот вопросы, на которые мы постараемся ответить в данной статье.

³ Статья подготовлена при поддержке РГНФ (проект №№ 15-16-77006/15).

Л.В. Штылева, анализируя социально-педагогические идеалы современного образования, вслед за И.Е. Видт обращает внимание на эволюцию образовательных моделей и тенденции изменений гендерных характеристик культуры, которые с необходимостью должны отражаться в образовательной модели, порожденной этой культурой [22] (см. табл. 1).

Таблица 1 Сравнительная характеристика гендерного аспекта культуросообразных моделей образования (Россия, XVIII – нач. XXI вв.)

Тип культуры	Традиционная	Индустриальная	Постиндустриальная
Модель образования / гендерные характеристики	Традиционная	Инструктивная	Инновационная (проект)
Степень доступности образования для мальчиков и девочек	Равнодоступно для всех мальчиков и девочек, сообразно их возрасту. Школьное и профессиональное образование — только для мальчиков	Доступное и равное образованию для всех, включая девочек, но с ограничениями	Доступно в равной степени, во всех видах и формах, и на всех уровнях
Содержание образования для мальчиков и для девочек	Релевантно содержанию женского и мужского труда, традиционному полоспецифическому разделению обязанностей в семье и обществе	Образование на основе единых требований, образовательных программ, учебников и пособий	Определяется не половой принадлежностью, а программой саморазвития, интересами и потребностями индивида
Цели образования мальчиков и цели образования девочек	Навыки мужского и навыки женского труда, жизнедеятельности в традиционной патриархальной семье и хозяйстве	Мальчик — подготовка к выбору профессии и труду в общественном производстве, защите Отечества; девочка — подготовка к выбору профессии и участию в общественном производстве, семейной жизни	Развитие личностного потенциала безотносительно к полу обучающегося

Тип культуры	Традиционная	Индустриальная	Постиндустриальная
Нормативные модели гендерной социализации мальчиков и девочек в процессе образования	Мальчик — будущий воин и добытчик; девочка — будущая мать и домохозяйка	Мальчик — будущий профессионал, строитель и защитник Отечества; девочка — в будущем «работающая мать»	«Нормативных моделей» в традиционном значении не существует; индивиды, способные к исполнению гендерных ролей на основе принципов эгалитаризма и партнерства
Организа- ционная форма основного (школьного) обучения мальчиков и девочек	Раздельно- групповое и индивидуальное обучение	Совместное обучение по единым программам и учебникам	Гендерно чувствительное совместное обучение мальчиков и девочек по индивидуальным образовательным маршрутам
Достигаемый результат (уровень) образования	Неравный	Разный	Определяется не полом, а способностями, задатками и желаниями самого обучающегося

В том, что современные дети изменились, нет никаких сомнений [11], и какую модель будущего мы предлагаем им — предмет необходимой рефлексии педагогов. Учитывая неоднозначную интерпретацию гендерного подхода, что дается в российском образовании, предлагаем следующую типологию моделей гендерной социализации в образовании на основании соответствия целям гендерного подхода — ненормативности, эгалитарности и партнерства: традиционную, собственно гендерную и квазигендерную.

Традиционная модель характеризуется жесткой нормативностью «мужского» и «женского» и соответствующими стереотипами, стремлением развивать в детях мужественность и женственность, дифференциацией целей, содержания, форм, методов образования по половому признаку.

Гендерная модель характеризуется учетом личностных особенностей детей, непротивопоставлением «мужского» и «женского», стремлением развивать андрогинность, обогащением содержания образования разными гендерными образами.

Квазигендерная модель представляет собой не самостоятельную модель, а скорее переходную, а иногда просто методологически некорректную.

Ее суть в постановке целей гендерной модели, но сохранении традиционного содержания образования.

Исследовательский опыт гендерного анализа российского образования последних 30 лет наглядно иллюстрирует всю вариативность подходов к оценке содержания гендерной социализации. Поскольку гендерный подход первоначально начал разрабатываться и внедряться в высшей школе [9], очевидно, что существует связь между уровнем институциализации гендерного подхода в научном и вузовском сообществе и его интеграцией в образовательных организациях (школах, детских садах, колледжах и пр.). Следуя методологии, основные положения которой сформулированы Е. Здравомысловой и А. Тёмкиной [7], институционализация гендерного подхода в педагогическом образовании определяется прежде всего следующими признаками:

- нормативным введением знаний о гендерной теории и гендерном подходе в программы профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов по обществоведческим и психолого-педагогическим дисциплинам;
- наличием программ, учебников и учебно-методических пособий для преподавателей и студентов;
- использованием гендерного подхода для совершенствования образовательной среды в самих образовательных учреждениях.

Практически все эти критерии были использованы в конце 1990-х и в 2000-х годах при анализе высшего образования разного профиля, в том числе и педагогического. Так, гендерный анализ учебников и учебных пособий высшей школы, проведенный в 2004—2005 гг. [3], констатировал преимущественное отсутствие гендерного подхода или некорректное его отражение в учебниках социального и гуманитарного профиля и в современных образовательных стандартах. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 033400 «Педагогика» 2000 года Н.Б. Гафизова также характеризует как гендерно нечувствительный [2]. Подобный анализ учебников для педагогического образования проводился в 2005 году Т.В. Рябовой [18], которая подчеркивает, что вузовские учебные пособия по педагогике формируют и поддерживают гендерные стереотипы.

Вывод о фактическом отсутствии гендерного подхода в учебниках по педагогике не стал неожиданностью: авторы, помня о возрастных и индивидуальных особенностях школьников, забывают об особенностях гендерных, некорректно используется язык, что ведет к искажению представлений о ролях и качествах мужчин и женщин, опыт и достижения гендерных исследований в области педагогики практически игнорируется.

Большинство современных учебников по педагогике гендерный подход по-прежнему игнорируют, однако есть и исключения. С 2011 года в регулярно переиздаваемом учебнике И.П. Подласого есть раздел о гендерных особенностях развития [15]. Г.М. Коджаспирова в своем учебнике включает гендерную проблематику в содержание основных подходов к воспитанию [10]. Специализированное

учебное пособие по гендерной педагогике на настоящий момент одно — Л.В. Градусовой [5], не избежавшее, однако, половой дифференциации в трактовке. В каталогах крупных издательствах, специализирующихся на выпуске учебной литературы («Юрайт», «Питер», «Академия», «Владос»), мы не обнаружили учебника или пособия по реализации гендерного подхода в дошкольном образовании. Таким образом, вряд ли можно считать представленность гендерного подхода в подготовке педагогов для данного уровня образования достаточной.

Поскольку нас интересует гендерная социализация в образовании в настоящий момент (2015/2016 уч. год), то мы предприняли попытку проанализировать федеральные государственные стандарты по педагогическим и психолого-педагогическим направлениям подготовки. Что изменилось в нормативно-правовой базе системы образования за последние годы?

В законе «Об образовании в РФ» (ФЗ № 273 от 29.12.2012) образование определяется как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов (ст. 2).

В статье 5 право на образование в Российской Федерации гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств.

Образовательная организация обязана осуществлять свою деятельность в соответствии с законом, в том числе обеспечивать реализацию в полном объеме образовательных программ, соответствие качества подготовки обучающихся установленным требованиям, соответствие применяемых форм, средств, методов обучения и воспитания возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся (ст. 28 п. 6).

Таким образом, несмотря на то, что в законе отсутствует целевая установка на учет гендерных особенностей, с нашей точки зрения, указанные требования вполне это компенсируют.

Каким же образом особенности гендерной социализации детей как педагогическая задача отражены в образовательных стандартах? В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») 2010 года термины «пол» и «гендер» отсутствуют [20]. Это озадачивает, поскольку будущему магистру

предстоит осуществлять экспертизу образовательных программ, проектов, психолого-педагогических технологий с точки зрения их соответствия возрастным возможностям обучающихся и соответствия современным научным психологическим подходам в возрастной, педагогической и социальной психологии (п. 4.4.).

Также обстоит дело и в государственном стандарте уровня бакалавриата психолого-педагогического направления, несмотря на то, что объектами профессиональной деятельности бакалавров являются обучение, воспитание и, что особенно важно, индивидуально-личностное развитие обучающихся. Бакалавр по итогам обучения должен быть способен учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях (ОПК-1), однако ни про половые, ни тем более про гендерные особенности также нигде упоминаний нет.

В ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, утвержденной и введенной в действие приказом Минобрнауки РФ от 23.11.2009 № 655, в области «Социализация» в числе других поставлена задача — формирование у детей гендерной принадлежности [16]. В пункте 3.3.4. содержание образовательной области «Социализация» направлено на достижение целей освоения первоначальных представлений социального характера и включения детей в систему социальных отношений через решение следующей задачи: «...формирование гендерной, семейной, гражданской принадлежности, патриотических чувств, чувства принадлежности к мировому сообществу».

Насколько мы можем судить, понятие «гендерная принадлежность» по контексту документа по содержанию приравнивается к понятиям «половая роль» или «гендерная идентичность», поскольку очевидно, что у абсолютного большинства детей старше трех лет сомнений в своей половой принадлежности нет, а вот через какие проявления ее выражать, как себя должны вести, какими качествами обладать (что собственно и описывает термины «роль» и «идентичность». — O.K.) — предмет сомнений, как оказалось, прежде всего, педагогов.

Это доказывают наблюдения педагогов-практиков: «дети дошкольного возраста четко определяют свою половую принадлежность, их игровые предпочтения соответствуют гендерной принадлежности, что нашло подтверждение и при рисовании и лепке на тему «Моя любимая игрушка». Четко определяют половые предпочтения в одежде, обозначают те вещи, которые могут носить и мальчики, и девочки... У детей недостаточно знаний о профессиональной деятельности взрослых... существуют определенные трудности во взаимоотношениях между мальчиками и девочками» [4].

Для реализации гендерного подхода автор формулирует следующую цель: формировать гендерную принадлежность у детей дошкольного возраста:

формировать в детях качества мужественности и женственности и готовить их к выполнению в будущем соответствующих полу социальных ролей, что соответствует традиционной модели гендерной социализации. Далее автор подробно описывает, какие игрушки были приобретены для мальчиков, а какие — для девочек, оговариваясь, тем не менее, что в некоторые из них дети играют совместно.

Гендерная окрашенность педагогических взглядов и практических целей воспитателей наглядно иллюстрируется в практических разработках педагогов ДОО: «Наблюдая за своими воспитанниками, я отметила, что многие девочки лишены скромности, нежности, терпения, не умеют мирно разрешать конфликтные ситуации. Мальчики же, наоборот, не умеют постоять за себя, слабы физически, лишены выносливости и эмоциональной устойчивости, у них отсутствует культура поведения по отношению к девочкам. Цель моей работы — помочь ребенку сформировать эмоционально-ценностное отношение к себе, положительное принятие своей половой роли, создания позитивного «образа Я» [1]. Полагаю, мы видим типичное противоречие: уровень общей культуры поведения и физического состояния прямо связывается с полом ребенка, а цель работы как раз не связана с первыми двумя проблемами, а сдвигается к гендерному воспитанию.

Ряд программ дошкольного воспитания четко структурирует пространство ДОО как для девочек или как для мальчиков с помощью маркеров — шкафчиков для одежды, игровых зон, правил этикета и прочего. Например, М.А. Радзивилова указывает на ряд программ, нацеленных на формирование гендерной принадлежности (программы Н.Е. Татаринцевой «Мир мальчика и девочки», Л.В. Коломийченко «Программа полового воспитания детей дошкольного возраста», И.П. Шелухина «Мальчики и девочки: дифференцированный подход к воспитанию детей старшего дошкольного возраста» и др.), а также собственную методику гендерного воспитания дошкольников, включающую занятия «Мужской и женский этикет», «Поведение мальчиков», «Поведение девочек» [17], что, с нашей точки зрения, является признаком полоролевой модели.

В 2013 был введен Федеральный государственный стандарт дошкольного образования, в котором понятие «гендерная принадлежность» не упоминается. Вот пример современной практики реализации гендерного подхода в контексте ФГОС в дошкольной образовательной организации:

«Гендерное воспитание — это формирование у детей представлений о настоящих мужчинах и женщинах, а это необходимо для нормальной и эффективной социализации личности (курсив мой. — O.K.). Под влиянием воспитателей и родителей дошкольник должен усвоить половую роль, или гендерную модель поведения, которой придерживается человек, чтобы его определяли как женщину или мужчину. Образовательные задачи гендерного воспитания в детском саду:

воспитывать у дошкольников необратимый интерес и положительное отношение к своему гендеру;

– углублять знания детей о содержании понятий «мальчик», «девочка», о делении всех людей на мужчин и женщин» [12].

Данные примеры иллюстрируют, что педагоги ориентируются на нормативные модели женственности и мужественности, их противопоставление, следовательно, появление в стандарте новой терминологии без ее критического осмысления педагогами ДОО привело к воспроизводству традиционной и квазигендерной моделей социализации, не привнося в дошкольное образование нового содержания, соответствующего тенденциям развития современного общества.

Безусловно, такая ситуация тревожит не только нас. Например, в Методических рекомендациях по организации образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС ДО, разработанных Московским центром качества образования в 2014 году поясняется, что в ФГТ особое место уделялось учету гендерной специфики развития детей дошкольного возраста, но в ФГОС данная позиция не фигурирует. Однако содержательный раздел Программы может включать в себя различные характеристики, наиболее существенные с точки зрения авторов Программы. Таким образом, гендерная специфика, представленная в содержании многих программ, может быть представлена и в соответствии с ФГОС ДО.

Гендерный подход в образовании интерпретируется в данном рекомендательном документе как индивидуальный подход к проявлению ребенком своей идентичности, что дает в дальнейшем человеку большую свободу выбора и самореализации, помогает быть достаточно гибким и уметь использовать разные возможности поведения. Гендерный подход ориентирован на идею равенства независимо от половой принадлежности, что дает мужчинам и женщинам по-новому оценивать свои возможности и притязания, определять перспективы жизнедеятельности, активизировать личные ресурсы [13: с. 44–45].

Таким образом, пожалуй, впервые в дошкольном образовании корректно дифференцированы понятия «пол» и «гендер». Практикам, разрабатывающим образовательные программы, поясняется, что, организуя гендерное воспитание, важно понимать, что анатомические и биологические особенности являются лишь предпосылками, потенциальными возможностями психических различий мальчиков и девочек. Эти психические различия формируются под влиянием социальных факторов — общественной среды и воспитания. В результате мы имеем возможность рассматривать вопросы воспитания девочек и мальчиков не как изначальную от рождения данность, а как явление, вырабатывающееся в результате сложного взаимодействия природных задатков и соответствующей социализации, а также с учетом индивидуальных особенностей каждого конкретного ребенка.

Значительная часть детских садов сознательно указывает на гендерный подход как основу образовательного процесса и одновременно практикует раздельное по половому признаку обучение (полное или частичное). Л.В. Климина

вполне обоснованно отмечает, что существующая литература по применению гендерного подхода в ДОУ не имеет целостной концепции понимания проблемы; транслирует разные концептуальные идеи в рамках гендерного подхода: от элементов полового воспитания (М.Н. Сигимова), полоролевого подхода (Т.Н. Доронова, Т.В. Иванова, Н.Е. Татаринцева) до рекомендаций по внедрению в образовательный процесс структуры занятий с детьми с опорой на гендерную типологию личности (И.В. Велиева, С.В. Железнова). Однако трудно согласиться с ее данными о том, что развитие гендерного самосознания у 30 % 4—5-летних детей находится на низком уровне [8]. Представляется, что в этом возрасте самосознание в принципе не может быть высоко развито, кроме того, гендерное самосознание — качественная характеристика [21], зачем же фиксировать проблему там, где ее нет?

Проблема состоит, во-первых, в осознании собственных педагогических идеалов и сравнении их с современными требованиями и тенденциями развития общества и готовности педагогов перейти к новой модели гендерной социализации, во-вторых, в автоматическом срабатывании гендерной схемы поляризации мужского и женского («линз гендера» в терминологии С.Л. Бем) при использовании гендерной терминологии. Полагаю, что это обстоятельство было учтено, и именно потому термин «гендер» не перешел из ФГТ во ФГОС ДО.

Примеров корректного применения гендерного подхода намного меньше, нежели примеров дифференциации по половому признаку. Так, Е.А. Журавлева предлагает педагогам учитывать доминирующий способ восприятия информации отцами дошкольников при организации взаимодействия в ДОО [6]. О.Б. Отвечалина приводит примеры эффективного расширения игровых предпочтений детей [14].

Таким образом, практика реализации гендерного подхода в дошкольном образовании преимущественно реализуется по традиционной или квазигендерной моделям. Уходя от «бесполой», как говорили в 90-е годы XX века, педагогики, маятник гендерной социализации в образовании качнулся к противоположному полюсу — дифференциации по половому признаку.

Для подтверждения подобного вывода и уточнения степени распространенности подобной образовательной практики в ноябре 2015 года и марте 2016 года на базе Московского городского педагогического университета мы провели пилотажное исследование с помощью метода фокус-группы с участием 48 воспитателей детских садов.

Обсуждение показало, что большинство (78 %) педагогов полагают, что используют в работе гендерный подход, причем лишь два педагога отражают в своей рабочей документации термины «пол», гендер» и «гендерный подход». Лишь один педагог реализует парциальную программу по развитию гендерной принадлежности.

На вопрос «Какие цели и задачи по реализации гендерного подхода Вы ставите?» были получены ответы:

- 72 % «Формировать женственность и мужественность; осваивать роли мужчин и женщин»;
- 44 % «Формировать гендерную принадлежность, чтобы знали свой пол и не путали мальчиков и девочек»;
 - 68 % «Прививать правила этикета мальчикам и девочкам»;
- $20\,\%$ «Чтобы мальчики и девочки не обижали друг друга, не ссорились, вместе играли»;
 - 28 % «Чтобы каждый играл в соответствующие полу игры и игрушки»;
- 14 % «Учесть особенности мальчиков и девочек; просвещать родителей о половых особенностях детей».

На вопрос «Какие гендерные особенности детей Вы знаете и учитываете?» было дано только два ответа — «Девочки более общительны, раньше начинают говорить, у них больше словарный запас», «Мальчики — более физически активны и невнимательны, и для игр им нужно больше места».

Вопрос «Какие методы и приемы Вы используете, реализуя гендерный подход?» позволил получить следующую информацию:

- 36 % «Учим посещать туалет отдельно мальчикам и девочкам (для младших дошкольников)»;
 - 82 % «Маркируем шкафчики и туалетные комнаты разными символами»;
 - 43 % «Рассказываем родителям об особенностях девочек и мальчиков»;
 - 54 % «Подбираем игрушки и задания отдельно для мальчиков и девочек»;
- 28 % «Выделяем зоны для игры отдельно для мальчиков (гараж и строительный материал) и девочек (кухня, парикмахерская, игра в семью)».

Лишь трое педагогов (около 6 %) указали на необходимость организации совместных игр и общения, также демонстрации разнообразных ролей и качеств мужчин и женщин в современном обществе.

Исходя из данных ответов, очевидно, что превалируют цели и методы традиционной модели социализации детей разного пола, гендерная терминология используется как синоним привычного термина «пол», не дифференцируя нюансы и не изменяя содержания образования, что подтверждает наши выводы. Гендерные особенности детей не могут быть учтены в подобной ситуации, а следовательно, целевые ориентиры гендерной социализации не будут достигнуты.

