

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

«ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

№ 4 (42)

Издается с 2007 года

Выходит 4 раза в год

Москва

2017

VESTNIK

MOSCOW CITY UNIVERSITY

SCIENTIFIC JOURNAL

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 4 (42)

Published since 2007

Quarterly

Moscow

2017

Редакционный совет:

Реморенко И.М.

председатель

ректор ГАОУ ВО МГПУ,

кандидат педагогических наук, доцент,

почетный работник общего образования Российской Федерации

Рябов В.В.

заместитель председателя

президент ГАОУ ВО МГПУ,

доктор исторических наук, профессор,

член-корреспондент РАО

Геворкян Е.Н.

заместитель председателя

первый проректор ГАОУ ВО МГПУ,

доктор экономических наук, профессор,

академик РАО

Агранат Д.Л.

заместитель председателя

проректор по учебной работе ГАОУ ВО МГПУ,

доктор социологических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Савенков А.И.

главный редактор

доктор педагогических наук, доктор психологических наук,

профессор, член-корреспондент РАО

Вачкова С.Н.

заместитель главного редактора

доктор педагогических наук, доцент

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

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

Левицкий М.Л.

доктор педагогических наук, профессор,

академик РАО

Львова А.С.

кандидат педагогических наук, доцент

Приходько О.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Резаков Р.Г.

доктор педагогических наук, профессор

Романова Е.С.

доктор психологических наук, профессор

Сухова Е.И.

доктор педагогических наук, профессор

Ушаков Д.В.

доктор психологических наук, профессор,

член-корреспондент 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.

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогическое образование

- Страдзе А.Э., Германов Г.Н., Корольков А.Н.,
Никитушкин В.Г.* Сравнительная оценка научной продуктивности
исследовательской деятельности структурных подразделений
Московского городского педагогического университета:
анализ по состоянию на июнь 2017 года..... 8

Проблемы профессиональной подготовки

- Кремер Е.З., Степанов С.Ю., Кремер А.Е.* Сотворческий проект —
новый формат рефлексивной поддержки педагогов..... 25

Психология

- Лосева Е.С., Фадеева Т.Ю.* Образ ребенка в новостных
публикациях СМИ..... 35

Теория и практика обучения и воспитания

- Метелкина Ю.С.* Исследование читательских практик
современных школьников 45
- Романичева Е.С.* Фреймовый подход к методике обучения
школьников написанию академического эссе..... 55
- Иванова Е.В., Виноградова И.А.* Оценивание условий
реализации основной образовательной программы
начального и основного общего образования
с использованием международной шкалы SACERS 66

История педагогического и психологического образования

- Трифорова Е.В.* Игра как ведущая деятельность дошкольника.
На рубеже веков: движение в сторону свободы..... 80

Специальная педагогика и специальная психология

- Мануйлова В.В.* Актуальные вопросы организации
профориентационной работы с лицами с инвалидностью
и ОВЗ 89
- Староверова М.С., Захарова А.В.* Специфика взаимодействия
в диаде «мать – дитя» на ранних этапах дизонтогенеза
при искаженном типе развития..... 96

Страницы молодых ученых

- Самойлов А.В.* Развитие критического мышления
у учащихся средней школы как стратегический приоритет
современного образования: опыт Сингапура 109

**Авторы «Вестника МГПУ», серия «Педагогика и психология»,
2017, № 4 (42)..... 126**

- Требования к оформлению статей..... 131**

CONTENTS

Pedagogical Education

- Stradze A.E., Germanov G.N., Korolkov A.N., Nikitushkin V.G.* Comparative Assessment of Scientific Productivity in Research Activity of Structural Divisions of the Moscow City University: the Analysis as of June, 2017 8

Problems of Professional Preparation

- Kremer E.Z., Stepanov S.U., Kremer A.E.* Co-creative Project — a New Format for the Reflective Support for Teachers 25

Psychology

- Loseva E.S., Fadeeva T.Yu.* Image of a Child in News Russian Media Publications 35

Theory and Practice of Educating and Upbringing

- Metelkina Yu.S.* The Research of the Reading Practices of Modern Students 45
- Romanicheva E.S.* A Frame Approach to the Methods of Teaching Students to Write an Academic Essay 55
- Ivanova E.V., Vinogradova I.A.* Assessment of Conditions of Implementation of the Main Educational Programme of Primary and Basic General Education with the Use the International Scale SACERS 66