Одной из причин подобной ситуации мы видим отсутствие системной интеграции гендерного подхода в профессиональной подготовке педагогов. Устоявшиеся и нерефлексируемые представления о мужском и женском предназначении, их жесткое нормирование и противопоставление, гомофобия как следствие подобной стереотипии, идеи о необходимости раздельного обучения мальчиков и девочек, видение гендерных особенностей как онтологических, неизменных, риторика возврата к традиционным (то есть патриархальным) ценностям — все это можно рассматривать лишь как своеобразную мифологию гендерного подхода, обусловленную пока недостаточной институциализацией в российском

образовании. Создание соответствующих учебников и методических пособий для педагогов дошкольного образования, реализация специализированной магистерской программы по гендерной педагогике и психологии — возможный путь подобной интеграции и преодоления подобных мифов.

Литература

- 1. Бикбердина Ф. Гендерный подход в воспитании детей дошкольного возраста в условиях ФГОС. URL: http://www.maam.ru/detskijsad/gendernyi-podhod-v-vospitani-detei-doshkolnogo-vozrasta-v-uslovijah-fgos.html.
- 2. *Гафизова Н.Б.* Гендерная экспертиза Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по специальности 033400 Педагогика (2000 г.) // Женщина в российском обществе. 2005. № 3–4. С. 2–7.
- 3. Гендерная экспертиза учебников для высшей школы. М.: МЦГИ «Солтекс», 2005. 260 с.
- 4. Горынцева Н.Б. Гендерный подход в воспитании детей дошкольного возраста: из опыта работы педагога-практика. URL: http://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2014/06/01/gendernyy-podkhod-v-vospitanii-detey-doshkolnogo (дата обращения: 09.10.2015).
 - 5. Градусова Л.В. Гендерная педагогика: учебное пособие. М.: Флинта, 2011. 190 с.
- 6. *Журавлева Е.А.* Особенности общения педагога с папой воспитанника детского сада: гендерный подход // Современный детский сад. 2014. № 2. С. 44–48.
- 7. Здравомыслова Е., Тёмкина А. Исследования женщин и гендерные исследования на Западе и в России // Общественные науки и современность, 1999. № 6. С. 177—185.
- 8. *Климина Л.В.* Теоретические основы реализации гендерного подхода в условиях современного дошкольного образовательного учреждения // Дошкольное воспитание, 2012. № 5. С. 91–97.
- 9. *Ключко О.И.* Интегративные тенденции в современной науке и образовании (на примере гендерного подхода). Саранск, 2009. С. 193–219.
- 10. *Коджаспирова Г.М.* Педагогика: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 719 с.
- 11. *Козлова С.А*. Как и почему изменился ребенок в XXI веке // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения, 2014. № 4. С. 13–16.
- 12. Концептуальные положения ФГОС // Детский сад № 45 общеразвивающего вида городского округа Орехово-Зуево Московской области. URL: http://ozgdou45. edumsko.ru/documents/other documents/fgos do/konceptual nye polozheniya fgos.
- 13. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС ДО. М.: Московский центр качества образования, 2014. URL: https://mcko.ru/pages/preschool_education.
- 14. Отвечалина О.Б. Особенности гендерных представлений воспитательниц дошкольных образовательных учреждений: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2005. 196 с.
 - 15. Педагогика: учебник / И.П. Подласый. 2-е изд., доп. М.: Юрайт, 2011. 574 с.
- 16. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

- 17. *Радзивилова М.А*. Гендерный подход в воспитании дошкольников в условиях ДОУ // Фундаментальные исследования. Педагогические науки. 2013. № 4. URL: http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show article&article id=10000426
- 18. *Рябова Т.Б.* Гендерная экспертиза вузовских учебников по педагогике // Женщина в российском обществе. 2005. № 3–4. С. 7–18.
- 19. Словарь гендерных терминов / под ред. А.А. Денисовой. М.: Информация-XXI век, 2002. 256 с.
- 20. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр»). Приказ Министерства образования и науки РФ от 16 апреля 2010 г. № 376).
- 21. Чекалина А.А. Психология гендерного самосознания: монография. М.: МГПУ, 2014. 240 с.
- 22. *Штылева Л.В.* Социокультурная обусловленность социально-педагогических идеалов воспитания современных мальчиков и девочек // Социальная педагогика в России. Научно-методический журнал. 2014. № 3. С. 26–34.

Literatura

- 1. Bikberdina F. Genderny'j podxod v vospitanii detej doshkol'nogo vozrasta v usloviyax FGOS. URL: http://www.maam.ru/detskijsad/gendernyi-podhod-v-vospitani-detei-doshkolnogo-vozrasta-v-uslovijah-fgos.html.
- 2. *Gafizova N.B.* Gendernaya e'kspertiza Gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vy'sshego professional'nogo obrazovaniya po special'nosti 033400 Pedagogika (2000 g.) // Zhenshhina v rossijskom obshhestve. 2005. № 3–4. S. 2–7.
- 3. Gendernaya e'kspertiza uchebnikov dlya vy'sshej shkoly'. M.: MTSGI «Solteks», 2005. 260 s.
- 4. *Gory'nceva N.B.* Genderny'j podxod v vospitanii detej doshkol'nogo vozrasta: iz opy'ta raboty'pedagoga-praktika. URL: http://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2014/06/01/gendernyy-podkhod-v-vospitanii-detey-doshkolnogo (data obrascheniya: 09.10.2015).
 - 5. Gradusova L.V. Gendernaya pedagogika: uchebnoe posobie. M.: Flinta, 2011. 190 s.
- 6. *Zhuravleva E.A.* Osobennosti obshheniya pedagoga s papoj vospitannika detskogo sada: genderny'j podxod // Sovremenny'j detskij sad. 2014. № 2. S. 44–48.
- 7. *Zdravomy'slova E., Tomkina A.* Issledovaniya zhenshhin i genderny'e issledovaniya na Zapade i v Rossii // Obshhestvenny'e nauki i sovremennost'. 1999. № 6. S. 177–185.
- 8. *Klimina L.V.* Teoreticheskie osnovy' realizacii gendernogo podxoda v usloviyax sovremennogo doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Doshkol'noe vospitanie. 2012. № 5. S. 91–97.
- 9. *Klyuchko O.I.* Integrativny'e tendencii v sovremennoj nauke i obrazovanii (na primere gendernogo podxoda). Saransk, 2009. S. 193–219.
- 10. *Kodzhaspirova G.M.* Pedagogika: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. M.: Yurajt, 2015. 719 s.
- 11. *Kozlova S.A*. Kak i pochemu izmenilsya rebyonok v XXI veke // Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya, 2014. № 4. S. 13–16.
- 12. Konceptual'ny'e polozheniya FGOS // Detskij sad № 45 obshherazvivayushhego vida gorodskogo okruga Orexovo-Zuevo Moskovskoj oblasti. URL:http://ozgdou45.edumsko.ru/documents/other_documents/fgos_do/konceptual_nye_polozheniya_

- 13. Metodicheskie rekomendacii po organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti doshkol'ny'x obrazovatel'ny'x organizacij v usloviyax realizacii FGOS DO. M.: Moskovskij centr kachestva obrazovaniya, 2014. URL: https://mcko.ru/pages/preschool education
- 14. Otvechalina O.B. Osobennosti genderny'x predstavlenij vospitatel'nicz doshkol'ny'x obrazovatel'ny'x uchrezhdenij: dis. ... kand. psixol. nauk: 19.00.07. M., 2005. 196 s.
 - 15. Pedagogika: uchebnik / I.P. Podlasy'j. 2-e izd., dop. M.: Yurajt, 2011. 574 s.
- 16. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 23 noyabrya 2009 g. № 655 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'ny'x gosudarstvenny'x trebovanij k strukture osnovnoj obshheobrazovatel'noj programmy' doshkol'nogo obrazovaniya».
- 17. *Radzivilova M.A.* Genderny'j podxod v vospitanii doshkol'nikov v usloviyax DOU // Fundamental'ny'e issledovaniya. Pedagogicheskie nauki. 2013. № 4. URL: http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show article&article id=10000426
- 18. *Ryabova T.B.* Gendernaya e'kspertiza vuzovskix uchebnikov po pedagogike // Zhenshhina v rossijskom obshhestve. 2005. № 3–4. S. 7–18.
- 19. Slovar' genderny'x terminov / pod red. A.A. Denisovoj. M.: Informaciya-XXI vek, 2002. 256 c.
- 20. Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart vy'sshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400 Psixologo-pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya (stepen') «magistr»). Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 16 aprelya 2010 g. № 376).
- 21. *Chekalina A.A.* Psixologiya gendernogo samosoznaniya: monografiya. M.: MGPU, 2014. 240 s.
- 22. *Shty'leva L.V.* Sociokul'turnaya obuslovlennost' social'no-pedagogicheskix idealov vospitaniya sovremenny'x mal'chikov i devochek // Social'naya pedagogika v Rossii. Nauchno-metodicheskij zhurnal. 2014. № 3. S. 26–34.

O.I. Klyuchko

The Practice of Implementation of the Gender Approach in Preschool Education

This article is devoted to the analysis of the implementation of the gender approach in Russian preschool education. Criteria of analysis are not only the presence of specialized terminology in textbooks and practical supplies, but the correctness of interpretation of the provisions of the gender approach. The conformity between the objectives and content and methods allows to determine the realized model of gender socialization in preschool education.

Keywords: preschool education; model of the gender socialization; correctness of interpretation, the gender approach.

Теория и практика педагогического образования

В.И. Глизбург, И.Ф. Зыкова

Визуализация как средство формирования метапредметных знаний

Авторами статьи предложена дуальная трактовка визуализации как вспомогательного инструмента на уроках и как средства формирования метапредметных знаний, которые обеспечивают осуществление непрерывного образовательного процесса в условиях современной тенденции информатизации обучения.

Ключевые слова: визуализация; метапредметные знания; непрерывность обучения; интегрированные уроки; топологические понятия; множество.

Визуализация преподаваемого материала испокон веков являлась лейтмотивом обучения. Спустя десятки тысяч лет со времен первых наскальных рисунков, с помощью которых древнейшие художники обучали своих детей охоте и рассказывали им захватывающие истории про военные походы, принцип наглядности все также актуален. Он нашел отражение и в фольклоре различных народов («Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать», «А picture paints a thousand words», «Un vu moeux que cent entendus»), и, бесспорно, в работах великих педагогов, таких как Я.А. Коменский [7; 8], И.Г. Песталоцци [9; 10], В.А. Сухомлинский [11] и др.

Многочисленные исследования процесса восприятия человеком окружающего мира свидетельствуют о следующем: с помощью зрения человек получает от 80 до 90 процентов информации, с помощью слуха — от 6 до 14 процентов. То есть в обыденной, повседневной жизни мы гораздо больше сталкиваемся со зрительными образами, следовательно, мы настроены на получение визуальной информации. С другой стороны, обучение в школе по большей части ориентировано на слуховой канал восприятия. Конечно, есть процент учащихся-аудиалов, для которых данный способ восприятия самый информативный. Но и они гораздо лучше запомнят материал, если не только услышат, но и увидят его.

Таким образом, визуализация преподаваемого материала — очень важная составляющая образовательного процесса. Возможности ее реализации неразрывно связаны с этапами эволюции технических средств. Так, средства визуализации прошли долгий путь от нарисованных наскальных картинок до современных мультимедийных презентаций, в том числе 3D-проектов и «дополненной реальности».

В век цифровых технологий, когда информационные средства окружают человека практически во всех сферах его деятельности, невозможно обойти стороной их потенциал в обучении и визуализации образования. Использование различных цифровых устройств уже сейчас является неотъемлемой частью образовательного процесса. В настоящий момент создание визуальных моделей не только перешло на новый уровень развития, но и стало частью государственной программы. Это касается одной из современных тенденций развития образования — информатизации [12].

Гармоничное сочетание фундаментальных принципов традиционного образования с современными информационными технологиями открывает широкие возможности качественной реорганизации принципов и методов обучения классическим дисциплинам, в частности, математическим.

Такая реорганизация становится возможной прежде всего за счет эффективного использования преимуществ, достигаемых в результате компьютеризации форм и методов учебной работы [2]. «К этим преимуществам можно отнести: эмоциональную окраску изучаемого материала; повышение мотивации учения; положительный настрой обучаемых; более активное их вовлечение в учебный процесс; индивидуализацию обучения; усиление принципа наглядности обучения» [2], его визуализацию.

Необходимо также помнить о целесообразности использования данных средств, так как перекладывание обучения школьников на различные цифровые устройства и полное замещение ими учителя не приводит к однозначно положительному результату. Вместе с тем при грамотном использовании ИКТ и средств их реализации сложно переоценить их помощь в усовершенствовании образовательного процесса.

Безусловно, различные методы и способы визуализации знаний можно встретить практически на каждом современном уроке. Вместе с тем подход к визуализации в начальной школе сильно отличается от использования ее в средней. И происходит это по весьма объективным причинам. Например, в силу того, что излагаемый материал становится более абстрактным, что значительно затрудняет его наглядную демонстрацию. То есть если в начальной школе можно показать процесс вычитания, буквально на яблоках, то в средней визуализировать процесс решения уравнений значительно сложнее, при этом зачастую требуется применение специальных компьютерных пакетов.

В то же время визуализация на уроках в средней школе приобретает иную направленность. Можно сказать, что она переходит на несколько другой

уровень — визуализацию абстрактных предметов и объектов (правила русского языка, условия текстовых задач в математике, протекание химических или физических процессов, образы героев на уроках литературы).

Анализ математических компьютерных пакетов Maple, Mathematica, Matlab, Mathcad, Cabri, Geometer's Sketchpad, представленный в [3] и [4] показал, что выбор пакета конкретным пользователем зависит от решаемых задач, поставленных целей, математических и информационных предпочтений преподавателя и обучающегося, уровня их подготовки и наличия соответствующих лицензий на право использования тех или иных программных продуктов. Внедрение компьютерных математических пакетов в процесс обучения также способствует реализации основных дидактических принципов обучения, повышается интенсивность обучения; визуализируются абстрактные математические понятия, вследствие чего активизируется их восприятие и возможность дальнейшего применения; гармонично сочетается групповая и индивидуальная формы обучения, реализуя принцип коллективного характера в сочетании с развитием индивидуальных особенностей личности каждого обучаемого; в результате применения компьютерных математических пакетов происходит обучение построению алгоритмов решения исследовательских задач, моделированию различных задач и процессов; в ходе решения исследовательской задачи средствами компьютерных математических пакетов активизируются и упорядочиваются базовые знания по основному курсу и другим различным дисциплинам, реализуя принцип межпредметных связей.

К сожалению, учащиеся не всегда готовы к изменениям в их учебной деятельности. Ведь даже у двух учеников, демонстрирующих примерно одинаковые результаты, могут быть разные ближайшие возможности развития. В любом случае грамотный подход к обучению всегда ориентируется на зону ближайшего развития учащихся [1]. Только надо принимать во внимание, что обучение, которое входит в зону ближайшего развития одного ученика, не всегда доступно другому.

Еще одним камнем преткновения является то, что если в начальной школе проблемами визуализации занимался один учитель, то в среднем звене — это труд нескольких учителей-предметников и делать это они могут в разном ключе.

Что касается ученика, то для него визуализация изучаемого материала — это первый и серьезный шаг на пути формирования знаний, в том числе и абстрактных. Поэтому для осуществления непрерывного общекультурного и познавательного развития личности ребенка необходимо придерживаться целостного подхода к обучению, в том числе и к визуализации при преподавании предметов начальной и средней школы. Таким образом, визуализация трактуется нами не только как средство для формирования предметных знаний, но и как их связующий компонент, обеспечивающий непрерывность образовательного процесса. Резюмируя, мы будем рассматривать визуализацию как средство формирования

метапредметных знаний, с помощью которых учащимся будет гораздо проще ориентироваться в непрерывном освоении многообразия изучаемых дисциплин. Итак, нами предложена дуальная трактовка визуализаци: как вспомогательного инструмента на уроках и как средства формирования метапредметных знаний, которые обеспечивают осуществление непрерывного образовательного процесса в условиях современной тенденции информатизации и компьютеризации обучения.

Отметим, что метапредметные результаты освоения школьной программы в федеральном государственном стандарте располагаются между личностными и предметными результатами.

Реализация предлагаемой дуальной трактовки визуализации представляет собой многоступенчатый процесс.

Во-первых, для того, чтобы разработать определенную концепцию подхода к визуализации, необходимо поставить данный вопрос на повестку дня на школьном педагогическом консилиуме или обсудить данный вопрос с помощью интернет-ресурсов (школьный учительский форум, группы или сообщества в социальных сетях). При этом очевидно, что в обсуждении общей стратегии действий должны принимать участие учителя как начальной, так и средней школы. Обращаясь к практике зарубежных стран (Англии, США, Канады и проч.), мы можем найти так называемые профессиональные сообщества учителей в школе: учителя начальных классов, учителя математики, учителя одной параллели и даже учителя одного класса; в большинстве российских школ есть собрания классных руководителей и методические объединения учителей-предметников.

Во-вторых, непосредственно обратимся к метапредметным понятиям и знаниям, которые с помощью данного подхода к визуализации можно формировать. Мы будем говорить о таких понятиях, как «непрерывность», «замкнутость», «наследование», «инвариант», «связность», «множество» и др. Заметим, что перечисленные выше понятия находятся в основе раздела математики «топология», элементы которого присутствуют в школьном курсе математики. Все они являются общенаучными и позволяют не только углубить метапредметные связи, но и обеспечивают непрерывность ступеней образовательного процесса.

О данных понятиях необходимо не только говорить на различных уроках, но и визуализировать их. Не стоит оставлять это только на воображение школьников. Некоторые из вышеперечисленных понятий весьма абстрактны, хотя имеют достаточно конкретное формальное представление. К сожалению, не у всех учащихся основной школы сформированы вышеперечисленные понятия, не все могут представить данные абстракты в своем воображении. Учитывая то, что с каждым новым годом обучения количество абстрактных понятий и терминов возрастает, наша задача, начиная уже с начальной школы, демонстрировать учащимся определенные образы, казалось бы, элементарных понятий. Следовательно, мы предоставляем ученикам возможность визуализации того, что трудно представить в детском воображении.

Итак, перейдем к непосредственным примерам визуализации некоторых метапредметных понятий, в том числе топологических.

Например, понятие «множество» применимо не только на уроках математики, когда учащиеся узнают о множествах чисел и характерных свойствах, которыми они обладают. Ученики сталкиваются с множествами на уроках русского языка и литературы, истории, природоведения и географии, биологии и даже физической культуры. В процессе ознакомления с данным понятием ребенок узнает, что множества имеют размерности, обладают определенными свойствами, а также возможно создание новых множеств и подмножеств. Прививая учащимся основы работы с множествами на уроках математики, мы подталкиваем их к решению схожих задач и на других уроках: поиск определенных характерных черт у множества персонажей автора, нахождение размерности множества птиц родного края, сопоставление множеств звуков и букв русского языка и многое другое. Учителю-предметнику достаточно лишь упомянуть о принадлежности данной группы объектов к понятию «множества». При этом учителям не нужно отводить дополнительное время на разъяснение данного понятия. Таким образом, мы не только закладываем фундамент надпредметных знаний учащегося, но и предоставляем возможность для визуализации понятия «множество» с разных точек зрения.

Такие понятия, как непрерывность, замкнутость и разрывы, можно продемонстрировать, например, на уроках информатики, работая с графическими редакторами. Выполнение заданий на заливку заранее нарисованных фигур и объектов дает учащимся четкое осознание непрерывности линий, их замкнутости или наличия/отсутствия разрывов. Учащимся можно предоставить рисунки известных персонажей, животных или растений и попросить разукрасить их в соответствии с реальными объектами, что будет хорошим упражнением для памяти. Контуры рисунков должны быть либо замкнуты, либо обладать разрывами, либо пересекаться с другими существующими. Задача учащихся — выяснить, какие элементы можно закрасить, а какие — нет, и почему. Помимо этого, понятие непрерывности мы наблюдаем и на уроках окружающего мира — непрерывность роста и развития живых существ и растений.

На практике нами реализован следующий пример. Задание по рисованию. Мы просили учеников изобразить разные времена года для одного и того же пейзажа или изобразить один и тот же натюрморт под разным освещением. Эти примеры — наглядное представление присутствия неменяющегося объекта или его свойства, то есть инварианта. Это же понятие характеризует измерение градусной меры угла. Мы можем изменять длину отрезков, которые являются его сторонами (определение, в котором вместо отрезков — лучи, вводится нами позднее), мы можем поворачивать угол на плоскости, но тем не менее его градусная мера не изменится. В качестве контрпримера можно привести площадь, которая изменяется при удлинении и укорачивании отрезков фигуры. Хотя, с другой стороны, если мы будем использовать формулу и математические

познания в умножении, мы сможем привести примеры разных по виду прямоугольников, с одинаковой площадью (3×4 , 2×6 , 1×12), которые будут образовывать группу равновеликих фигур. Инварианты также можно обсуждать на уроках русского и иностранного языков, например, слова, которые не меняются в зависимости от склонения или падежа.

Данный подход применим не только к совокупности отдельно взятых уроков, но и к интегрированным урокам. Тем более, что именно на них большое внимание уделяется межпредметным связям.

К тому же в образовательном стандарте уже заложены интегрированные уроки по информатике и математике в рамках единой предметной области «математика и информатика». Помимо этого, целесообразны интегрированные уроки по таким предметам, как окружающий мир, русский язык и другие.

Приведем примеры данных интегрированных уроков:

- Математика и информатика уже заложенный в федеральный государственный стандарт предмет [12], на котором предполагается изучение не только основ математического образования, но и развитие ИКТ-компетентности учащихся. На данных уроках закладывается начальный опыт применения математических знаний и информационных подходов в повседневных ситуациях. Учащиеся получают навыки работы с диаграммами, несложными графами, таблицами, а также с простыми геометрическими объектами в интерактивной среде компьютера: построение, изменение, измерение, сравнение геометрических объектов. Подобные уроки способствуют развитию таких навыков, как сравнение и обобщение информации, выбор оснований для образования и выделения совокупностей, представление причинноследственных и временных связей с помощью цепочек [5]. Решая интересные текстовые задачи, мы можем моделировать и визуализировать предложенные ситуации с помощью подручных или программных средств, анализировать полученные ответы — количество людей должно быть целым, а скорости реальными. Подобная визуализация наилучшим образом отражается на мотивации учеников к обучению и развитию.
- 2) Окружающий мир и математика. Учитывая то, что уроки по данным дисциплинам подразумевают использование ИКТ-средств, интегрированные уроки можно направить на сбор и анализ числовых данных, а также их визуализацию. Учащимся можно предложить выполнить небольшой проект по подсчету популяции птиц родного края. К примеру, произвести расчет перелетных и зимующих птиц, вычислить их максимальное и минимальное количество, построить диаграммы и графики. Помимо расчетов, мы также можем познакомить учащихся с различными классификациями птиц и животных. Особенно интересным будет выполнить данный проект в виде красивой презентации с красочными изображениями или даже фотографиями, сделанными учениками.
- 3) Русский язык (родная речь) и математика. Что касается интегрированных уроков по данным дисциплинам, то тут весьма интересным будет провести

урок-сказку, в котором будет сочетаться интересная фабула повествования и несложные математические задания на вычисление или введение новых терминов (сказка о точке, луче и отрезке). Уроки, на которых ученики слушают интересную и познавательную сказку, отчасти напоминают им о беззаботном детстве. В итоге, ученик чувствует себя комфортно и уверенно. Помимо этого, учащиеся сами могут попробовать себя в качестве рассказчиков и по всем канонам сказки придумать свою историю на математическую тему [6]. Кроме того, организуя совместно продуктивную деятельность, мы развиваем коммуникативную компетентность учащихся.

Резюмируя вышесказанное: необходимо еще на первых порах обучения подвести учащихся к восприятию непрерывности и взаимосвязанности образования, и наиболее эффективно это можно делать на интегрированных уроках. То есть «запустить» процесс развития метапредметного характера обучения. И чем раньше мы начнем демонстрировать учащимся надпредметные связи между дисциплинами, тем увлекательнее им будет учиться и познавать мир.

Порой формирование метапредметных знаний происходит по инициативе учителей лишь в средней школе, что негативно сказывается на обучении и мотивации школьника в целом.

Всем известно, что есть учащиеся, которые любят учиться, стремятся к новым знаниям и всегда открыты к познанию чего-то нового. Работать с такими учениками поистине восхитительно. Но, к сожалению, таких учеников становится все меньше, и на плечи учителя в большинстве своем возлагается работа по мотивации учащихся. При чем это совсем не та предметная мотивация, которая изучается будущими учителями на лекциях по «теории и методике обучения математике». Это мотивация к обучению в принципе. Учащимся необходимо день ото дня объяснять, зачем им те или иные знания, которые «не пригодятся им в их будущей профессии». Ответ на многие подобные вопросы сложно сформулировать конкретно, потому что сложно поспорить, что умение решать квадратные уравнения или знание законов механики пригодится будущему юристу или журналисту, таким популярным на сегодняшний день профессиям. Ответ гораздо глубже: он — в формировании их интеллекта и гибкости мышления, умении принимать новые сложные решения на основе полученных знаний, умении составлять алгоритмы, прогнозировать какие-либо дальнейшие действия, умении логически и рационально мыслить. Конечно же, донести эту мысль до ученика — задача не одного педагога. Эта концепция, зародившись еще в начальной школе, должна усиливаться и утверждаться далее: в основной и старшей школах, при обучении в вузе и в конце концов стать основой для будущей профессии человека.

Литература

1. Выготский Л.С. Умственное развитие ребенка в процессе обучения. М., Л.: 1935. 136 с.

- 2. Глизбург В.И. О роли информационных технологий в реализации гуманитарной направленности топологической подготовки учителей математики и информатики // Информатика и образование. 2008. № 12. С. 117–119.
- 3. *Глизбург В.И*. Элективное изучение топологии в старших классах средней школы как элемент единства непрерывного математического образования и пропедевтики ее изучения в вузе // Математика в школе. 2008. № 9. С. 57–61.
- 4. Глизбург В.И. Применение информационных технологий в процессе преподавания дифференциальной геометрии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». М.: Изд-во РУДН, 2009. № 1. С. 34–38.
- 5. *Зыкова И.Ф.* Математическое развитие школьника на интегрированных уроках информатики и математики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2013. № 1. С. 92–96.
- 6. Зыкова И.Ф. Роль самообразования в формировании знаний. // Практические методики в области основного и дополнительного образования: труды научно-методического семинара / Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. 2013. С. 145–147.
- 7. *Коменский Я.А.* Великая дидактика. СПб.: Типография А.М. Котомина, 1875. 281 с.
- 8. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках, или Изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни / пер. с лат. Ю.Н. Дрейзина; под ред. и со вступ. статьей А.А. Красновского. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1957. 351 с., ил.
- 9. *Песталоцци И.Г.* Лебединая песня // Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч. Т. 2. М.,1981. 416 с.
- 10. *Песталоцци И.Г.* Как Гертруда учит своих детей // Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч. Т. 1. М., 1981. 336 с.
 - 11. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Удмуртия, 1981. 296 с.
- 12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.). URL: минобрнауки.рф/документы/922 (дата обращения: 12.09.2015).

Literatura

- 1. *Vy 'gotskij L.S.* Umstvennoe razvitie rebyonka v processe obucheniya. M., L.: 1935. 136 s.
- 2. *Glizburg V.I.* O roli informacionny'x texnologij v realizacii gumanitarnoj napravlennosti topologicheskoj podgotovki uchitelej matematiki i informatiki // Informatika i obrazovanie. 2008. № 12. S. 117–119.
- 3. Glizburg V.I. E'lektivnoe izuchenie topologii v starshix klassax srednej shkoly' kak e'lement edinstva neprery'vnogo matematicheskogo obrazovaniya i propedevtiki eyo izucheniya v vuze. // Matematika v shkole. 2008. № 9. S. 57–61.
- 4. Glizburg V.I. Primenenie informacionny'x texnologij v processe prepodavaniya differencial'noj geometrii // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby' narodov. Seriya «Informatizaciya obrazovaniya». M.: Izd-vo RUDN, 2009. № 1. S. 34–38.
- 5. *Zy'kova I.F.* Matematicheskoe razvitie shkol'nika na integrirovanny'x urokax informatiki i matematiki // Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby' narodov. Seriya «Informatizatsiya obrazovaniya». 2013. № 1. S. 92–96.

- 6. *Zy'kova I.F.* Rol' samoobrazovaniya v formirovanii znanij // Prakticheskie metodiki v oblasti osnovnogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya: trudy' nauchno-metodicheskogo seminara / Moskovskj gosudarstvenny'i universitet imeni M.V. Lomonosova. 2013. S. 145–147.
 - 7. Komenskij Ya.A. Velikaya didaktika. SPb: Tipografiya A.M. Kotomina, 1875. 281 s.
- 8. *Komenskij Ya.A.* Mir chuvstvenny'x veshhej v kartinkax, ili Izobrazhenie i naimenovanie vsex vazhnejshix predmetov v mire i dejstvij v zhizni / per. s lat. Yu.N. Drejzina; pod red. i so vstup. stat'yoj A.A. Krasnovskogo. 2-e izd. M.: Uchpedgiz, 1957. 351 s., il.
- 9. *Pestalocci I.G.* Lebedinaya pesnya // Pestalocci I.G. Izbr. ped. soch. T. 2. M., 1981. 416 s.
- 10. *Pestalocci I.G.* Kak Gertruda uchit svoix detej // Pestalocci I.G. Izbr. ped. soch. T. 1. M., 1981. 336 s.
 - 11. Suxomlinskij V.A. Sto sovetov uchitelyu. Udmurtiya, 1981. 296 s.
- 12. Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya (1–4 kl.). URL: minobrnauki.rf/dokumenty/922 (Data obrashheniya: 12.09.2015).

V.I. Glizburg, I.F. Zykova

Visualization as a Means of Formation of Metasubject Knowledge

The authors of the article proposed a dual interpretation of visualizations as an auxiliary tool in the classroom and as a means of formation of metasubject knowledge which ensure the implementation of a continuous educational process in the conditions of modern trend of informatization of education.

Keywords: visualization; metasubject knowledge; continuity of education; integrated lessons; topological concepts; group.

И.И. Гадалина, Х.Э. Исмаилова

К вопросу создания учебных пособий по развитию речи с использованием ситуативных картинок

Создание и использование специализированных пособий по развитию речи с использованием зрительной наглядности в виде ситуативных картинок и четкой системы языковых и творческих учебных заданий делают учебный процесс более интенсивным и результативным. Подобные учебные пособия могут являться надежным дополнением к существующим учебникам сегодняшнего дня. В данной статье в качестве примера пособий такого типа представляется и анализируется учебное пособие по речевой практике «Веселые истории в картинках».

Ключевые слова: зрительная наглядность в виде сюжетных ситуативных картинок; наглядность формы языкового знака; художественные и содержательные параметры ситуативных картинок; учебно-методические и полиграфические требования к пособию по развитию практики с применением ситуативных картинок.

ринцип наглядности как один из важнейших дидактико-технологических принципов обучения иностранным языкам должен активно реализоваться и находить своё выражение как в собственно процессе преподавания РКИ, так и в учебно-методической литературе по предмету.

Данное требование обусловлено практической необходимостью, согласно которой использование различных средств зрительной наглядности (таблиц, схем, рисунков, фотографий, сюжетных картинок, картин) способствует:

- созданию наглядно-психологического образа изучаемого предмета в его статике и динамике; организации его быстрого восприятия и понимания;
- быстрому развитию мыслительных операций на изучаемом языке и выходу в речь речевому продуцированию.

Все эти практические действия и преобразования соответствуют психологической аксиоме, которая утверждает, что зрительный образ действует сильнее, нежели словесный, потому что он предметен. Он глубже волнует чувство и воображение учащихся, быстрее возбуждает мысли и вызывает желание облечь эти мысли и чувства в слова, т. е. «пролиться дождём слов», по образному высказыванию А.Н. Леонтьева.

С методической точки зрения это значит, что необходимо систематически, но выборочно и дозированно использовать наглядные средства обучения адекватно уровням осознаваемости [1] языковых средств и стадиям формирования

навыков и речевых умений [2]. Так, на уровне «актуального осознания» (АО), когда учащийся сосредотачивает своё внимание на оформлении высказывания, доминантой должна являться наглядность формы языкового знака в виде графических построений структуры предложения и морфологического оформления его составляющих [3]. При переходе с уровня «актуального осознания» на уровень «сознательного контроля» (СК), когда внимание учащегося распределяется между содержанием и его оформлением, следует в качестве опоры-подсказки в дополнение к наглядности формы языкового знака предложить наглядность содержательного характера в виде сюжетных картинок, одной или нескольких. На уровне «бессознательного контроля» (БК), когда учащийся направляет своё внимание лишь на содержание высказывания, наглядность языкового знака должна быть устранена, а в центре внимания должно быть содержание, которое задаётся либо печатным, вербальным текстом, либо серией сюжетных картинок.

Следует отметить, что в учебниках старого поколения зрительная наглядность в виде рисованных сюжетных картинок выполняла свою стратегическую роль. Она не только украшала, разнообразила и оживляла содержание учебника, она делала его «разговорным», так как зрительная наглядность в виде ситуативных картинок была органично «вплетена» в контекст «винтажных» учебников. Поэтому работу по картинке невозможно было забыть или избежать. Но это было... в учебниках 30–35-летней давности.

Анализ учебников, которыми пользовались иностранные студенты во второй половине XX века, и сравнение их с учебниками сегодняшнего дня говорит не в пользу последних. Следует назвать учебник «АБ» (авторы Н.К. Венедиктова, Г.Г. Городилова, 1977 год издания), в котором большинство сюжетов, подобранных авторами для развития речи с опорой на ситуативные картинки, были занимательны, интересны, остроумны. Эти сюжеты «ожили», стали занимательными и привлекательными благодаря художнику В.Г. Алексееву, который смог своим художественным чутьем, манерой письма, пониманием психологии и интересов адресата сделать образы героев (студентов и нестудентов, молодых и немолодых людей) запоминающимися, понятными, отмеченными определенной харизмой. Надо заметить, что в первом издании учебника «АБ» эти же сюжеты и образы героев были «испорчены» другим художником, так как нарисованы в странном, непонятном стиле, граничащем с черным юмором для студентовиностранцев. Однако как в первом, так и во втором издании учебника к ситуативным картинкам не прилагалось необходимого методического сопровождения: набора специальных, проблемных вопросов, списка обязательных лексических единиц, упражнений [1].

Другой пример. В учебнике «Русский язык для начинающих» (1989 год издания) также представлено достаточное количество ситуативных картинок, иллюстрирующих интересные учебные сюжеты. С удовлетворением можно сказать, что художники В.С. Карасёв и Л.Х. Насыров сумели создать качественные учебно-

бытовые рисунки, подлинно соответствующие реалиям студенческой жизни. Кроме того, в них по-доброму отражён национальный колорит многонациональной аудитории студентов-иностранцев. Учебные задания разнообразны и способствуют речетворчеству по ним [8].

В учебнике «Старт» 1986 года издания [5] также присутствует большое количество ситуативных картинок, аутентичных, интересных по сюжету и художественному изображению, активно способствующих продуцированию высказывания, так как они сопровождены достаточным количеством предтекстовых и послетекстовых заданий.

Названные учебники, предлагавшие серьёзный языковой материал на синтаксической основе, в большом количестве включали различного вида зрительную наглядность, за счет которой они были интересны, занимательны и создавали предпосылки для активизации речевой практики.

Однако реальность такова, что любой учебно-методический продукт имеет склонность морально устаревать, что, по сути, является положительным фактором, так как ведёт к необходимости его обновления. В этом и заключается диалектика создания новых обучающих материалов. В связи с этим создаются новые учебные пособия, на содержание и форму которых влияют технологии и инновации сегодняшнего дня. Иногда они бывают лучше, интереснее, иногда хуже. В последнем случае это происходит тогда, когда забывается аксиома: «новое — это давно забытое старое», а эффективность и высокие результаты обучения напрямую зависят от надежности и достаточности учебных материалов.

В учебниках сегодняшнего дня — «Прогресс» [11], «Наше время» [9] и др. — ситуативных картинок нет. В них присутствуют лишь рисунки, направленные на объяснение отдельных грамматических явлений.

Исключение, пожалуй, представляет учебник «Русский язык — мой друг» [12], в котором не в контексте учебного материала, но всё-таки в виде вкладки наряду с разнообразной наглядностью: географическими картами, фотографиями Москвы, ее памятных мест, деятелей науки и культуры — вставлены девять «винтажных» ситуативных картинок, позаимствованных из весьма скромного в полиграфическом отношении, но сильного, весомого в методическом и художественном планах пособия «Рассказы в картинках», которое вышло в свет 45 лет назад (авторы И.К. Геркан, Л.П. Кацен) [6]. В учебнике эта вкладка из картинок не сопровождается заданиями, пояснениями, упражнениями, так как органически они не связаны с текущим материалом. Однако справедливости ради и благодарности старым авторам необходимо сказать, что ситуативные картинки И.К. Геркан и сейчас являются базовыми в процессе проведения контроля по форме «рассказ по картинке».

Всё сказанное выше даёт основание говорить об очевидном дефиците в комплексе учебно-методической литературы по РКИ пособий по развитию речи с использованием зрительной наглядности, конкретно ситуативных картинок. Те немногие наглядные пособия, имеющиеся в распоряжении преподавателей и студентов, не всегда отвечают необходимым методическим требованиям. Это

не вина авторов этих пособий, поскольку вопрос остаётся открытым и не освещенным в теоретической литературе.

Предварительный их анализ дал возможность выявить ряд недостатков, которых необходимо избегать при создании новых учебных пособий по развитию речи с использованием зрительной наглядности. Они следующие:

- часто иллюстрированы скучные, неинтересные для студентов сюжеты, без интриги и юмора; они разноплановы по тематике, не связаны между собой едиными запоминающимися, харизматичными героями;
- сюжеты «прорисованы» уныло, скучно, без изюминки, художником не найден верный внешний образ героя, способный привлечь внимание студента; иногда художник чрезмерно «юморит», делая образ героя либо слишком комичным, либо далеким от нормального земного существа;
- полиграфическое исполнение рисунков и оформление пособий оставляет желать лучшего;
- графическое расположение материала в пособиях существует вопреки всем правилам о зрительно-обобщенном восприятии учебного материала;
- не всегда чётко и последовательно выстроена методическая система сопутствующего материала, нацеленная на развитие речи (тексты головные и дополнительные, система упражнений, словники, диалоги, серии проблемных вопросов).

Учебное пособие по развитию речевой практики « Весёлые истории в картинках» (автор И.И. Гадалина, 2008, 2014) было создано с учетом результатов проведенного анализа [4]. Пособие создавалось с четкой уверенностью в том, что его успех и качество зависит от:

- интересного содержания, актуализируемого сюжетами, представленными в виде ситуативных картинок, а также зрительно-запоминающихся образов героев в них, созданных художником;
- системы учебно-методических компонентов (поясняющих и сопутствующих текстов, проблемных и специальных вопросов, вспомогательного грамматического материала в виде глагольных мини-словников и т. д.), генерализирующих основной сюжет, оформленный вербально и зрительно.