The History of Pedagogical and Psychological Education

- Trifonova E.V.* The Game as a Preschooler's Leading Activity.
At the Turn of the Century: the Movement Towards Freedom 80

Special Pedagogy and Special Psychology

- Manuylova V.V.* Topical Issues of the Organization
of Vocational Guidance of Persons with Disabilities
and Limited Health Opportunities 89
- Staroverova M.S., Zakharova A.V.* Specificity of Interaction
in the «Mother – Child» Dyad at the Early Stages
of Dysontogenesis with a Distorted Type of Development 96

Young Scientist's Pages

- Samoylov A.V.* Development of Critical Thinking
at Secondary School Students as a Strategic Priority
of Modern Education: Singapore's Experience 109

MCU Vestnik. Series «Pedagogy and Psychology»,

- 2017, № 4 (42) / Authors 126**

- Requirements for Style of Articles 131**

А.Э. Страдзе, Г.Н. Германов,
А.Н. Корольков, В.Г. Никитушкин

**Сравнительная оценка научной
продуктивности исследовательской
деятельности структурных подразделений
Московского городского педагогического
университета: анализ по состоянию
на июнь 2017 года**

В выполненной работе оценивалась научная продуктивность Педагогического института физической культуры и спорта МГПУ. Источником библиометрической информации стала база данных РИНЦ. Научный профиль образовательных организаций МГПУ и индивидуальный рейтинг авторов ПИФКиС оценивались по ряду совокупных показателей, в первую очередь по степени публикационной активности и цитируемости, индексу Хирша, а также по другим наукометрическим показателям, которые приведены в eLibrary.

Ключевые слова: наукометрия; индексы цитирования; индекс Хирша; научная продуктивность; МГПУ; ПИФКиС; eLibrary.

Научный рейтинг высших образовательных учреждений — важнейший показатель деятельности организаций, рассматривается как один из главных аттестационных критериев при определении эффективности работы университетов и выявлении научно-образовательного потенциала учебных заведений. В связи с этим количество публикаций, их цитируемость, различные индексы публикационной активности все чаще используются многими вузами как индикатор оценки научной продуктивности и исследовательской деятельности не только подразделений образовательных учреждений, но и научных групп, а также отдельных ученых. Так, во многих университетах при конкурсном избрании на должность рекомендуется рассматривать и учитывать такие признанные мировыми научными стандартами наукометрические показатели научной продуктивности ученого, как общее число цитирований, индекс Хирша, число публикаций в научных журналах с импакт-фактором больше некоторого порогового значения, и другие [4: с. 102].

Наиболее разработанной является процедура, в основе которой лежит анализ данных о цитировании научных публикаций. Обзор массива библиографических ссылок используется в качестве инструмента для выявления научной зрелости ученого, научной значимости работ исследователя, определения вклада авторов и организаций в развитие науки, установления ценности той или иной публикации, обозначения ценза периодического издания и его влияния на развитие научной отрасли, определения быстро развивающихся направлений науки в виде исследовательских фронтов и кластеров научных проблем. В связи с вышесказанным выявляют так называемый индекс цитирования — общее число ссылок на одну публикацию, работы одного автора, организации и даже региона за фиксированный период времени в конкретном массиве ссылок [2: с. 55].

Так, например, в МГУ сотрудник считается высокоцитируемым (физический, химический, биологический, гуманитарный профиль), если общее количество ссылок на его публикации за все годы работы превышает 1000 раз, или ссылаемость его публикаций, вышедших из печати за последние 10 лет, превышает 200 раз. Для других структурных подразделений МГУ пороговые значения в четыре раза ниже: 250 и 50 цитат (в том числе для работников физической культуры и спорта) [3: с. 70].

В рекомендациях по оценке эффективности исследований важное место отводится двум индикаторам: импакт-фактору журналов (IF) и индексу Хирша (*h*-индекс). Ключевой характеристикой научного журнала в наукометрии считается импакт-фактор (IF) — отношение годового числа ссылок на статьи из журнала за предыдущие два года к их числу за этот период. Эксперты в сфере наукометрии особое внимание также уделяют такому показателю, как полураспад цитирования. Он определяется как промежуток времени, за который появляется половина от окончательного числа ссылок на конкретную публикацию [3: с. 55; 4: с. 104]. Применение IF требует большой осторожности, поскольку представляет собой среднее, получаемое из распределения цитирований некоторой совокупности статей в журнале. Среднее улавливает небольшую часть информации об этом распределении и поэтому является довольно грубой оценкой.