По содержанию это пособие представляет повесть — жизнеописание двух друзей: Виктора (положительный герой) и Антона (антипод друга) — людей противоположных по характеру, манере поведения, привычкам, жизненным идеалам. Все события их жизни выстроены в логичной временной и причинно-следственной последовательности. Сочиняя жизнь этих людей, автор не забывал об эффекте интриги и интереса, которые побуждают студента узнать, что было раньше и что будет дальше, т. е. держать читателя в определенном читательском напряжении. Жизнь героев повести максимально приближена к бытию студентов, поэтому понятна им. Это происходит ещё и потому, что о ней рассказывает не автор, а сын одного из них — студент Российского университета дружбы народов, молодой человек, увлеченный учебой, спортом, знакомствами с девушками и другими приятными занятиями. Содержание пособия четко реализует ситуативно-тематический подход

к подаче материала, поэтому пособие имеет два самостоятельных раздела: тематический и ситуативный.

Тематический раздел представлен неординарно. Благодаря интересным, личностно окрашенным впечатлениям в рассказах Максима о своей семье, ее членах (отце, матери, сестре, бабушке, дедушке), взаимоотношениях между ними (уважении, любви, понимании, дружбе), месте жительства семьи (городе, улице, доме, квартире), о друзьях семьи, их занятиях и образе жизни в прошлом и настоящем естественным образом представлены 5 актуальных, учебно-методических тем: «Учеба в университете», «Семья. Члены семьи», «Место жительства», «Взаимоотношения в семье», «Дружба. Друзья. Знакомые». Центральным компонентом тематического раздела является рассказ Максима.

Ситуативный раздел включает 18 занимательных, иногда веселых, иногда грустных, но не скучных историй из жизни Виктора(отца Максима), и 5 историй из жизни Антона(друга отца), когда они были молоды, задорны, нацелены на разные свершения и подвиги. Истории жизни положительного героя Виктора начинаются с описания и наглядного представления его богатой разными событиями и приключениями молодой жизни, многочисленных знакомств с девушками, влюбленностей и разочарований. Кончаются эти истории его удачным знакомством с девушкой, женитьбой на той единственной, с которой он прошёл по жизни до сегодняшнего дня. Истории из жизни Антона касаются его учебы в институте и других различных событий в молодости.

Справедливости ради необходимо сказать, что в ситуативном разделе пособия использованы ситуативные картинки из учебника «АБ», которые тематически не были связаны друг с другом. Картинки были собраны, расклассифицированы, а затем сюжетно объединены для описания жизни главных героев в придуманной автором повести о наших современниках. Таким образом, старым ситуативным картинкам была дана новая жизнь, так как они были введены в ткань целостного, законченного по содержанию нового учебного пособия. Художник В.Г. Алексеев обновил нарисованные ранее им в этом учебнике ситуативные картинки: расширил их, дополнив новыми деталями согласно рассказам-текстам, сопровождающим и поясняющим их.

Впервые создано пособие, которое напрямую обращено к студентам, а поэтому история жизни героев воспринимается ими с большим интересом — она близка и понятна им вне принадлежности к национальному статусу и вере. Кроме того, художественно-зрительный компонент пособия постоянно оживляет все ситуации и сюжеты.

Методически пособие многокомпонентно. В него включены:

- 1) **наглядный материал** в виде 37 отдельных рисунков, иллюстрирующих тематический раздел, а также 23 ситуативных картинок, в каждой из которых прорисовано не менее 6–8 ситуаций, подлежащих речевому продуцированию;
- 2) текстовой материал описательного и повествовательного характера, который, во-первых, является рассказом, связанным непосредственно с ситуативной картинкой, во-вторых, дополнительным материалом, расширяющим

диапазон каждой истории. В пособии 153 текста, большинство из которых являются рассказами главного героя и ведутся от его имени, остальная часть — рассказы, предложенные автором пособия. Тексту в этом пособии отводится значительная роль не только потому, что он помогает «рассказать картинку» адекватно и правильно, но и потому, что использование опоры на печатный текст улучшает быстроту и качество высказывания почти в три раза [7: с. 79];

3) упражнения разных видов, нацеленные на развитие речевых умений студентов. Закрепление в сознании учащихся ассоциаций и развитие умений употреблять единицы в сходных ситуациях достигаются упражнениями типа «Ответьте на вопросы по тексту, опираясь на рисунок», «Согласитесь или возразите, найдя или не найдя подтверждение в рисунке».

Формированию коммуникативных умений и развитию речи способствуют задания типа: « Составьте аналогичный диалог», «Расскажите от имени героя конкретную историю», «Расскажите о себе, опираясь на конкретные вопросы».

Помимо обычных серий упражнений после каждой истории есть две рубрики: «По ходу дела...» и «Смешно? — Улыбнись! Грустно? — Задумайся!». В первой рубрике содержатся задания, нацеливающие студентов на собственное выказывание по увиденной и прочитанной информации. Во второй — представлен интересный текстовой материал, содержательно близкий к предыдущей истории. В общей сложности в пособии представлены более 250 упражнений, которые представляют четкую алгоритмическую систему.

Пособие имеет « Глагольный словник» объёмом 265 глагольных пар (несовершенного – совершенного вида) с переводом на английский, французский, испанский языки, который обеспечивает необходимый перевод в процессе чтения текстов.

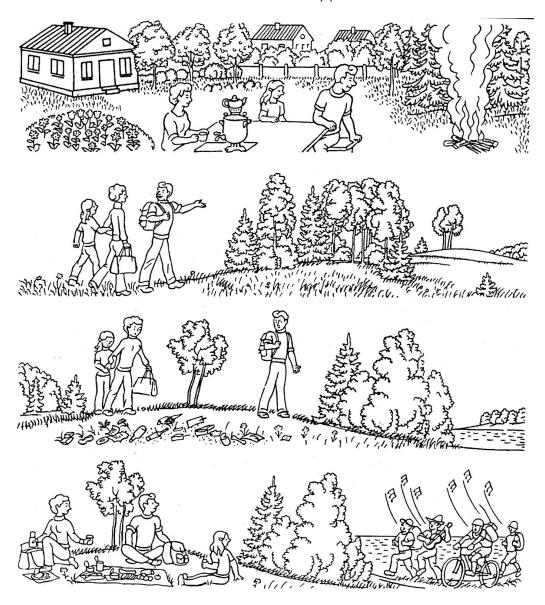
Определённая полиграфическая структура пособия учитывает возможности и потребности студентов различных уровней владения языком (уровни А-1, А-2, Б и далее). Зрительная наглядность — ситуативные картинки, состоящие, как правило, из 6-8 нарисованных эпизодов, расположены на отдельной странице слева, что способствует обобщенному зрительному представлению о ситуации. Текст определенной трудности, который поддерживает, конкретизирует, расширяет наглядно представленный сюжет, расположен справа. Зеркально расположенные информации (наглядная и текстовая) представляют собой удачный методический тандем, поддержанный полиграфическими возможностями пособия. А поэтому каждая из них является опорой, поддержкой друг для друга: читая текст, студент находит зрительную опору, которая будоражит и разнообразит его воображение; рассматривая эпизоды ситуативной картинки, он находит в тексте его языковое оформление. Кроме того, в едином полиграфическом решении каждая история имеет свой надзаголовок: цифровой индекс — номер и её название в виде проблемного вопроса, изначально нацеливающего студента на решение проблемы. Рассказ на противоположной странице называется кратко: номинативно, утвердительно. Пример. История шестая (6) — «Как Виктор ходил в турпоход с Роботом». Рассказ «Турпоход с Роботом». История четырнадцатая (14) — «Как

Виктор помог соседу похудеть». Рассказ «Правильный совет». При таком полиграфическом построении сюжет, представленный наглядно в виде ситуативных картинок, и рассказ как текстовая подсказка сюжета совершенно самостоятельны. В том случае, если пособие используется на базовом уровне (А-2), преподаватель может вводить свой собственный текст-комментарий, более облегченный, и пользоваться выборочно тем материалом, который следует далее. Если пособие используется на уровне (Б), целесообразно пользоваться всей предлагаемой системой заданий и упражнений, поддерживающей каждую отдельную историю.

Предлагаем фрагмент пособия.

История восемнадцатая (18)

КАК ВИКТОР С СЕМЬЕЙ ОТДЫХАЛ В ЛЕСУ



- 1. Рассмотрите рисунки и попытайтесь понять, почему Виктор и его семья отказались продолжать турпоход в лес.
- 2. Прочитайте рассказ. Составьте план рассказа. Предложите для него свое название.

Текст 18. Неудачная прогулка

В свободное время весной и летом Виктор и Лидия любили отдыхать на природе: в парке, в лесу, на озере.

Далеко от города у них был маленький деревянный дом. Около дома был сад и огород. В саду стоял стол, на столе — самовар. Вечером они любили сидеть и пить чай из самовара, тихо разговаривать, слушать музыку и смотреть на огонь костра.

Но больше всего они любили гулять в лесу, который находился недалеко от их дома. Когда они уходили в лес на весь день, они брали с собой хлеб, сыр, фрукты, овощи и ели на воздухе.

Пришло лето, стало тепло и даже жарко. Как всегда они опять решили пойти в лес на весь день. Взяли с собой немного вещей и еду. Рано утром отправились на прогулку. Когда вошли в лес, сразу почувствовали, как радостно встретила их природа: пели птицы, шумели деревья. Они пошли дальше и вдруг остановились. Почему? На красивой цветочной поляне они увидели много мусора (банки, бутылки, пакеты), который оставили туристы. У них сразу испортилось настроение. Они прошли дальше в глубь леса, но и там увидели то же самое.

- Почему люди не убирают после себя? спросила Аня.
- Они безответственные, поэтому не берегут природу, ответил отец.

Наконец, с большим трудом они нашли красивое чистое место. Положили на траву коврик, открыли воду, нарезали хлеб, сыр, овощи и стали обедать. Слушая музыку леса: пение птиц, шум деревьев, они чувствовали себя хорошо и спокойно.

Но вдруг они услышали другую музыку: очень громкую... Это пришли туристы. Их было много. Они принесли с собой гитары, рюкзаки с едой. Остановились недалеко. Сразу пошли в лес и стали рубить деревья для костра.

Виктор сказал жене:

— Наш отдых в лесу закончился! Мы уходим отсюда.

Виктор собрал вещи, положил их в сумку, не забыв взять и мусор, который остался после их обеда.

Семья убрала после себя поляну и ушла, а туристы продолжали отдыхать: танцевать, петь, играть в разные игры.

• Как вы думаете, почему туристам было радостно, а Виктору, Лидии и Анне — грустно? Кто прав?

Многолетнее использование данного пособия (1-е издание пособия — 2008, 2-е издание — 2014) в целях развития речи в процессе практики дает право высказать некоторые оценки.

По мнению студентов, данное пособие оживляет занятия, делает их более интересными, увлекательными и разнообразными, так как эта придуманная «учебная повесть» о двух героях так похожа на настоящую жизнь самих учащихся. Кроме того, сопутствующий текст даёт надёжную подсказку, т. е. не оставляет их один на один с картинкой, которая даёт опору лишь для содержания — «о чем говорить», но не для оформления — «как говорить».

По мнению преподавателей, содержание рассказов о героях и наглядное представление их самих в определённых «критических» жизненных ситуациях оказывает на студентов психологическое воздействие, поэтому активизирует учащихся, повышает их интерес к работе и усиливает внимание, тем самым оживляя занятие в целом. Эту «учебную повесть» можно читать последовательно, начиная с первой страницы, можно читать с середины и даже с конца. И во всех случаях студенты получают свою долю практики, интересной и увлекательной.

Литература

- 1. Венедиктова Н.К., Городилова Г.Г. Учебник «АБ». Русский язык для иностранцев. М.: Русский язык, 1977.
- 2. *Воронин Л.Г., Богданова И.И., Бурлаков Ю.А.* Становление речевых навыков при обучении иностранным языкам // Новые исследования в педагогических науках. Вып. 8. М., 1966.
- 3. *Гадалина И.И.* Все падежи. Учебные мнемотехнические таблицы по грамматике. М.: Изд-во РУДН, 2014. 60 таблиц.
- 4. *Гадалина И.И*. Весёлые истории в картинках: учеб. пособие по речевой практике. М.: Русский язык. Курсы, 2014. 143 с.
- 5. Галеева М.М., Журавлёва Л.С., Нахабина М.М., Протасова Т.Н., Шапицо Л.В., Соболева Н.И. Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР «Старт 1–2». М.: Русский язык, 1986.
- 6. *Геркан И.К., Кацен Л.П.* Учебное пособие по русскому языку для студентов-иностранцев «Рассказы в картинках». М.: УДН им П. Лумумбы, 1969.
- 7. Городилова Г.Г. Обучение речи и технические средства. М.: Русский язык, 1979. 204 с.
- 8. Журавлёва Л.С., Шапицо Л.В., Нахабина М.М., Протасова Т.Н., Галеева М.М. Учебник для начинающих. Русский язык. М.: Русский язык, 1989.
- 9. Иванова Э.И., Медведева С.В., Алёшичева Н.Н., Богомолова И.А., Фролова А.Н. Учебник русского языка (элементарный, базовый уровни) «Наше время». М.: Русский язык. Курсы, 2012.

- 10. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психологические очерки). М.: Изд-во МГУ, 1970. 88 с.
- 11. Соболева Н.И., Волков С.У., Иванова А.С., Сучкова Г.А. Прогресс. Учебник русского языка (элементарный уровень). М.: Изд-во РУДН, 2013.
- 12. *Шустикова Т.В., Кулакова В.А., Карпусь Л.А., Смирнова С.В.* и др. Учебник русского языка для студентов-иностранцев «Русский язык мой друг». М.: Изд-во РУДН, 2010.

Literatura

- 1. Venediktova N.K., Gorodilova G.G. Uchebnik «AB». Russkij yazy'k dlya inostrancev. M.: Russkij yazy'k, 1977.
- 2. Voronin L.G., Bogdanova I.I., Burlakov Yu.A. Stanovlenie rechevy'x navy'kov pri obuchenii inostranny'm yazy'kam // Novy'e issledovaniya v pedagogicheskix naukax. Vy'p. 8. M., 1966.
- 3. *Gadalina I.I.* Vse padezhi. Uchebny'e mnemotexnicheskie tabliczy' po grammatike. M.: Izd-vo RUDN, 2014. 60 tablicz.
- 4. *Gadalina I.I.* Vesyoly'e istorii v kartinkax: ucheb. posobie po rechevoj praktike. M.: Russkij yazy'k. Kursy', 2014. 143 s.
- 5. Galeeva M.M., Zhuravlyova L.S., Naxabina M.M., Protasova T.N., Shapiczo L.V., Soboleva N.I. Uchebnik russkogo yazy'ka dlya podgotovitel'ny'x fakul'tetov vuzov SSSR «Start 1–2». M.: Russkij yazy'k, 1986.
- 6. *Gerkan I.K.*, *Kacen L.P.* Uchebnoe posobie po russkomu yazy'ku dlya studentovinostrancev «Rasskazy' v kartinkax». M.: UDN im P. Lumumby', 1969.
- 7. Gorodilova G.G. Obuchenie rechi i texnicheskie sredstva. M.: Russkij yazy'k, 1979. 204 s.
- 8. Zhuravlyova L.S., Shapiczo L.V., Naxabina M.M., Protasova T.N., Galeeva M.M. Uchebnik dlya nachinayushhix. Russkij yazy'k. M.: Russkij yazy'k, 1989.
- 9. Ivanova E'.I., Medvedeva S.V., Alyoshicheva N.N., Bogomolova I.A., Frolova A.N. Uchebnik russkogo yazy'ka (e'lementarny'j, bazovy'j urovni) «Nashe vremya». M.: Russkij yazy'k. Kursy', 2012.
- 10. *Leont'ev A.A.* Nekotory'e problemy' obucheniya russkomu yazy'ku kak inostrannomu (psixologicheskie ocherki). M.: Izd-vo MGU, 1970. 88 s.
- 11. *Soboleva N.I., Volkov S.U., Ivanova A.S., Suchkova G.A.* Progress. Uchebnik russkogo yazy'ka (e'lementarny'j uroven'). M.: Izd-vo RUDN, 2013.
- 12. Shustikova T.V., Kulakova V.A., Karpus' L.A., Smirnova S.V. i dr. Uchebnik russkogo yazy'ka dlya studentov-inostrancev «Russkij yazy'k moj drug». M.: Izd-vo RUDN, 2010.

I.I. Gadalina, K.E. Ismailova

On the Problem of Creation of Educational Supplies for the Development of Speech with the Use of Situational Pictures

Creation and use of specialized supplies for the development of speech with the use of visual clearness in the form of situational images and clear system of language and creative learning tasks make the educational process more intensive and effective. These educational supplies can be a reliable complement to the existing textbooks of today. In this article as an example of educational supplies of this type the authors present and analyze a manual on the speech practice "Funny stories in pictures".

Keywords: visual clearness in the form of scene situational pictures; clearness of form of the linguistic sign; artistic and meaningful parameters of situational pictures; educational, methodical and polygraphic requirements to the manual on the development of practice with the use of situational pictures.



Е.Н. Штогрина

Общественно полезный труд: ретроспективный анализ и обоснование этапов развития данного социальнопедагогического феномена

В статье обосновывается проблема содержания понятия «общественно полезный труд» в исторической ретроспективе. Общественно полезный труд понимается как социально-педагогический феномен, прошедший длительный путь исторического развития от истоков зарождения человеческого общества до современности. Выделены и охарактеризованы основные этапы эволюции исследуемого феномена: коллективно-классовый, религиозно-ценностный, мотивационно-личностный, научно-ориентированный, конституционно-правовой, автономно-независимый.

Ключевые слова: человеческое общество; общественно полезный труд; отношение к труду; забота о ближнем; общественные интересы.

Ничто так, как труд, не облагораживает человека. Без трула не может человек соблюсти свое человеческое достоинство.

Л.Н. Толстой

бщественно полезный труд как социально-педагогический феномен, появившись с возникновением человеческого общества, прошел длительный путь своего развития, способствуя духовному, интеллектуальному и физическому совершенствованию человечества. Однако ценностная картина современного российского общества в контексте с пониманием значимости понятий «труд», «общественно полезный труд» претерпела существенные изменения. В результате политических процессов, произошедших в России в 90-е гг. ХХ столетия, произошло и переосмысление ценности труда: труд стал рассматриваться большинством россиян как деятельность, основной целью которой является удовлетворение потребительских нужд самого работника и его семьи [4]. Негативное воздействие средств массовой информации, процессы глобализации, массовая культура, формирование институтов рыночной экономики в этот период

привели к трансформации аксиологического пространства россиян, выраженного сменой моральных приоритетов. Данные социологического опроса, проведенного в 1991, 1998, 2005 гг. под руководством В.С. Магуна показали, что особое значение в жизни человека приобрели такие ценности, как высокий заработок, выгода, материальное благополучие, престижная работа. Вместе с этим ценности творческой активности, самопожертвования, трудовых достижений, долга и ответственности занимают место в нижней части российского списка [3].

Возникшая тенденция, связанная с переоценкой и переосмыслением ценности труда в постсоветское время, существенно отразилась на воспитании молодых граждан: так, с начала 90-х гг. было сформировано поколение, недостаточно подготовленное к самостоятельной жизни, отдающее предпочтение легким заработкам, бездуховному времяпровождению, разгульному образу жизни. Рыночные отношения в России в конце XX века способствовали тому, что в обществе начал доминировать человек «экономический» — производитель и потребитель, для которого труд ассоциируется не с созидательной деятельностью, наполненной идеей общего блага, а с доходами и денежным вознаграждением [6].

Аналогичная ситуация в сфере отношения к труду, по мнению многих исследователей (Л.А. Андросова, И.Г. Кондратьева, В.Н. Турченко и др.), характерна и для современного социума. Согласно результатам социологического опроса, проведенного в августе 2015 года исследовательским центром портала Superjob, отношение россиян к труду в первую очередь характеризуют такие понятия, как стабильность (47 %), карьера (39 %), обязанность (31 %). Реже всего россияне характеризуют труд такими понятиями, как достоинство (8 %), счастье (4 %), радость (3 %) и гармония (3 %) (URL: http://www.superjob.ru/research/articles/111853/). Анализируя перечисленные данные, нельзя не согласиться с мыслью о том, что в современной социокультурной среде труд слабо коррелирует с такими понятиями, как «долг», «ответственность», «честь», «достоинство», «служение общему благу», «творчество и созидание» [4; 6; 10].

Произошедшая трансформация отношения к труду в российском обществе, на наш взгляд, актуализирует проблему изучения сущностных аспектов понятия «общественно полезный труд» в исторической ретроспективе. Ретроспективный анализ как метод целостного видения прошлого позволяет рассмотреть основные этапы эволюции содержания понятия «общественно полезный труд» и раскрывает новые возможности для его осмысления в современном социуме.

Теоретический анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы позволил нам условно выделить следующие этапы эволюции исследуемого феномена: 1) коллективно-классовый; 2) религиозно-ценностный; 3) мотивационно-личностный; 4) научно-ориентированный; 5) конституционно-правовой; 6) автономно-независимый.

Первый этап (2 млн лет до н. э. – IV век н. э.) — коллективно-классовый, включающий догосударственное и государственно-организованное общество, отличает отсутствие терминологического поля изучаемого понятия, в частности, самой его формулировки в дошедших до нас письменных источниках. Однако в некоторых из них («Илиада», «Одиссея» Гомера, «Труды и дни» Гесиода и др.) имеются общие представления о деятельности, совершаемой на благо других и себя, наделенной нравственным смыслом. Для первобытно-общинного общества характерно появление начальных форм организации коллективного общественно полезного труда (собирательство, скотоводство, рыболовство и др.), обусловленных взаимопомощью, сотрудничеством и необходимостью выживания в условиях окружающей среды. В государственно-организованном обществе труд, с одной стороны, рассматривается с позиции нравственных принципов, добродетелей (Гесиод, Демокрит, Сенека и др.), с другой, — имеет значение ярко выраженный аспект разделения труда по классовой принадлежности.

Второй этап (V – XV вв. н. э.) — *религиозно-ценностный*, связан с доминирующим значением влияния христианских принципов и ценностей на содержательную характеристику общественно полезного труда. В средневековом обществе представления о труде отличались двойственным характером: в период раннего Средневековья (V – XI вв.) труд воспринимается как наказание за «первородный грех», и считается, что человек обязан трудиться, чтобы искупить грехи далеких предков и очистить свою душу; в период классического Средневековья (XI – XV вв.) труд рассматривается как позитивная ценность, воплощение религиозного служения, признак духовного и нравственного достоинства, дело служения Богу-Творцу и необходимое занятие каждого верующего гражданина.

Важно отметить, что в христианстве, как и в других мировых религиях (ислам, буддизм и др.) труд приобретает ценностный смысл в качестве универсальной этической категории и раскрывается в служении человека Высшему Началу с учетом моральных принципов долга, ответственности, самоотверженности, бескорыстной заботы о благополучии других. Из сказанного следует, что благодаря христианскому вероучению в европейскую цивилизацию были привнесены идеи уважения к любому труду как средству преодоления общественных и личных пороков. В работах мыслителей эпохи Средневековья (Фома Аквинский, Ибн Хальдун и др.) встречается термин «труд», однако его содержательная сторона, связанная с общественно полезной значимостью, не имеет обоснованной логической наполняемости и смысла.

Третий этап (XVI – XVIII вв.) — *мотивационно-личностный*, его отличает наполнение содержательной характеристики понятия «общественно полезный труд» нравственными добродетелями долга и ответственности, которые под воздействием идеологии гуманизма становятся мотивами, побуждающими к добросовестному служению Божественному Началу и обществу. В этом контексте позитивное значение приобретают такие личностные качества, как

трудолюбие, настойчивость, творческая активность, честность, добросовестность, регулирующие поведение человека в его стремлении трудиться с пользой для других.

С точки зрения принципов гуманизма, утверждающих ценность человека как творца себя и своей судьбы, в основе труда заложена естественная природная способность к созиданию, что представляется значимым для реализации потенциальных возможностей человека и его всестороннего развития в социуме (Л.Б. Альберти, М. Пальмиери, Я.А. Коменский и др.). В этой связи имеет место соотношение труда с проблемой достоинства человека (Данте Алигьери, Алишер Навои и др.). Нравственным идеалом становится человек, приближающийся к Высшему Началу через социальную активность и созидательный труд, приносящий общественную пользу (Т. Мор, Т. Кампанелла).

Резюмируя данные положения, важно сказать, что в рассматриваемом этапе, под влиянием гуманистических тенденций, определяющих ценность человека, его свободу и способность к созиданию, впервые раскрывается содержательная сторона изучаемого феномена. Общественно полезный труд рассматривается как внутренне мотивированная к служению Богу и людям деятельность, в которой человек может найти смысл жизни и реализовать свои творческие возможности через проявление морального долга, трудолюбия, ответственности, заботливости, честности.

Четвертый этап (конец XVIII — первая половина XX вв.) — *научно-ориентированный*, обусловлен формированием научного подхода и появлением теоретических предпосылок к содержательной стороне феномена «общественно полезный труд», определивших его дальнейшую эволюцию и развитие.

- 1. Появление первой научной теории о труде (М.Н. Вернадская, В.И. Ленин, К. Маркс, А. Смит, А.К. Шторх и др.) позволило рассмотреть труд как целесообразную деятельность по созданию различных благ и услуг.
- 2. Введение в научный оборот термина «полезность» (И. Бентам) выявило значимые смысловые аспекты понятия «труд»: «высшее благо»; основа и цель человеческого существования; принцип, характеризующий поведение людей в их стремлении избежать страданий и увеличивать удовольствие (счастье) и др.
- 3. Создание на основе идеологии просвещения (К.А. Гельвеций, Ж.Ж. Руссо, Д. Дидро и др.) концептуальной системы преобразования общественного *устройства*, направленной на достижение общественного блага и пользы в интересах социума и государства.
- 4. Научное обоснование принципа альтруизма (О. Конт), выраженного в формуле «жить для других», получило дальнейшее развитие в теории И.Г. Гердера, Л. Шопенгауэра, В.С. Соловьева как нравственного принципа истинного служения и содействия благу другого человека.
- 5. Появление отечественных и зарубежных моделей трудовой школы (конец XIX начало XX вв.). Заслуживает внимания имя немецкого педагога Γ . Кершенштейнера, который одним из первых исследовал в аспекте научного

знания идеи трудовой школы. По мнению этого педагога, теоретические основы модели трудовой школы включают: воспитание у школьников дисциплины поведения, формирование элементарных трудовых умений и навыков; введение ручного труда как самостоятельного учебного предмета; использование различных форм практической деятельности. Идеи трудовой школы в России (К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.) отражают деятельную сущность человеческой природы и связаны с активным познанием ребенком окружающей его жизни, соединением умственного и физического труда школьников, профессиональным самоопределением личности.

6. Возникновение на основе духовно-нравственного опыта православной этики и воспитательного потенциала народной педагогики, положительных традиций отечественного и зарубежного воспитания социально активной личности. Это направление включает: формирование общечеловеческих норм гражданской морали (взаимоуважение, милосердие, терпимость по отношению к людям, заботливость и др.); взаимосвязь обучения с производительным трудом; реализацию принципа общественной направленности воспитания; привлечение учащихся к общественно полезным делам; взаимодействие различных общественных институтов в воспитании.

В рамках рассматриваемого этапа содержание понятия «общественно полезный труд» привлекало внимание классиков отечественной педагогики Н.Ф. Бунакова, П.Ф. Каптерева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и других. Так, в педагогической системе К.Д. Ушинского (1824—1871 гг.), общественно полезный труд характеризуется как цель и смысл человеческой жизни; основное средство нравственного, умственного и физического совершенствования; необходимое условие служения родному отечеству и ближним [9]. С позиции Н.Ф. Бунакова (1837—1904 гг.), любой труд, имеющий целью создание духовных или материальных благ для других людей, достоин высокого уважения и почитания [1]. Педагогические взгляды Л.Н. Толстого (1828—1910 гг.) на проблему общественно полезного труда были связаны с необходимостью приучения учащихся младших классов к труду в условиях родной природы [8].

Таким образом, научно-ориентированный этап характеризуется формированием системы научных знаний к содержательной наполняемости изучаемого явления. Теоретическое обоснование получают категории: «труд», «полезность», «альтруизм», «общественное благо», «практическая польза», позволяющие понять сущностный смысл общественно полезного труда как целенаправленной деятельности, мотивированной чувством социального долга, ответственности, заботой о благополучии других и направленной на получение общественно-практической пользы, в частности, материального продукта, представляющего ценность для социума.

Пятый этап (1917–1991 гг.) — *конституционно-правовой*, характеризуется существенным влиянием конституционных норм и принципов на содержательную характеристику общественно полезного труда. После свершения

Октябрьской революции 1917 года права в сфере труда в России получили закрепление на конституционном уровне. Первый советский Кодекс законов о труде, принятый в конце 1918 года, устанавливал положение об обязательной трудовой повинности, допуская все виды и формы труда при соблюдении лишь одного условия — труд должен быть общественно полезным. Согласно нормативно-правовым актам в сфере образования 1918 года («Положение об единой трудовой школе РСФСР», «Основные принципы единой трудовой школы»), общественно полезный труд был признан основой школьной жизни, а советская общеобразовательная школа получила название единой трудовой школы. Закон «Об укреплении связи школы с жизнью», принятый в 1958 году, провозглашал принцип соединения обучения с производительным трудом. Кроме этого, главной задачей школы была объявлена подготовка учащихся к общественно полезному труду, а также повышение уровня политехнического образования.

Сущностными аспектами понятия «общественно полезный труд» на данном историческом этапе являются:

- высокое сознание общественного и морального долга, доминирование общественных интересов над личными; понимание социальной значимости своего труда; проявление заботы каждого трудящегося о сохранении и умножении общественного достояния; утверждение принципа добросовестности в общественно полезном труде;
- коллективный характер труда на добровольной основе, обусловленный потребностью людей в общении и сотрудничестве в процессе создания продуктов духовной и материальной деятельности; развитие коммунистических отношений (субботники, добровольные дружины, тимуровское движение и т. п.);
- понимание труда как личностной дефиниции и важного средства разностороннего развития способностей людей, выявления их талантов и дарований, реализующего потребность в самоутверждении;
- интенсивное развитие альтруистических тенденций в труде, связанных с бескорыстным духовным интересом, необходимостью трудиться с пользою для коллектива по внутренней потребности.

Выделенные содержательные особенности исследуемого феномена отражены в различных нормативно-правовых источниках (Закон РСФСР от 02.08.1974 «О народном образовании», Конституция СССР, 1977 г., Постановление № 749 «Об уставе средней общеобразовательной школы», 1970 г. и др.) рассматриваемого этапа. Согласно данным документам, общественно полезный труд является важным компонентом учебно-воспитательного процесса, поскольку отвечает целям государства и рассматривается как способ подготовки молодого поколения к трудовому и патриотическому воспитанию.

Значительный вклад в разработку содержательно-смысловых аспектов понятия «общественно полезный труд» и теоретического осмысления его ключевых особенностей в рамках рассматриваемого этапа внесли классики отечественной педагогики П.П. Блонский, В.П. Вахтеров, Н.К. Крупская,

А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий и др. Так, по мнению Н.К. Крупской (1869–1939 гг.), общественно полезный труд является могучим средством воспитания трудолюбия, морального долга, сознательной дисциплины, коллективизма, творческой инициативы, ответственного отношения к порученному делу и других ценных нравственных качеств [2]. А.С. Макаренко (1888–1939 гг.) общественно полезный труд связывает со сферой социального становления и развития личности через организацию коллективных творческих дел, имеющих общественно полезную значимость [5]. В.А. Сухомлинский (1918–1970 гг.) под общественно полезным трудом понимал добровольную деятельность, направленную на создание всеобщего богатства и формирование общественной активности личности на основе ее заботы о других людях [7].

Следует сказать, что нормативно-правовая база, регламентирующая на данном этапе трудовое воспитание в системе школьного образования, способствовала повышению интереса ученых к исследуемому феномену, в связи с чем можно констатировать появление в 50–80 гг. XX в. целого ряда научных работ, посвященных вопросам организации общественно полезного труда, раскрытию его содержательных характеристик. Общественно полезный труд впервые становится предметом специального научного исследования. Ученые Н.И. Болдырев, О.В. Лишин, Ю.П. Сокольников, И.Д. Чернышенко и др. в сущностное наполнение понятия «общественно полезный труд» включают ряд значимых особенностей, связанных формированием социальной активности, общественного долга, широких социальных мотивов деятельности, связанных с бескорыстной заботой о других людях, проявлением чувства ответственности, альтруизма, развитием творческой инициативы, волевых качеств личности.

Важно отметить, что конституционно-правовой этап эволюционирования представлений об общественно полезном труде характеризуется значительным влиянием нормативно-правовых актов на сущностную основу изучаемого феномена, что позволяет определить общественно полезный труд как свободную от эксплуатации человека человеком деятельность, регулируемую законом и мотивированную внутренней необходимостью трудиться по способности на благо общества и коллектива с учетом моральных принципов (добросовестности, гуманного отношения к людям, ответственности, долга).

Шестой этап (1992 г. – по настоящее время) — *автономно-независи-мый*, отличается тем, что впервые был узаконен конституционный принцип свободы труда под воздействием демократических преобразований в обществе, обусловленных распадом СССР и формированием независимой российской государственности. Согласно ч.ч. 1 и 2 ст. 37 Конституции РФ (1993 г.) труд свободен, каждый имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, принудительный (обязательный) труд запрещен. В условиях современного социума каждый человек по своему усмотрению имеет право

свободного выбора той сферы общественно полезного труда, которая позволяла бы ему реализовать свой потенциал и удовлетворить самые разнообразные потребности.

После провозглашения в Конституции РФ (1993 г.) положения о свободе труда (статья 37) и учета принципа добровольности наблюдается резкое отторжение школы и субъектов образовательного процесса от обязательного привлечения обучающихся к общественно полезному труду. Согласно требованиям нынешнего законодательства об образовании (ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», Постановление Правительства РФ № 196 «Об утверждении Типового положения об общеобразовательном учреждении» и др.) привлекать школьников к общественно полезному труду, не предусмотренному учебной программой, возможно только с письменного согласия родителей (законных представителей обучающихся) и только в том случае, если в образовательном учреждении учитываются факторы организации детского труда, а именно: добровольность, посильность предлагаемых работ, соблюдение санитарногигиенических требований и др.

В контексте изучаемого этапа нормативно-правовые акты, регламентирующие необязательный, добровольный характер общественно полезного труда школьников, оказали слабое влияние на эволюцию анализируемого феномена. Так, статистический обзор научной литературы (с 1991 по 2016 гг.) позволил выявить резкое сокращение количества теоретических и эмпирических исследований по проблеме общественно полезного труда применительно к воспитанию школьников. Вместе с тем изучение данной проблематики не исчезает из отечественного дискурса, к ней периодически обращаются в научной литературе. Среди наиболее значимых можно отметить ряд исследований, в которых общественно полезный труд рассматривается как сфера социального становления и развития личности (Н.Н. Бондарева, 1994 г.); основа формирования нравственной устойчивости (Т.П. Гаврилова, 1996 г.), профессионального самоопределения (С.Н. Чистякова, 1997 г.), продуктивного опыта (О.Ю. Елькина, 2004 г.), гуманистической направленности личности (Л.М. Пролеева, 2005 г.), коллективистских отношений и заботы о ближних (Д.И. Фельдштейн, 2012 г.).

Таким образом, автономно-независимый этап обусловливает содержательный аспект феномена общественно полезного труда такими понятиями, как «добровольность», «свобода», «выбор», которые нормативно закреплены в современном демократическом обществе. Исходя из этого, общественно полезный труд представляет собой добровольную, совместную преобразовательную, природоохранную деятельность детей и взрослых, включающую мотивы долга и ответственности, осуществление заботы об окружающей среде, положительное отношение к труду других людей.

Итак, на основе ретроспективного анализа мы рассмотрели основные этапы эволюции содержания понятия «общественно полезный труд» как социально-педагогического феномена, прошедшего длительный путь исторического

развития: от первобытнообщинных производственных отношений, обусловленных необходимостью выживания в условиях окружающей природы до регулируемой законом деятельности, являющейся социально значимой по продуктам духовного и материального производства, мотивированной внутренней потребностью заботиться о благополучии других на основе принципов добровольности, гуманности, взаимопомощи, сознания общественного долга и ответственности.

Литература

- 1. *Бунаков Н.Ф.* Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. 412 с.
- 2. *Крупская Н.К.* Методика общественно полезной работы // Крупская Н.К. Соч. Т. 3. М.: АПН СССР, 1959. С. 354–358.
- 3. *Магун В.С.* Как меняются российские трудовые ценности // Отечественные записки. 2007. Т. 36 (3). С. 98–117.
- 4. *Магун В.С.* Трудовые ценности российского населения // Вопросы экономики. 1996. № 1. С. 47–62.
- 5. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 6. / Сост. М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. М.: Педагогика, 1985. 384 с.
- 6. *Саакян А.К.* Ценность труда и мотивация труда в переходной экономике: препринт. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2005. С. 5–18.
- 7. *Сухомлинский В.А.* Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1989. 288 с.
 - 8. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. 544 с.
- 9. *Ушинский К.Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении. Антология гуманной педагогики. М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 2002. 235 с.
- 10. Яруллина Р.Т. Изменение ценностных ориентаций россиян в трансформационный период // Вестник Удмуртского Университета. 2007. № 2. С. 297–304.

Literatura

- 1. *Bunakov N.F.* Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya. M.: Izd-vo APN RSFSR, 1953. 412 s.
- 2. *Krupskaya N.K.* Metodika obshhestvenno poleznoj raboty' // Krupskaya N.K. Soch. T. 3. M.: APN SSSR, 1959. S. 354–358.
- 3. *Magun V.S.* Kak menyayutsya rossijskie trudovy'e cennosti // Otechestvenny'e zapiski. 2007. T. 36 (3). S. 98–117.
- 4. *Magun V.S.* Trudovy'e cennosti rossijskogo naseleniya // Voprosy' e'konomiki. 1996. № 1. S. 47–62.
- 5. *Makarenko A.S.* Pedagogicheskie sochineniya: v 8 t. T. 6. / Sost. M.D. Vinogradova, A.A. Frolov. M.: Pedagogika, 1985. 384 s.
- 6. *Saakyan A.K.* Cennost' truda i motivaciya truda v perexodnoj e'konomike: preprint. SPb.: Izd-vo SPbGUEF, 2005. S. 5–18.
- 7. Suxomlinskij V.A. Kak vospitat' nastoyashhego cheloveka. Pedagogicheskoe nasledie / Sost. O.V. Suxomlinskaya. M.: Pedagogika, 1989. 288 s.
 - 8. Tolstoj L.N. Pedagogicheskie sochineniya. M.: Pedagogika, 1989. 544 s.

- 9. *Ushinskij K.D.* Trud v ego psixicheskom i vospitatel'nom znachenii. Antologiya gumannoy pedagogiki. M.: Izd. dom SH. Amonashvili, 2002. 235 s.
- 10. *Yarullina R.T.* Izmenenie cennostny'x orientacij rossiyan v transformacionny'j period // Vestnik Udmurtskogo Universiteta. 2007. № 2, S. 297–304.