В Российском индексе научного цитирования принята иная методика расчета импакт-фактора: он рассчитывается в четырех позициях — двухлетний и пятилетний, с учетом ссылок самоцитирования и без них. Сумма ссылок текущего года делится на число статей из журнала за два или пять предшествующих лет. Трактовка «высокий импакт-фактор» журнала может варьировать в зависимости от области научного знания и применяется в том случае, если превышает определенное пороговое значение. Так, для наук о живых системах высоким считается импакт-фактор от 6, для социальных наук — 3, а для исторических наук — от 1 (по базе данных Web of Science).

Наиболее распространенным среди всех показателей является индекс Хирша, при расчете которого учитываются два параметра, характеризующие публикационную активность авторов — общее количество публикаций и их востребованность в научном сообществе, т. е. цитируемость [1: с. 245; 2: с. 56;

7: с. 95]. В соответствии с Хиршем, исследователь «имеет индекс h , если h из его N статей цитируются как минимум h раз каждая, в то время как оставшиеся $(N-h)$ статей цитируются не более, чем h раз каждая». Так, к примеру, Хирш считает, что в физике (и в реалиях США) h -индекс, равный 10–12, может служить одним из определяющих факторов для решения о предоставлении исследователю постоянного места работы в крупном исследовательском университете; уровень исследователя с h -индексом, равным 15–20, соответствует членству в Американском физическом обществе; индекс 45 и выше может означать членство в Национальной академии наук США [9]. Однако такая классификация научных работников по величинам h -индекса не должно стать догмой. Например, Эд Льюис, получивший в 1995 г. Нобелевскую премию по физиологии и медицине, опубликовал мало статей и имел низкий h -индекс.

Признавая несправедливость абсолютизации интегрального показателя цитирования при сравнении продуктивности ученых и научных коллективов, работающих в разных областях науки, исследователи разрабатывали альтернативные инструменты контроля и оценки, основанные на третьей группе результатов, получаемых при сочетании количества публикаций и количества цитирований. Доказательство тому — существующие на данный момент подходы к расчетам [1: с. 244]: g -индекс (Egghe, 2006) — это наибольшее число g самых цитируемых статей, которые получили (суммарно) не менее g^2 цитирований; hg -индекс (Alonso et al., 2010), комбинируется на основе h -индекса и g -индекса; e -индекс (Zhang, 2009), попытка учитывать работы автора, отбрасываемые при расчетах h -индекса; ar -индекс (Jin, 2007), включает в расчеты упущенный в h -индекс возраст публикации; i -индекс (Космульский, Пратхап, 2006), индекс рассчитывается на основе распределения индекса Хирша ученых из данной научной организации, при этом научная организация имеет индекс i , если не менее i ученых из этой организации имеют h -индекс не менее i .

Установлено, что многие наукометрические показатели отображают престижность университетов, коррелируют с их качественно-количественными показателями в образовательно-научной деятельности [6–8]. Более того, многие вузы стали учитывать при принятии на работу и в продвижении на должность определенные наукометрические показатели в деятельности преподавателей. Например, в Казанском национальном исследовательском технологическом университете должность профессора может занимать только тот педагог, который, помимо соответствующих должности аттестационных критериев, имеет h -индекс, равный 12 единицам; должность доцента может занимать педагог, у которого h -индекс равен 8 единицам, должность старшего преподавателя — h -индекс должен быть равен 5 единицам. Конечно же, эта ситуация требует проработки, жизненных наблюдений, экспериментальной проверки, ее решение предполагается на местном университетском уровне, но она разрешима в связи с принятием локальных нормативных актов университета.