E.N. Shtogrina

Socially Useful Labour: a Retrospective Analysis and Substantiation of Stages of Development of This Social Pedagogical Phenomenon

The article substantiates the problem of the content of concept of «socially useful labour» in the historical retrospect. Socially useful labour is understood as a social pedagogical phenomenon that has passed a long way of historical development from the birth of the human society to the present day. The author pointed out and characterized the main stages of the evolution of the studied phenomenon: collective-class, religious-axiological, motivational-personal, scientifically based, constitutional-legal, autonomous-independent.

Keywords: human society; socially useful labour; attitude to work; care about your neighbour; the public interests.



Ю.В. Артюшкина

Влияние коррекционных здоровьесберегающих технологий на преодоление общего недоразвития речи у дошкольников

В статье дан анализ понятия «здоровьесберегающая технология», предложен авторский комплекс коррекционных здоровьесберегающих технологий для старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Доказано влияние комплексного использования коррекционных здоровьесберегающих технологий в логопедической работе с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, на повышение эффективности коррекционно-развивающего процесса, сохранение и укрепление здоровья детей.

Ключевые слова: коррекционные здоровьесберегающие технологии; здоровый образ жизни; общее недоразвитие речи (ОНР); старшие дошкольники с общим недоразвитием речи; комплексное использование коррекционных здоровьесберегающих технологий.

Заровье сбережение в образовании — ценность государственная, общественная, личностная.

Здоровье человека как личностная характеристика — это га-

это гарантия полноценной и счастливой жизни. Здоровый человек может учиться, получить специальность, в полной мере развить свои таланты, работать при любой нагрузке, родить и воспитать детей. Здоровье ценно для общества в производительности труда, обеспечении рабочих мест и решении проблемы занятости населения. Ценность здоровья для государства — это регуляция народонаселения, борьба со старением общества, защита государства.

Проблема здоровьесбережения учащихся является одной из самых сложных и актуальных, перед образовательными учреждениями ставится задача поиска эффективных средств, направленных на сохранение и укрепление здоровья, формирование базы знаний и практических навыков здорового образа жизни у детского населения.

В настоящее время комплекс мер, направленных на укрепление здоровья детей и воспитание у них стремления к здоровому образу жизни, получил

общее название «здоровьесберегающие технологии». Анализ научной и методической литературы по теме исследования позволил нам выделить более десяти определений этого понятия. Рассмотрим некоторые из них, характерные для нашего исследования.

Н.К. Смирнов видит здоровьесберегающие образовательные технологии как составную часть и отличительную особенность всей образовательной системы, как совокупность принципов, приемов, методов педагогической работы, которые, дополняя традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаком здоровьесбережения и способствуют воспитанию у учащихся культуры здоровья [5].

По определению Н.К. Смирнова, «здоровьеформирующие образовательные технологии — это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни» [6].

По мнению В.Д. Сонькина, образовательная технология является здоровьесберегающей, если созданы условия обучения ребенка в школе (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания); рационально организован учебный процесс (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями); учебные и физические нагрузки соотнесены с возрастными возможностями ребенка; создан необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим [2].

О.В. Петров рассматривает здоровьесберегающие образовательные технологии как систему, создающую максимально благоприятные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, личностного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов и др.) [4].

В нашем исследовании мы используем термин «коррекционные здоровьесберегающие технологии» и трактуем его по-новому.

Под коррекционными здоровьесберегающими технологиями нами понимается система специальных мероприятий, способствующая в образовательном процессе коррекции речевых и неречевых нарушений, наделенная признаками здоровьесбережения и воспитывающая у учащихся навыки здорового образа жизни.

Нами представлен комплекс коррекционных здоровьесберегающих технологий для старших дошкольников с ОНР, включающий динамические паузы, гимнастику (дыхательную, пальчиковую, для глаз), самомассаж, фонетические упражнения, музыкотерапию, коммуникативные игры, серию занятий по формированию основ здорового образа жизни у старших дошкольников с патологией речи. Данный комплекс адаптирован для детей исследуемой категории и учитывает их речевые и неречевые нарушения. Для повышения мотивации здорового образа жизни у дошкольников с ОНР, развития интереса

к занятиям, включающим здоровьесберегающие технологии, нами широко используются различные виды искусства (музыки, литературы, изобразительного искусства, театра) [3].

Важно, чтобы данный комплекс технологий применялся системно в коррекционно-развивающей работе со старшими дошкольниками с ОНР, имел оздоровительный характер и сочетался с просветительской работой логопеда с педагогическим коллективом, родителями детей, имеющих речевые нарушения, в области заботы о здоровье [1].

В экспериментальном исследовании приняли участие 120 старших дошкольников с ОНР. Из них 60 детей посещали группы детского сада, где системно применялся авторский комплекс коррекционных здоровьесберегающих технологий для детей с ОНР. Остальные дети — контрольная группа — посещали группы, где здоровьесберегающие технологии применялись эпизодически, либо вообще не применялись.

Целью эксперимента являлось изучение влияния коррекционных здоровьесберегающих технологий на увеличение резервов здоровья детей с ОНР, повышение эффективности коррекционно-педагогического воздействия, готовности к школе и формирования здорового образа жизни у старших дошкольников с ОНР.

Экспериментальное изучение показало, что сезонная заболеваемость детей простудными заболеваниями в группе, где системно применялись коррекционные здоровьесберегающие технологии, снизилась в полтора раза (в сравнении с контрольной группой) (рис. 1).

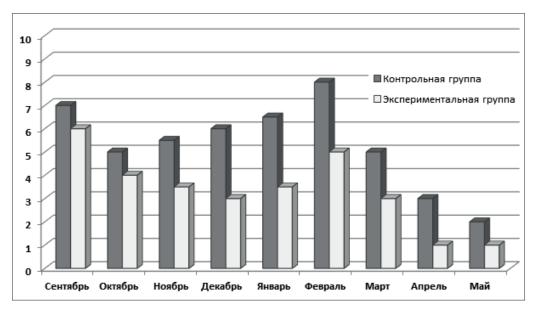


Рис. 1. Среднее количество дней, пропущенных по болезни одним ребенком

Результаты логопедического обследования детей экспериментальной группы отличаются от результатов диагностики детей контрольной группы.

В экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика речевого, психомоторного и сенсорного развития старших дошкольников с ОНР. С детьми активно использовались такие технологии, как коммуникативные игры, игротренинги, психогимнастика, серия занятий по формированию основ здорового образа жизни. Именно эти коррекционные здоровьесберегающие технологии оказывают влияние на: формирование у детей представления об искусстве человеческих взаимоотношений, обучение их беседе, диалогу; выработку у них эмоционально-мотивационных установок по отношению к себе и окружающим; решение у детей проблем с развитием речи, слухового и зрительного внимания, памяти; повышение их самооценки; на развитие их индивидуальных способностей; снижение у детей тревожности и улучшение их эмоционального состояния.

В диаграмме 2 наглядно представлены результаты логопедического обследования детей контрольной и экспериментальной групп в начале и в конце исследования.

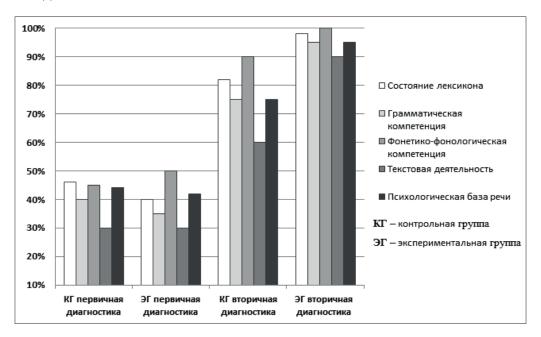


Рис. 2. Развитие речевых компетенций

Исследование показывает, что применение коррекционных здоровьесберегающих технологий в работе со старшими дошкольниками с ОНР оказывает прямое влияние на уровень их готовности к школе. Дети старшего дошкольного возраста с ОНР экспериментальной группы демонстрировали достаточно высокие показатели сформированности общих представлений и умений, уровня работоспособности; более сильную мотивационную готовность к школьному обучению.

У детей экспериментальной группы отмечен более высокий уровень сформированности знаний о здоровье и здоровом образе жизни, природных и социальных

факторах вреда и пользы для здоровья, умений бережно и заботливо относиться к своему здоровью и здоровью окружающих, соблюдать элементарные гигиенические нормы и правила, развития мотивационных установок по профилактике болезней.

Проведенное исследование показало, что при комплексном использовании здоровьесберегающих технологий коррекционно-педагогическая деятельность имеет оздоровительную направленность и формирует у детей с ОНР стойкую мотивацию к здоровому образу жизни, способствует их полноценному развитию и преодолению речевых нарушений. Результаты эксперимента подтвердили благотворное влияние применения коррекционных здоровьесберегающих технологий в логопедической работе со старшими дошкольниками с ОНР на сохранение и укрепление здоровья детей, повышение эффективности коррекционно-педагогической работы, готовность к школе и формирование здорового образа жизни.

Литература

- 1. *Андреева Н.А*. Взаимодействие ДОУ и семьи в формировании основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005. 23 с.
- 2. *Безруких М.М., Сонькин В.Д.* Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения. М.: Триада-фарм, 2002. 346 с.
- 3. *Гончарова С.Л.* Формирование здоровьесберегающего поведения дошкольников средствами театрализованной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 27 с.
- 4. *Петров В.О.* Здоровьесберегающие технологии в работе учителя физической культуры: дис. . . . канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2005. 220 с.
- 5. *Смирнов Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. М.: АПК и ПРО, 2002. 121 с.
- 6. *Смирнов Н.К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М.: АРКТИ, 2003. 270 с.

Literatura

- 1. Andreeva N.A. Vzaimodejstvie DOU i sem'i v formirovanii osnov zdorovogo obraza zhizni u detej starshego doshkol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2005. 23 s.
- 2. Bezrukix M.M., Son'kin V.D. Zdorov'esberegayushhie texnologii v obshheobrazovatel'noj shkole: metodologiya analiza, formy', metody', opy't primeneniya. M.: Triada-farm, 2002. 346 s.
- 3. *Goncharova S.L.* Formirovanie zdorov'esberegayushhego povedeniya doshkol'nikov sredstvami teatralizovannoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2012. 27 s.
- 4. *Petrov V.O.* Zdorov'esberegayushhie texhnologii v rabote uchitelya fizicheskoj kul'tury': dis. ... kand. ped. nauk. Rostov n/D., 2005. 220 s.
- 5. *Smirnov N.K.* Zdorov'esberegayushhie obrazovatel'ny'e texnologii v sovremennoj shkole. M.: APK i PRO, 2002. 121 s.
- 6. *Smirnov N.K.* Zdorov'esberegayushhie obrazovatel'ny'e texnologii i psixologiya zdorov'ya v shkole. M.: ARKTI, 2003. 270 s.

Yu. V. Artyushkina

Influence of Correctional Health Saving Technologies on Overcoming of General Speech Underdevelopment at Preschool Children

In this article the author provides an analysis of the concept «Health Saving Technology», proposes the author's complex of correctional health saving technologies for older preschoolers having general speech underdevelopment. The influence of complex use of correctional health saving technologies in speech therapy work with children having general speech underdevelopment on improvement of efficiency of correctional and developmental process, on children's health preserving and health promotion has been proved.

Keywords: correctional health saving technologies; healthy lifestyle; general speech underdevelopment (GSU); older preschoolers having general speech underdevelopment; complex use of correctional health saving technologies.



П.А. Смирнов

Ты помнишь, как все начиналось? История первых студенческих педотрядов

В статье представлены свидетельства о возникновении первых педагогических отрядов, делается попытка обосновать «сценарии» и выявить предпосылки возникновения общественно-педагогических объединений организаторов временных детских коллективов.

Ключевые слова: история общественно-педагогических движений; студенческий педагогический отряд; предпосылки развития общественно-педагогических движений.

Ты помнишь, как все начиналось? Всё было впервые и вновь, Как строились лодки и лодки звались «Вера», «Надежда», «Любовь»

А. Макаревич

терес к изучению истории студенческих педагогических отрядов сегодня обусловлен прежде всего тем, что эти общественно-педагогические объединения существуют до сих пор и в качестве традиционной культурной практики вот уже полвека несут в себе синтез ценностей, норм, социальных связей первого поколения педотрядовцев. Именно с этими ценностями, хотя и редуцированными временем, в наше время происходит адаптация педагогических отрядов к условиям формирующегося рынка услуг детского отдыха и оздоровления. Кроме того, педагогические отряды интересны сегодня как потенциально сильный игрок в пространстве формируемой сегодня общенациональной системы летнего отдыха и оздоровления детей в Российской Федерации.

К сожалению, статистические данные о количестве общественно-педагогических объединений не собираются, но некоторые представления можно получить благодаря информации о числе участников общественного движения «Российские студенческие отряды» (РСО), которые составляют значительный сегмент общности педагогических отрядов. Согласно опубликованным сведениям,

студенческие педагогические отряды — члены РСО представлены сегодня в 72 субъектах РФ и насчитывают около 65 тысяч бойцов, то есть приблизительно более двух тысяч объединений (Российские студенческие отряды: [сайт]. URL: http://www.shtabso.ru/21.html).

Как показывает обзор исследований последних 30 лет, рядом авторов осуществлялись единичные попытки изучения регионального опыта педагогических отрядов. Так, А.В. Барков исследовал в г. Курске становление педагогического отряда «Товарищ» лагеря «Комсорг» и другие педагогические отряды, выросшие из «Товарища». Т.М. Королёва в диссертационном исследовании рассматривает историю появления студенческих педагогических отрядов в Иркутской области [3]. Ю.А. Фокина описала историю становления педагогических отрядов в г. Владимире, Е.М. Харланова определила социально-исторические предпосылки организации деятельности студенческих педагогических отрядов. Стоит отметить, что по количеству исследований центром изучения педагогических отрядов определенно стал г. Челябинск (А.Ш. Ибатулин, А.В. Пономарева, Е.М. Харланова, Г.Ю. Ярославова). Б.В. Куприянов реконструировал историю педагогических отрядов Костромской области, в частности, им высказано предположение о двух волнах возникновения в Костромской области педагогических отрядов: первая — в 70-е годы XX века и вторая — 90-е годы XX века – начало XXI века.

Отдельными исследователями педагогические отряды изучались в контексте проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов (Е.Ю. Дмитриева, А.Г. Фомина, Т.А. Эренчинова, Г.Ю. Ярославова), Л.Ф. Шаламова рассматривает педагогический отряд как часть системы дополнительного профессионального образования [10]. Часть исследователей обращает внимание на развитие и формирование общественных или профессиональных качеств студентов вузов (Е.В. Колебина, А.В. Пономарева, В.П. Синенко, И.А. Телина, Е.М. Харланова, Е.А. Шмелёва).

В ряде диссертационных исследований (Е.Ю. Дементьева, Е.Ю. Дмитриева, А.В. Пономарева, Е.М. Шпоркина) рассматриваются определения студенческих педагогических отрядов, на основе которых можно выделить общие черты, характеризующие педагогический отряд как общественно-педагогическое объединение: социальная группа (формирование), состав — преимущественно учащаяся молодежь, добровольность участия, общественная самоорганизация участников, интерес к педагогической деятельности, цель объединения — реализация социально-педагогических или социально-образовательных инициатив. Особый интерес вызывает работа Б.В. Куприянова, где педагогический отряд рассматривается как живой социальный организм, автор указывает при этом на различные вариации явления педагогического отряда [4: с. 175–184]. Основываясь на этой схеме, можно увидеть длительно существующий студенческий педагогический отряд как цепь относительно самостоятельных объединений, в каждом из которых присутствуют как черты предыдущих, так и новые черты.

Первые факты отечественной истории студенческих педагогических отрядов

Согласно данным множества источников, в 1961 году возникает педагогический отряд «Товарищ» лагеря комсомольского актива Курской области «Комсорг» (ныне Курская областная школа молодежных лидеров, г. Курск) [1; 2]. Основателем «Комсорга» принято считать Л.И. Уманского, трудившегося на тот момент в стенах Курского государственного педагогического института. Изначально курский «Комсорг» создавался как база комсомольского актива общеобразовательных учреждений, как школа для подготовки организаторов-комсомольцев. А.С. Чернышев, ученик Л.И. Уманского, делает вывод о том, что «Комсорг» становится первым советским центром, занимающимся подготовкой молодежных лидеров [9: с. 44].

В 1962 году в совхозе им. Амангельды Иманова студентами Московского медицинского института был создан пионерский лагерь «Спутник». Это был первый опыт деятельности студенческого отряда как педагогического, свою историю студенческие отряды ведут с 1959 года, когда первые студенты отправились на целину в Казахстан (Российские студенческие отряды: [сайт]. URL: http://www.shtabso.ru/21.html).

Вологодский областной комитет ВЛКСМ в 1963 году провел летний слет комсомольского актива, чтобы научить комсомольцев организаторской работе. Слет назывался «Юность», с таким же названием был создан педагогический отряд для организации работы с комсомольцами. Отряд «Юность» использовал в своей работе традиции лагерей «Артек» и «Орлёнок». Этот педагогический отряд осуществляет свою деятельность по настоящее время в статусе общественной организации (Педагогический отряд «Юность»: [сайт]. URL: http://students.uni-vologda.ac.ru/pages/pm01/bav/what.html).

Известно, что в 1964 году на базе Якутского педагогического училища № 1 был образован педагогический отряд, немного позднее, 23 ноября 1967 года, был создан педагогический отряд в Якутском государственном университете [5: с. 126]. Сегодня это Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, признан лучшим по развитию студенческих отрядов, штаб СО СВФУ в 2017 году станет организатором Всероссийского слета студенческих отрядов.

Еще один педагогический отряд, который претендует на признание в качестве первого, — «Труверы», его появление относится к 1966 году (Студенческие педагогические отряды Иркутской области: [сайт]. URL: http://fliby.ru). Возник он на базе Иркутского государственного педагогического института как отряд «Пегас», впоследствии был переименован в отряд «Труверы», под этим названием существует и в настоящее время.

Экспериментальный студенческий педагогический отряд (ЭСПО) МГПИ им. В.И. Ленина и педагогический отряд «Луч» ЧГПИ (г. Челябинск) в исследовательской литературе принято считать первыми студенческими педагогическими отрядами [8: с. 44], [6: с. 84], их появление относится к 1971 году.

Таким образом, можно утверждать, что в период с 1961 по 1971 год в семи регионах СССР усилиями преподавателей педагогических вузов, территориальными органами ВЛКСМ, а также в результате общественной самоорганизации участников студенческих строительных отрядов возникает новое социально-педагогическое явление — «студенческий педагогический отряд».

«Сценарии» возникновения студенческих педагогических отрядов

Студенческие педагогические отряды в СССР возникали не как единое движение, а в рамках нескольких *сценариев*:

Сценарий первый — предполагает общественно-педагогическую инициативу опытных педагогов (преподавателей педагогических вузов), которые при поддержке региональных органов ВЛКСМ создавали педагогические отряды для подготовки пионерского и комсомольского актива той или иной территории. Следует отметить, что вузовские преподаватели нередко понимали свою задачу не узко — как обеспечение воспроизводства актива деткой и юношеской общественной организации — а достаточно широко, как научно-обоснованную системную работу, включающую как социально-психолого-педагогический мониторинг культуры отрочества и ранней юности, так и разработку и опытно-экспериментальную проверку метода обучения пионерского и комсомольского актива. Подспорьем для организаторов педагогических отрядов выступали возможность привлечения в деятельность студентов — будущих педагогов и наличие в учебном плане такой формы профессионального образования, как профессиональная практика, проводившаяся в условиях загородных детских лагерей. Нельзя однозначно рассматривать практику таких педагогических отрядов, как порождение практики коммунарской педагогики, многие практики формировались параллельно, и сегодня сложно установить векторы заимствования.

Сценарий второй — педагогический отряд создавался в рамках движения студенческих строительных отрядов, как своего рода ответвление, однако во многом впитывая культурные практики стройотрядовского движения (в том числе лексику, символы и ритуалы). Сложилась традиция при студенческих отрядах организовывать лагеря-спутники для детей сельских тружеников. Сложно предположить, как складывались культурные практики воспитания и обучения в такого рода общностях. Здесь не было такого количества высокопрофессиональных специалистов, как в первом сценарии, но для студентов, желающих работать вожатыми, проводилась профессиональная подготовка.

Значительная часть педагогических отрядов функционирует в рамках общероссийской молодежной общественной организации «Российские студенческие отряды» (РСО), которой в 2014 году исполнилось 10 лет. В структуре РСО сегодня значатся отряды: строительные, педагогические, сельскохозяйственные, специализированные, профильные, отряды проводников. Педагогические отряды являются наиболее популярными, по официальным данным организации, они насчитывают более 65 тысяч бойцов.

Источником *третьего сценария* возникновения педагогических отрядов стало коммунарское движение (возникшее и получившее распространение в 60-е годы XX века). В 1968 году в Свердловске состоялся коммунарский сбор «Вернер». Опираясь на идеи сбора, в Москве Р.В. Соколовым был создан клуб подростков «Орион» (отряд романтиков, исследователей, остроумных неунываек), впоследствии переросший в экспериментальный студенческий педагогический отряд МГПИ им. В.И. Ленина [6: с. 82–84].

Предпосылки зарождения практики студенческих педагогических отрядов

Первая предпосылка. Прежде всего необходимо отметить, что воспитание в Советском Союзе воспринималось не как функция отдельных профессионалов, а как общественная практика, которая идеологически объяснялась как одна из задач построения коммунизма, то есть как создание материальной базы воспитания нового человека. Воспитание «нового» человека становилось общим делом, и это создавало совершенно особое отношение к воспитанию: воспитанием могли и должны были заниматься все по отношению ко всем. Данная базовая установка и явилась одной из предпосылок создания студенческих педагогических отрядов. Кроме того, в СССР образовались институты организации жизни детских сообществ, детских коллективов — постоянных и временных, — куда требовались не просто отдельные педагоги, но целые педагогические коллективы. Связано это было с тем, что условия воспитания детей в этой инфраструктуре, преимущественно во временных объединениях, в силу интенсивности и в силу своей специфики требовали, чтобы педагоги были не отдельно друг от друга, а изначально представляли бы собой некие общности, некие коллективы, которые могли бы мобилизоваться в любую минуту. Существенную роль в организации общественной активности в воспитании играла деятельность комсомольских органов (от ЦК до районного комитета ВЛКСМ), которые всячески стимулировали реализацию идеологической задачи.

С другой стороны, общественно-педагогические объединения становились площадками самореализации, самовыражения, экспериментирования и социального творчества, проявления социальной активности для значительной части студентов. Педагогический отряд, конечно, как любое общественно-педагогическое объединение, реализует целый комплекс потребностей, которые есть у молодежи, — коммуникативную, деятельностную, расширения кругозора и др.

Второй предпосылкой можно назвать демократизацию общественно-политической жизни в стране в период «оттепели». После развенчания культа И.В. Сталина на XX съезде КПСС в 1956 году произошла либерализация режима, ослабла цензура, появилась некоторая свобода для творцов в искусстве, возникло движение «бардовской» песни. Н.С. Хрущёв особое внимание уделял комсомолу, были увеличены дотации на деятельность комсомола,

и в условиях нехватки хлеба и недостающего количества пахотных земель было принято решение по освоению целинных и залежных земель, куда была привлечена молодежь. Так начиналась история студенческих строительных отрядов, одной из ветвей которых были педагогические.

Тремьей предпосылкой было введение в 1958 году всеобщего обязательного восьмилетнего образования вместо семилетнего. Впоследствии было введено всеобщее среднее образование, что обусловило появление в школе большого количества старшеклассников-комсомольцев. Потребовалась определенная работа с активом комсомольцев. Основываясь на этой идее, были созданы отдельные лагеря актива молодежи, работающие с комсомольцами (примеры: «Комсорг», г. Курск; «Юность», г. Вологда).

Четвертой предпосылкой выступила практика высшего профессионально-педагогического образования. В рамках подготовки педагогических кадров в педагогических вузах в качестве одного из элементов профессиональной подготовки была летняя педагогическая практика, которая могла проводиться по-разному, но в силу разных причин организовывалась таким образом, что готовились студенческие коллективы будущих педагогов для тех или иных организаций и учреждений. Отметим, что педагогические отряды были образованы не только в педагогических, но и в непедагогических вузах. Отдельного внимания заслуживают так называемые истпеды или педагогические вузы с очень сильной профессиональной культурой, нацеленной на творчество, экспериментирование, на активное включение преподавателей и студентов в окружающие общественные процессы, именно в отношении детей, участие в общественно-политической деятельности и т. д. На базе историко-педагогических факультетов были созданы совершенно особые педагогические отряды, которые выступали своего рода ориентирами, образцами для всех остальных.

Выводы

В ходе исследования были проанализированы первые факты отечественной истории педагогических отрядов, 60-е годы можно охарактеризовать как время появления первых студенческих педагогических отрядов. Сделана попытка выявить предпосылки возникновения общественно-педагогических объединений организаторов временных детских коллективов.

Процесс образования отрядов в нашей стране шел неодинаково и реализовался в нескольких сценариях: педагогические отряды создавались для подготовки пионерского и комсомольского активов по инициативе преподавателей педагогических вузов, по второму сценарию — создавались в рамках движения студенческих строительных отрядов, по третьему — выросли из коммунарского движения.

Литература

- 1. *Андромонова И.М.* Воспитание социальной активности старшеклассников в теории и практике отечественной педагогики (1960–1985 гг.): дис. ... канд. пед. наук. Кострома: КГУ, 1999. 133 с.
- 2. *Барко А.В.* «Комсорг» и его последователи // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. № 3 (35), URL: http://www.scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=40 (дата обращения: 03.03.2016).
- 3. *Королева Т.М.* История движения студенческих отрядов Иркутской области: 1960–1980-е гг.: дис. ... канд. ист. наук. Иркутск, 2006. 270 с.
- 4. *Куприянов Б.В.* Педагогический отряд как социальный организм (метафорическая репрезентация понятия) // Непрерывное образование: XXI век. 2015. № 1 (9). С. 175–184.
- 5. *Панина С.В.* Профессиональное самоопределение будущего учителя в условиях педагогического отряда // Теория и практика общественного развития. 2015. № 14. С. 125–127.
- 6. Соколов Р.В. Участие населения в воспитании детей и подростков по месту жительства: учебно-методическое пособие для участников общественно-педагогического движения. М., 1993. С. 82–84.
- 7. Фокина Ю.А. История педагогических отрядов г. Владимир через призму времени // Дни науки: материалы научно-практической конференции студентов и аспирантов ВлГУ. Владимир, 2012. URL: http://sntk.vlsu.ru/index.php/sektsii-dokladov/154-gumanitarnyj-institut-doc/ist-gum/muzeologiya (дата обращения: 03.03.2016).
- 8. *Харланова Е.М.* Развитие социальной активности студентов педвуза в деятельности студенческого педагогического отряда: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2002. 180 с.
- 9. Чернышев А.С., Лобков Ю.Л., Сарычев С.В., Скурятин В.И. Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход). Воронеж: Кварта, 2007. 210 с.
- 10. *Шаламова Л.Ф.* Проблемы оптимизации функционирования системы дополнительного профессионального образования: На примере региональной системы дополнительного профессионального образования членов студенческих педагогических отрядов: дис. ... канд. социолог. наук. М., 2001. 181 с.
- 11. Шпоркина Е.М. Формирование педагогического отряда учреждения отдыха и оздоровления детей: дис. ... канд. пед. Ульяновск, 2010. 241 с.

Literatura

- 1. Andromonova I.M. Vospitanie social'noj aktivnosti starsheklassnikov v teorii i praktike otechestvennoj pedagogiki (1960–1985 gg.): dis. ... kand. ped. nauk. Kostroma: KGU, 1999. 133 s.
- 2. *Barko A.V.* «Komsorg» i ego posledovateli // Uchyony'e zapiski. E'lektronny'j nauchny'j zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 3 (35), URL: http://www.scientific-notes.ru/index.php?page=6&new=40 (data obrashheniya 03.03.2016).
- 3. *Koroleva T.M.* Istoriya dvizheniya studencheskix otryadov Irkutskoj oblasti: 1960–1980-e gg.: dis. ... kand. ist. nauk. Irkutsk, 2006. 270 s.
- 4. *Kupriyanov B.V.* Pedagogicheskij otryad kak social'ny'j organizm (metaforicheskaya reprezentaciya ponyatiya) // Neprery'vnoe obrazovanie: XXI vek. 2015. № 1 (9). S. 175–184.

- 5. Panina S.V. Professional'noe samoopredelenie budushhego uchitelya v usloviyax pedagogicheskogo otryada // Teoriya i praktika obshhestvennogo razvitiya. 2015. № 14. S. 125–127.
- 6. Sokolov R.V. Uchastie naseleniya v vospitanii detej i podrostkov po mestu zhitel'stva: uchebno-metodicheskoe posobie dlya uchastnikov obshhestvenno-pedagogicheskogo dvizheniya. M., 1993. S. 82–84.
- 7. Fokina Yu.A. Istoriya pedagogicheskix otryadov g. Vladimir cherez prizmu vremeni // «Dni nauki»: Materialy' nauchno-prakticheskoj konferencii studentov i aspirantov VlGU. Vladimir, 2012. URL: http://sntk.vlsu.ru/index.php/sektsii-dokladov/154-gumanitarnyj-institut-doc/ist-gum/muzeologiya (data obrashheniya: 03.03.2016).
- 8. *Xarlanova E.M.* Razvitie social'noj aktivnosti studentov pedvuza v deyatel'nosti studencheskogo pedagogicheskogo otryada: dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2002. 180 s.
- 9. *Cherny'shev A.S., Lobkov Yu.L., Sary'chev S.V., Skuryatin V.I.* Social'no odaryonny'e deti: put' k liderstvu (e'ksperimental'ny'j podxod). Voronezh: Kvarta, 2007. 210 s.
- 10. Shalamova L.F. Problemy' optimizacii funkcionirovaniya sistemy' dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: Na primere regional'noj sistemy' dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya chlenov studencheskix pedagogicheskix otryadov: dis. ... kand. sociolog. nauk. M., 2001. 181 s.
- 11. *Shporkina E.M.* Formirovanie pedagogicheskogo otryada uchrezhdeniya otdy'xa i ozdorovleniya detej: dis. ... kand. ped. nauk. Ul'yanovsk, 2010. 241 s.

P.A. Smirnov

Do You Remember How it All Began? The Story of the First Student Pedagogical Teams

The text presents evidence about the emergence of the first pedagogical teams. The author makes an attempt to justify «scenarios» and to identify preconditions of the emergence of social and pedagogical associations of organizers of temporary children's groups.

Keywords: the history of social and pedagogical movements; student pedagogical team; preconditions for the development of social and pedagogical movements.

Н.Н. Котина

Самоотношение подростка в условиях совместно-распределенной учебной деятельности

В статье впервые анализируется влияние совместно-распределенной учебной деятельности, являющейся неотъемлемой частью реализации ФГОС ООО, на возможность изменения самоотношения ребенка младшего подросткового возраста. Изложены ключевые результаты формирующего эксперимента по использованию указанной учебной деятельности для содержательного и структурного изменения самоотношения детей.

Ключевые слова: самоотношение; совместно-распределенная учебная деятельность; подростковый возраст; социальная ситуация развития.

роблема роли самоотношения в структуре личности является чрезвычайно актуальной для психологической науки. Понятие «отношение к себе» трактуется в психологической науке неоднозначно. Разработке данного вопроса посвятили свои работы Р. Бернс, А.М. Колышко, И.С. Кон, В.С. Мухина, С.Р. Пантелеев, Н.И. Сарджвеладзе, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и многие другие. Одним из ключевых вопросов является обсуждение терминологического содержания самоотношения. Отечественные и зарубежные исследователи внесли в психологическую науку различные взгляды и концепции. Так, И.С. Кон считает, что «самоотношение», «самосознание», «самооценка» — это разные аспекты одного и того же явления [8]. Б.Д. Парыгин идентифицирует понятие «отношение к себе» с «самосознанием», «самочувствием» [13]. Д.И. Фельдштейн вводит самоотношение в структуру самосознания как его эмоциональную сторону наравне с когнитивной и регулятивной сторонами. (цит. по: [6]). Р. Бернс, К. Роджерс и К. Хорни считают, что степень соответствия образов «реального» и «идеального» Я играют ведущую роль в развитии самоотношения. Именно это соответствие и служит показателем уровня развития самоотношения личности [2, 14, 18]. Основным механизмом формирования самоотношения Д. Мид называет интериоризацию отношений значимых других [12] По мнению М.И. Лисиной [цит. по 16], основным источником самоотношения является общение с окружающими людьми. И.И. Чеснокова также утверждает, что знания о себе, получаемые субъектом в социальной среде, подвергаются внутренней переработке, сопряженной с эмоционально-ценностным переживанием [19].

Ориентируясь на вышеуказанные положения, в качестве рабочего мы принимаем обобщающее мнение В.В. Столина и под самоотношением будем понимать специфическую активность субъекта в адрес своего «Я», характеризующуюся эмоциональной спецификой и предметным содержанием [17].

И.И. Чеснокова выделила две группы факторов, влияющих на самоотношение. В первую группу включены собственные достижения в разных сферах деятельности, оценка их человеком и соотнесение своей оценки с оценкой значимых других. Во вторую группу входит отношение других людей [19]. Несомненно, эти факторы в реальной жизни неразрывно переплетены. Структура самоотношения не аддитивна, Н.И. Сарджвеладзе указывает на трехкомпонентное строение самоотношения (когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты) и, исходя из положения Ш.Н. Чхартишвили о трех структурных измерениях человеческого существа, в самоотношении выделяет следующие компоненты [15]:

- І. Биологическое измерение.
- 1. Отношение к своей внешности, анатомическим особенностям.
- 2. Отношение к своим функционально-физиологическим возможностям.
- II. Психологическое измерение.
- 1. Отношение к своим сенсомоторным особенностям и инструментальным возможностям.
- 2. Отношение к своим интеллектуальным способностям (Я: умен глуп, логичен интуитивен и т. п.).
- 3. Отношение к своим эмоциональным особенностям (Я: эмоционален рационален, экспрессивен эмоционально сдержан и т. п.).
- 4. Отношение к своим волевым качествам и результатам своей деятельности (Я: импульсивен обладаю волей, претворяю слово в дело не могу до конца довести задуманное, решителен нерешителен).
- 5. Отношение к себе как неповторимой личности, чувство самотождественности.

III. Социальное измерение.

- 1. Отношение к своему социальному статусу (к статусу в системе формальных отношений, к социоэкономическому или социометрическому статусу);
- 2. Отношение к тому, как ко мне относятся другие, чего от меня ожидают.
- 3. Отношение к себе как носителю определенных социально-нравственных норм и ценностей.

В психологической литературе отмечается, что наиболее важным в формировании самоотношения выступает подростковый возраст (И.С. Кон, В.С. Мухина, И.И. Чеснокова, Д.И. Фельдштейн и другие). Характеризуя подростковый возраст, Л.И. Божович писала: «В течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе... и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие,

в конечном счете, к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь» [3]. Однако невозможно рассматривать становление самоотношения вне социальной ситуации развития подростка, в том числе вне школьной жизни, в которой ребенок продолжает пребывать значительное время. Особую ценность здесь имеет мысль Л.С. Выготского о том, что среда играет роль источника развития [4]. В настоящее время система ценностей и ритм жизни современных подростков характеризуются динамичностью, интенсивностью, значительным расширением социальных связей подростков, широкими возможностями использования информационных и компьютерных технологий для самореализации, презентации своего внутреннего мира и нахождения новых областей познания, что в свете вышеобозначенных положений, несомненно, накладывает отпечаток на формирование самоотношения подростков, для которых общение становится ведущим видом деятельности. Поэтому так важно, чтобы школа с ее тенденцией к открытости, широкому спектру образовательных и воспитательных задач в процессе перехода на ФГОС ООО стремилась обеспечить школьникам не просто усвоение знаний, а формирование социально-личностных компетенций, которые позволяли бы подростку легко адаптироваться к изменениям общественных тенденций и находить в них источник саморазвития и приобретения уникального личностного опыта.

Мы также опираемся на фундаментальное положение отечественной психологии о том, что совместно-распределенная деятельность представляет собой важнейший социокультурный механизм развития и выступает как исходная форма обучения человека [4]. Под совместно-распределенной учебной деятельностью мы понимаем систему организации взаимодействия обучающего и обучаемых, которая будет обеспечивать усвоение обобщенных способов решения некоторых классов задач. Вопрос об организации совместной деятельности как о генетически исходной форме обучения был поставлен в отечественной психологии А.Н. Леонтьевым, который рассматривал обмен деятельностей в качестве основы возникновения новых действий, в то время как предмет и структура возникающего действия зависит от содержания общих задач и целей выполняемой совместной деятельности [20].

В ходе реализации совместно-распределенной деятельности мы опираемся на исследования В.В. Рубцова, выделившего способы и механизмы организации совместно-распределенной деятельности [11]. В.В. Рубцов развивает понятие «организация совместной деятельности» путем включения в него таких компонентов, как распределение действий и обмен ими, взаимопонимание и общение, совместное планирование и рефлексия. Важно сказать о необходимости одновременного протекания названных действий, что достигается посредством распределения их между участниками деятельности. К совместному учебному действию предъявляются следующие требования: общность цели, выполнение собственного индивидуального действия каждым участником,

координированность участников и их действий, неаддитивность общего результата [11]. В совместной работе с обучающимися возникают и развиваются собственно рефлексивные моменты деятельности, а также действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Тем самым учебное сотрудничество способствует не только полноценному формированию индивидуальных учебных действий в единстве всех их компонентов, но и развитию личности обучающегося. (Л.И. Айдарова, Г.А. Цукерман, Н.П. Крамскова, В.П. Панюшкин и др.) Воспитательный эффект сотрудничества обусловлен формированием «условно-динамической позиции» в ситуации совместной работы со сверстниками. Она выявляется в умении человека оценивать себя не просто с точки зрения другого, а с разных точек зрения, в зависимости от его места и функции в совместной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.А. Недоспасова, А.К. Маркова) [21].

Необходимо учесть, что на успешность совместного решения задач влияют навыки самоорганизации (А.А. Вербицкий, СВ. Кондратьева), делового общения (Г.С. Костюк и др., В. Янтос и др.), а также степень подготовленности участников к деятельности (В.А. Кольцова). Особое внимание уделяется обсуждению участниками подзадач предметно-познавательного, предметно-коммуникативного и предметно-рефлексивного планов (Е.Н. Емельянов, Е.Д. Маргулис). Первые непосредственно связаны с поиском решения предложенной группе задачи, вторые — с организацией общения и совместной деятельности, третьи — с формированием в сознании каждого участника совместной деятельности адекватного представления о том, как его партнеры понимают предмет и условия задачи. Важна также внешняя регламентация деятельности участников через распределение ролей, расширение спектра социальных взаимосвязей. Предоставив возможность подростку занять позицию эксперта, наблюдателя, спикера, секретаря, генератора идей, аналитика, критика, посредника и других, направляя ход работы группы либо, наоборот, выполняя указания лидеров команды, мы актуализируем механизм освоения различных социальных ролей, который способствует расширению коммуникативных связей в группе, успешности в общении при достижении общих целей. Модель организации ситуации развития в ходе совместно-распределенной учебной деятельности может быть представлена как двухвекторная система. Первый вектор предполагает последовательное раскрытие содержания разных форм учебной деятельности (квазиисследование, совместно-распределенная деятельность, проектная деятельность). Второй вектор предполагает последовательное развертывание отношений ребенка в следующих ведущих аспектах: отношение к деятельности, к взрослому, к сверстнику, младшим и старшим детям и отношение к самому себе.