Для выявления наукометрических показателей широко используются базы данных международных систем цитирования, среди которых наиболее

представительными и авторитетными являются Web of Science (WoS) и Scopus. Однако они слабо охватывают русскоязычные публикации, в связи с чем актуализировалась потребность в создании русскоязычного информационного потока. С 2005 года на платформе научной электронной библиотеки eLibrary реализуется проект по созданию национальной информационно-аналитической системы «Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)», где в базе электронных данных фиксируются научные публикации и сведения об их цитировании. На сегодняшний день система РИНЦ — главный источник информации при оценке научной эффективности отдельных ученых и организаций, занимающихся научными исследованиями и разработками, а также важный фактор выявления популярности научных изданий. Решение о создании РИНЦ определялось тем, что только около 10 % всех публикаций отечественных исследователей в области естественных наук попадают в международные базы данных научного цитирования (Web of Science, Scopus), а общественно-гуманитарные направления представлены еще меньше. В последние годы в РИНЦ, помимо журнальных статей, попадают тезисы докладов, монографии, учебные пособия, патенты, диссертации. Вузам предоставляется право ручного ввода массива публикаций организации.

В связи с решением поставленной научной задачи — оценить достижения ведущих ученых МГПУ и осуществить ранжирование структурных подразделений университета по их вкладу в исследовательскую деятельность, была проведена экспертиза научной продуктивности и котировка научных достижений профессорско-преподавательского состава МГПУ и в первую очередь сотрудников Педагогического института физической культуры и спорта (ПИФКиС) по ряду наукометрических индикаторов, что имеет не только познавательное значение, поскольку сравнивается научная продуктивность профессорско-преподавательского состава различных структурных подразделений МГПУ, но и способствует появлению возможности разработки перспективных направлений дальнейших исследований в подразделении, формировании исследовательских фронтов и кластеров научных проблем, научных школ в стенах института.

Результаты исследований

По данным на июнь 2017 г. (eLibrary.ru: http://elibrary.ru/project_org_tools.asp?orgsid=850; http://elibrary.ru/org_profile.asp?id=850; http://elibrary.ru/org_infographics.asp?id=850; http://elibrary.ru/org_departments_compare.asp?orgsid=850; http://elibrary.ru/orgdep_profile.asp?id=33287 (дата обращения: 17.06.2017)), наукометрические показатели ПИФКиС за весь период пятнадцатилетнего существования составили (в единицах):

- число публикаций подразделения в РИНЦ — 859,
- число публикаций, входящих в ядро РИНЦ — 61,
- число цитирований публикаций подразделения в РИНЦ — 1517,
- число авторов, зарегистрированных в Science Index — 47,
- *h*-индекс (индекс Хирша) — 16,
- *g*-индекс — 23,
- *i*-индекс — 5.

Мы фиксируем явную положительную динамику в научно-исследовательской деятельности института за прошедшее десятилетие (2007–2016 гг.) (см. табл. 1).

Таблица 1

Показатели научной продуктивности Педагогического института физической культуры и спорта за десятилетний период его работы

AA	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Б	6	12	21	21	54	73	109	128	171	166
В	0	2	10	6	13	11	1	9	4	0
Г	2	3	16	12	32	38	56	81	112	86
Д	1	2	10	5	10	6	1	9	4	0
Е	0	0	0	3	8	6	0	0	0	0
Ж	2	3	15	22	27	37	47	69	84	70
З	0	1	0	2	0	1	0	0	5	1
И	0	0	0	0	4	5	0	0	0	0
К	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Л	6	11	12	15	35	45	72	186	272	436
М	0	0	0	2	7	8	0	9	13	6
Н	1	0	0	3	7	10	0	10	16	12
О	1	1	3	1	12	12	16	53	94	117
П	0,431	0,374	0,380	0,422	0,447	0,363	0,282	0,435	0,335	0,241
Р	6	11	15	17	21	25	32	41	42	40
С	1	2	12	5	5	5	1	7	4	0
Т	2	3	13	12	9	20	21	25	32	31
У	1	2	12	5	5	5	1	7	4	0
Ф	0	0	0	1	1	2	0	0	0	0
Х	0	1	0	2	0	1	0	0	4	2
Ц	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Ч	1	1	12	27	51	90	167	259	443	729
Ш	0	0	0	0	0	0	0	7	71	281
Э	4	4	32	203	232	437	1000	1454	2199	7766
Ю	0	0	15	27	46	113	301	646	800	1299