Мы выделили элементы совместно-распределенной учебной деятельности, которые способствуют изменениям в структуре самоотношения младшего подростка:

- изменение социально-ролевого статуса в учебной ситуации;
- интериоризация оценки учителя и сверстников через освоение навыков социального взаимодействия;

- учебная рефлексия как механизм регулирования предметным и операциональным движением в ситуации задач;
- формирование познавательной мотивации, которое сопровождается соответствующей поисковой деятельностью, приводит к изменению у обучающихся уровня притязаний, формированию чувства меры усилий, необходимых для достижения результата, осознание себя субъектом обучения.

Итак, возникает вопрос, способна ли учебная деятельность, теряющая свое ведущее положение, но остающаяся одним из основных видов деятельности подростка, внести изменения в самоотношение детей младшего подросткового возраста, содержательное наполнение которого в подростковом возрасте преимущественно ориентировано на отношение окружающих и слабо дифференцировано по своей структуре.

Объектом исследования являлись подростки 12–13 лет (n=151), обучающиеся 6–7 классов из школ № 2117 и № 2120 Троицкого и Новомосковского округа Москвы. Испытуемые были разделены на контрольную (75 обучающихся) и экспериментальную (76 обучающихся) группы. Исследование проводилось в течение 2014/2015 учебного года.

Методы исследования: «Личностный дифференциал», опросник самоотношения В.В. Столина, социометрия М. Битяновой, «Кто Я?» в модификации Т.В. Румянцевой.

На первом этапе исследования мы проанализировали состояние изучаемого вопроса в психологической теории и практике, разработали рабочие положения исследования, определили методики диагностики. На втором этапе
выявили уровни сформированности компонентов самоотношения, рефлексии, социально-психологического статуса детей в учебной группе, образы
Я-реального и Я-желаемого у испытуемых. На третьем этапе проводился
формирующий эксперимент, в ходе которого с обучающимися в рамках образовательного процесса реализовывалась совместно-распределенная деятельность. Педагогами были учтены рекомендации педагога-психолога по формированию подгрупп, парной работе, учету индивидуальных особенностей обучающихся. Параллельно с педагогическим составом проводились семинары,
совещания, практикумы по методологии развивающего обучения, специфике
деятельностного подхода, формам организации совместно-распределенной
деятельности.

На четвертом этапе проводилось повторное исследование, а затем делались интерпретация полученных результатов, систематизация, математическая обработка, оформление исследования.

Приведем наиболее значимые результаты. В структуре самоотношения подростков экспериментальной группы произошли положительные изменения, в частности, компоненты самоотношения стали более дифференцированными, ядерная структура самоотношения базируется на самоуважении и самопонимании (36 % объясненной дисперсии), что делает ребенка устойчивым, уверенным в себе, и выявляемые в ходе рефлексии проблемные моменты

будут для подростка стимулом к развитию, не ухудшая отношения ребенка к себе как уникальному носителю свойств и качеств, способному к саморазвитию, самопознанию и самоизменению. У детей контрольной группы по-прежнему наблюдается слабая дифференцированность компонентов самоотношения, наиболее значимыми факторами являются интегральное самоотношение и самоинтерес (23 % объясненной дисперсии).

Анализируя показатели динамики изменения структурных компонентов при помощи критерия Вилкоксона, следует отметить достоверно значимые различия в следующих параметрах самоотношения: интегральное (0,00013), самоуважение (0,014), аутосимпатия (0,032), ожидаемое отношение от других (0,0014), самоуверенность (0,0084), отношение других как отбор информации о себе (0,00009), самопринятие (0,027). Динамика показателя самообвинения отрицательна, что означает повышение самооценки детей, снижение количества «самоприговоров», принятие и приятие себя. Не произошло сдвигов в показателях самоинтереса, что можно объяснить стабильно высоким уровнем самоинтереса на всем протяжении подросткового возраста.

В контрольной группе мы получили достоверные различия по показателям: интегральное самоотношение (0,004) и отношение других (0,0004). В условиях традиционного обучения в 6–7 классе при ослабевающей роли учебной деятельности, на смену которой приходит общение как ведущий вид деятельности, отношение сверстников и значимых других к личности подростка начинает превалировать в содержательном наполнении самоотношения и оказывать влияние на глобальное самоотношение. Проведенный замер рефлексивности подростков показал значимые изменения в обеих группах, но следует отметить средние значения количества высказываний в контрольной группе — 6,86 (показатель значимости — 0,000079), и в экспериментальной группе — 15,381 (3,3E-12). В качественном отношении ответы детей приобрели более выраженную персональную идентичность (добрый, красивый, привлекательный), персональные характеристики (прозвища, хобби); эмоциональное отношение к себе (крутой, супермен).

Полученные результаты сформулируем в следующие ключевые положения:

Успешность в освоении многообразия социальных ролей, опыт построения социальных отношений в процессе освоения предметных областей приводит к повышению общего уровня интегрального самоотношения, повышению самоуважения, уверенности в своих силах, целеустремленности.

Учебная рефлексия «запускает» процесс личностной рефлексивной деятельности подростка, приводящей в том числе к более дифференцированной структуре самоотношения, разделению феноменологически разных по модальности компонентов.

Более дифференцированная оценка взрослых и сверстников позволяет соотнести уровень притязаний с реальными достижениями, помогает отделить общее чувство «за» или «против» своего Я от внешней информации о себе. Этот вывод

важен в связи с тем, что в подростковом возрасте учебная деятельность уже не является ведущей, а общение подростков со сверстниками часто приводит к негативным проявлениям в личности детей, в том числе и в содержании самоотношения.

Результаты проведенного нами исследования позволяют расширить теоретические представления о психологических особенностях самоотношения детей младшего подросткового возраста в контексте его структурных компонентов и предоставляют возможность использовать педагогические технологии для нивелирования конфронтационных механизмов его формирования. Человек способен регулировать и контролировать свою деятельность, если имеет сложившееся представление о себе и определенное самоотношение, от этого во многом зависит успешность личностной и социальной адаптации в стремительно изменяющихся условиях жизнедеятельности и возможность реализации личностью своего потенциала.

Литература

- 1. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.104 с.
- 2. Данилин К.Е. Восприятие межличностных предпочтений в группе: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 1984. 117 с.
- 3. *Золотнякова А.С.* Взаимопонимание подростков в процессе создания групповой общности // Проблемы психологии личности и коллектива / отв. ред. П.А. Просецкий. М., 1979. С. 149–164.
- 4. *Кургинян С.С.* К вопросу о специфике процесса формирования отношения к себе (самоотношения) в подростковом возрасте [тезисы] // Психология наука будущего: материалы Международной конференции молодых ученых (Москва, 1–2 ноября 2007 г.) / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2007. С. 237–239.
- 5. *Кургинян С.С.* К вопросу о сущности феномена «отношение к себе» (самоотношение) // Проблемы педагогического образования: сборник научных статей / под ред. В.А. Сластенина, Е.А. Левановой. Вып. 26. М.: МГТГУ МОСПИ, 2006. С. 119–124
- 6. *Емузова Н.Г.* Педагогические основы формирования отношения личности к себе: самоотношение как педагогическая проблема. Нальчик: Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, 2001. 158 с.
- 7. *Сарджвеладзе Н.И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989, 103 с.
- 8. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика. 1987. 160 с.
 - 9. Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 286 с.
 - 10. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977, 144 с.
- 11. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974. 416 с.
- 12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Literatura

- 1. Asmolov A.G. Lichnost' kak predmet psixologicheskogo issledovaniya. M., 1984. 104 s.
- 2. *Danilin K.E.* Vospriyatie mezhlichnostny'x predpochtenij v gruppe: avtoref. ... kand. psixol. dis. M., 1984, 117 s.
- 3. *Zolotnyakova A.S.* Vzaimoponimanie podrostkov v protsesse sozdaniya gruppovoj obshhnosti // Problemy' psixologii lichnosti i kollektiva / Otv. red. P.A. Prosetskij, M., 1979. S. 149–164.
- 4. *Kurginyan S.S.* K voprosu o specifike processa formirovaniya otnosheniya k sebe (samootnosheniya) v podrostkovom vozraste [tezisy'] // Psixologiya nauka budushchego: materialy' Mezhdunarodnoj konferencii molody'x uchyony'x (Moskva, 1–2 noyabrya 2007 g.) / pod red. A.L. Zhuravleva, E.A. Sergienko. M.: Institut psixologii RAN, 2007. S. 237–239.
- 5. *Kurginyan S.S.* K voprosu o sushhnosti fenomena «otnoshenie k sebe» (samootnoshenie) // Problemy' pedagogicheskogo obrazovaniya: sbornik nauchny'x statej / pod red. V.A. Slastenina, E.A. Levanovoj. Vy'p. 26. M.: MGTGU MOSPI, 2006. S. 119–124.
- 6. *Emuzova N.G.* Pedagogicheskie osnovy' formirovaniya otnosheniya lichnosti k sebe: samootnoshenie kak pedagogicheskaya problema. Nal'chik: Kabardino-Balkarskij gosudarstvenny'j universitet im. X.M. Berbekova, 2001. 158 s.
- 7. Sardzhveladze N.I. Lichnost' i eyo vzaimodejstvie s social'noj sredoj. Tbilisi: Mezcniereba, 1989, 103 s.
- 8. *Rubczov V.V.* Organizaciya i razvitie sovmestny'x dejstvij u detej v processe obucheniya. M.: Pedagogika. 1987. 160 s.
 - 9. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti. M.: MGU, 1983. 286 s.
 - 10. Chesnokova I.I. Problema samosoznaniya v psixologii. M., 1977, 144 s.
 - 11. E'l'konin D.B. Psixologiya obucheniya mladshego shkol'nika. M., 1974. 416 s.
 - 12. E'l'konin D.B. Izbranny'e psixologicheskie trudy'. M.: Pedagogika, 1989. 560 s.

N.N. Kotina

Self-Attitude of a Teenager in the Conditions of Co-distributed Learning Activity

The article for the first time analyzes the influence of co-distributed learning activity, which is an integral part of the implementation of the federal state standard of the second generation on the possibility to change self-attitude of a child of early adolescence. The author sets out the key results of the forming experiment for the use of specified learning activity for meaningful and structural change of self-attitude of children.

Keywords: self-attitude; co-distributed learning activity; adolescence; social situation of development.



Артиникина Юлия Владимировна — аспирант кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ.

E-mail: a_yulia@mail.ru

Богуславский Михаил Викторович — профессор общеуниверситетской кафедры теории и истории педагогики МГПУ, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО.

E-mail: hist2001@mail.ru

Борисова Марина Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии образования МГПУ

E-mail: marinagrisha2005@mail.ru

Гадалина Инна Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательный дисциплин Российского университета дружбы народов.

E-mail: gadalinaii@mail.ru

Глизбург Вита Иммануиловна — доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, доцент, профессор кафедры математики, информатики и естественнонаучных дисциплин в дошкольном и начальном образовании Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: glizburg@mail.ru

Зададаев Сергей Алексеевич — кандидат физико-математических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов МГПУ, доцент кафедры теории вероятности и математической статистики Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

E-mail: zadadaev@mail.ru

Зыкова Инна Федоровна — аспирант кафедры математики, информатики и естественнонаучных дисциплин в дошкольном и начальном образовании Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: innazykova@gmail.com

Илюшина Намалья Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: innxx@mail.ru

Исмаилова Холисахон Эшматовна — кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка № 1 факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин Российского университета дружбы народов.

E-mail: holisa1967@mail.ru

Ключко Ольга Ивановна — доктор философских наук, профессор общеинститутской кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования, МГПУ.

E-mail: olga klioutchko@rambler.ru

Князев Константин Евгеньевич — лаборант-исследователь лаборатории психологического сопровождения образовательного процесса ИПССО МГПУ.

E-mail: knyazevkos@gmail.com

Котина Наталья Николаевна — аспирант кафедры консультационной психологии ФГБОУ ВО Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова.

E-mail: knata83@mail.ru

Кремер Александр Евгеньевич — магистр социальной педагогики, научный сотрудник Института проблем рефлексивной акмеологии.

E-mail: aekremer@gmail.com

Ле-ван Тамьяна Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Института системных проектов МГПУ.

E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Мельникова Ирина Васильевна — кандидат психологических наук, педагог-психолог СОШ МГПУ.

E-mail: iramelnickowa@yandex.ru

Недосекина Александра Дмитриевна — педагог-психолог СОШ МГПУ.

E-mail: s1802@mail.ru

Смирнов Павел Александрович — аспирант кафедры педагогического образования Костромского государственного университети имени Н.А. Некрасова.

E-mail: smirnopascha@yandex.ru

Соколова Светлана Борисовна — кандидат медицинских наук, ведущий научный сотрудник ФГАУ НЦЗД Минздрава России.

E-mail: s-s-b@mail.ru

Степинов Сергей Юрьевич — доктор психологических наук, профессор Московского института открытого образования, старший научный сотрудник лаборатории здоровьесберегающей деятельности в образовании МГПУ.

E-mail: parusnik01@gmail.com

Харлашина Галина Александровна — младший научный сотрудник ФГБОУ ВО МГППУ.

E-mail: Kharlashina-galina@yandex.ru

Шепелева Елена Андреевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра прикладных психолого-педагогических исследований ФГБОУ ВО МГППУ.

E-mail: e shep@rambler.ru

Шиян Игорь Богданович — кандидат психологических наук, заместитель директора Института системных проектов, заведующий лабораторией развития ребенка Института системных проектов МГПУ.

E-mail: igor.bogdanovich@gmail.com

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

E-mail: olgablues@gmail.com

Штогрина Екатерина Николаевна — аспирант кафедры психологического и социально-педагогического сопровождения общего и специального (коррекционного) образования Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования.

E-mail: ek.schtogrina2011@yandex.ru

Щербакова Татьяна Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент общеинститутской кафедры теории и истории педагогики Института педагогики и психологии образования МГПУ.

E-mail: aleks170573@yandex.ru

AUTHORS

of "Vestnik of Moscow City University" a Series of "Pedagogy and Psychology", 2016, № 3 (37)

Artyushkina Yulia Vladimirovna — postgraduate student of the department of Speech Therapy of Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, MCU.

E-mail: a yulia@mail.ru

Boguslavsky Mikhail Viktorovich — professor of a university-wide department of Theory and History of Pedagogy of the Moscow City University, Doctor of Pedagogical Sciences, corresponding member of Russian Academy of Education.

E-mail: E-mail: hist2001@mail.ru

Borisova Marina Michailovna — Ph. D. (Pedagogy), docent, docent of department of Preschool Education of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: marinagrisha2005@mail.ru

Gadalina Inna Ivanovna — Ph. D. (Pedagogy), docent, professor of department of Russian № 1 of faculty of Russian and General Education Disciplines, RUDN University.

E-mail: Petrovanv71@rambler.ru

Glizburg Vita Immanuilovna — Doctor of Pedagogy, Ph. D. (Physics and Mathematics), docent, professor of department of Mathematics, Computer Science and Natural Sciences in Preschool and Primary Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: glizburg@mail.ru

Zadadaev Sergey Alekseevich — Ph. D. (Physics and Mathematics), docent, Senior Researcher of Laboratory of Child Development, the Institute of System Projects, MCU, docent of department of the Theory of Probability and Mathematical Statistics, Finance University at the Government of the Russian Federation.

E-mail: zadadaev@mail.ru

Zykova Inna Fedorovna — postgraduate student of department of Mathematics, Computer Science and Natural Sciences in Preschool and Primary Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: innazykova@gmail.com

Ilyushina Natalia Nikolaevna — Ph. D. (Pedagogy), docent, docent of university-wide Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: innxx@mail.ru

Ismailova Holisahon Eshmatovna — Ph. D. (Philology), docent of department of Russian Nole 1 of faculty of Russian and General Education Disciplines, RUDN University.

E-mail: holisa1967@mail.ru

Klyuchko Olga Ivanovna — Doctor of Philosophy, Professor of university-wide department of Psychology of Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University.

E-mail: olga_klioutchko@rambler.ru

Knyazev Konstantin Evgenievich — laboratory-assistant and researcher of Laboratory of Psychological Support for Educational Process, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City University.

E-mail: knyazevkos@gmail.com

Kotina Natalya Nikolaevna — postgraduate student of department of Consulting Psychology, P.G. Demidov Yaroslavl State University (YSU).

E-mail: knata83@mail.ru

Kremer Alexander Evgenievich — Master of Social Pedagogy, Researcher of Institute of Problems of Reflexive Acmeology.

E-mail: aekremer@gmail.com

Le-van Tatiana Nikolaevna — Ph. D. (Pedagogy), docent, senior researcher of Laboratory of Child Developement, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: t.levan.pedagog@gmail.com

Melnikova Irina Vasilievna — Ph. D. (Psychology), teacher-psychologist of Secondary Comprehensive School of Moscow City University.

E-mail: iramelnickowa@yandex.ru

Nedosekina Alexandra Dmitrievna — Teacher-Psychologist of Secondary Comprehensive School of Moscow City University.

E-mail: s1802@mail.ru

Smirnov Pavel Alexandrovich — post-graduate student of the department of Pedagogical Education, the N.A. Nekrasov Kostroma State University.

E-mail: smirnopascha@yandex.ru

Sokolova Svetlana Borisovna — Ph. D. (Medicine), Leading Researcher of Scientific Centre of Children's Health of Ministry of Health of the Russian Federation.

E-mail: s-s-b@mail.ru

Stepanov Sergey Yurievich — Doctor of Psychological Sciences, Professor of Moscow Institute of Open Education, Senior Researcher of Laboratory of Health Saving Activity in Education, Moscow City University.

E-mail: parusnik01@gmail.com

Kharlashina Galina Alexandrovna — Junior Researcher of Moscow State University of Psychology and Education.

E-mail: Kharlashina-galina@yandex.ru

Shepeleva Elena Andreevna — Ph. D. (Psychology), Senior Researcher of Centre for Applied Psychological and Educational Researches, Moscow City University of Psychology and Education.

E-mail: e_shep@rambler.ru

Shiyan Igor Bogdanovich — Ph. D. (Psychology), Deputy Director of Institute of System Projects, Head of Laboratory of Child Development, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: igor.bogdanovich@gmail.com

Shiyan Olga Aleksandrovna — Ph. D. (Pedagogy), docent, Leading Researcher of Laboratory of Child Developement, Institute of System Projects, MCU.

E-mail: olgablues@gmail.com

Shtogrina Ekaterina Nikolaevna — postgraduate student of department of Psychological and Social and Pedagogical Maintenance of the General and Vocational (Correctional) Education, Kuzbass Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Educators.

E-mail: ek.schtogrina2011@yandex.ru

Shcherbakova Tatiana Nikolaevna — Ph. D. (Pedagogy), docent, docent of university-wide department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, MCU.

E-mail: aleks170573@yandex.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

Уважаемые авторы!

Редакция просит вас 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 A4; 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 скоб-ках. 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 посмотреть на сайте www.mgpu.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра.

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

Вестник МГПУ

Журнал Московского городского педагогического университета *Серия «Педагогика и психология»*№ 3 (37), 2016

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации: ПИ N Φ C77-62497 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: 26.09.2016 г. Формат 70×108 $^{1}/_{16}$. Бумага офсетная. Объем: 7,75 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.