Условные обозначения в статье и таблице 1: AA — название параметра сравнения; Б — количество публикаций в РИНЦ; В — число публикаций, входящих в ядро РИНЦ; Г — количество статей в журналах; Д — количество статей в журналах, входящих в Web of Science и Scopus; Е — количество статей в журналах, входящих в RSCI; Ж — количество статей в журналах, входящих в Перечень ВАК; З — количество монографий; И — количество патентов; К — количество публикаций с участием зарубежных авторов; Л — число цитирований в РИНЦ; М — число цитирований в ядре РИНЦ; Н — число цитирований из ядра РИНЦ; О — число цитирований статей за 5 лет; П — средневзвешенный импакт-фактор журналов, в которых были опубликованы статьи; Р — число авторов публикаций в РИНЦ; С — число авторов публикаций в журналах, входящих в ядро РИНЦ; Т — число авторов статей в журналах, входящих в Перечень ВАК; У — число авторов статей в журналах, входящих в Web of Science и Scopus; Ф — число авторов статей в RSCI; Х — число авторов монографий; Ц — число авторов публикаций с участием зарубежных организаций; Ч — количество публикаций, загруженных в РИНЦ; Ш — количество публикаций, загруженных через Science Index; Э — количество просмотров публикаций за год; Ю — количество загрузок публикаций за год.

Среди существующих методологий оценки научно-исследовательской деятельности образовательных учреждений можно выделить не только анализ наукометрических показателей в связи с установлением научной продуктивности организации, но и научную экспертизу — рецензирование, используемое как способ аттестации научно-педагогических кадров, выполняемое в связи с функциями, возложенными на работу диссертационных советов.

В Педагогическом институте физической культуры и спорта в период 2011–2015 гг. наблюдался рост количества защищенных диссертаций, подготовленных аспирантами и соискателями под руководством и при консультациях сотрудников Педагогического института физической культуры и спорта, и в первую очередь — в диссертационном совете Д 850.007.09, существовавшем до 2016 г. при МГПУ (а также в других советах): по специальности 13.00.04 — всего 55 диссертаций, из них две работы — докторские (Л.В. Тарасова, И.А. Сабирова), по специальности 03.03.01 — 6 диссертаций; по годам: 2011 г. — 15 работ, 2012 г. — 8 работ, 2013 г. — 12 работ (три сняты с рассмотрения — 03.030.01), 2014 г. — 5 работ, 2015 г. — 21 работа (одна снята с рассмотрения — 13.00.04). Сопоставительный анализ количества защищенных диссертаций в советах МГПУ и количественные показатели научно-исследовательской деятельности структурных подразделений университета приведены в таблице 2.

Таблица 2

Количество работ, защищенных в диссертационных советах МГПУ

Подразделения МГПУ	Диссертационный совет	Кол-во защищенных диссертаций		Кол-во снятых и возвращенных диссертаций	
		канд. наук	д-р наук	канд. наук	д-р наук
ИГНиУ	Д 850.007.01*	16	4	1	—
ИМИЕН	Д 850.007.03	33	2	—	—
ИКИ	Д 850.007.04–13	28	1	1	—
ИСОКР	Д 850.007.05	19	4	—	—
ИППО	Д 850.007.06	57	7	1	1
ИГНиУ	Д 850.007.07	36	3	3	—
ИИЯ	Д 850.007.08	40	1	—	—
ПИФКиС	Д 850.007.09*	59	2	2	1
ИПССО	Д 850.007.10	13	2	—	—
ИГНиУ	Д 850.007.11	14	5	1	3

Примечание: * — закрыт ввиду нецелесообразности продолжения его деятельности в связи с низкой результативностью работы.

Ушедший 2016 г. стал периодом роста научной продуктивности сотрудников Педагогического института физической культуры и спорта. Публикационная активность подразделения значительно возросла. Это произошло в первую очередь в силу личной научной ответственности и научного

усердия отдельных сотрудников института. Некоторые ученые из числа профессорско-преподавательского состава института (ППС) заняли лидирующие позиции в тех или иных научных рейтингах МГПУ. Так, если анализировать публикационные данные, представленные в eLibrary в инфографике (http://elibrary.ru/org_infographics.asp?id=850) (по состоянию на июнь 2017 г.), то в рейтинге топ-10 сотрудников МГПУ (всего 1761 человек) в номинации «Число публикаций за 5 лет» профессор, доктор педагогических наук Г.Н. Германов занимает 1-ю позицию с общим числом публикаций в РИНЦ в количестве 165 единиц. Он же занимает 7-ю позицию в топ-10 сотрудников МГПУ в номинации «Общее число публикаций» — 273 статьи. Вместе с тем за пятилетний период работы (2012–2016 гг.) у него отмечена наиболее высокая динамика роста публикационной цитируемости — 1282 ссылки, его *h*-индекс составляет 17 ед. — 10-я позиция. Кроме указанного сотрудника в научные рейтинги МГПУ входит профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой В.Г. Никитушкин: в номинации «Общее число публикаций за 5 лет» ученый занимает 9-ю позицию с 73 публикациями в РИНЦ. В данный рейтинг входит кандидат технических наук, доцент А.Н. Корольков — 5-е место, 82 публикации. Этот преподаватель занимает 5-е место с 574 цитированиями в номинации «Число цитирований публикаций за 5 лет». Именно эти, а также другие ведущие ученые ПИФКиС формировали в текущий период научное лицо института, внесли наивысший вклад в научную продуктивность вуза.

Представляется интересным исследовать структуру научной активности ППС ПИФКиС и других институтов МГПУ, установить закономерности в распределении наукометрических библиографических показателей, провести сравнения научной продуктивности институтов университета и определить пути повышения научной эффективности.

Для этой цели рассматривались профили сотрудников МГПУ в научной электронной библиотеке РИНЦ. К рассмотрению принимались данные сотрудников с официального сайта университета. Для каждого сотрудника фиксировались значения количества публикаций и количества цитирований. Полученные таким образом данные для сотрудников одиннадцати институтов университета затем анализировались с использованием статистических пакетов Microsoft Excel и Stadia 8.0.

В результате было установлено, что для всех подразделений университета распределение количества цитирований имеет одинаковый вид — вид гиперболы, и его форма описывается двухпараметрическими степенными или экспоненциальными функциями. Пример такого распределения цитирований научных работ для ППС Педагогического института физической культуры изображен на рисунке 1.

Как следует из этого рисунка, огибающая кривая гистограммы обладает осевой симметрией относительно прямой, проходящей через начало системы координат и расположенной под углом в 45° к осям координат. При этом ось

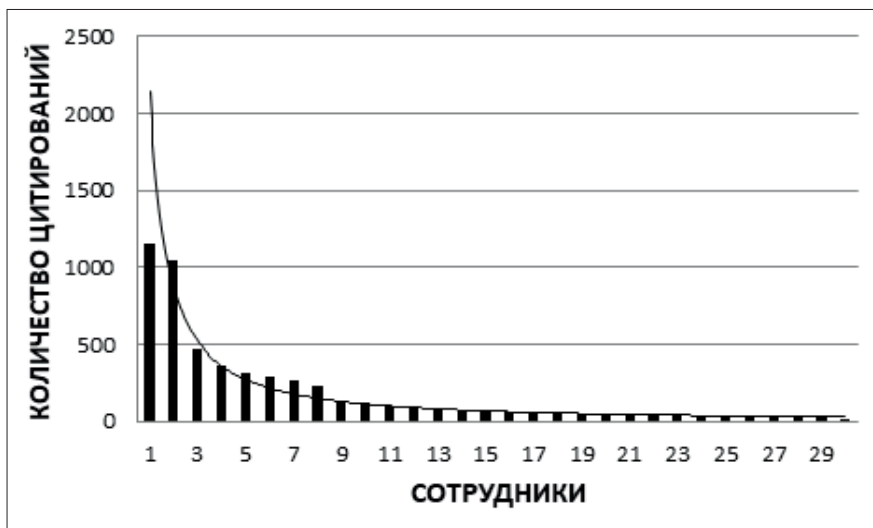


Рис. 1. Распределение количества цитирований научных работ сотрудников Педагогического института физической культуры и спорта

симметрии делит часть плоскости под огибающей на две части, имеющих равные площади, соответствующие равному количеству цитирований. Точка пересечения оси симметрии с огибающей кривой определяется, как критерий каменистой осыпи [5], и может служить количественной оценкой публикационной активности любого института или любой другой обособленной группы сотрудников. В нашем случае (рис. 1) эта точка имеет координаты: 4-й сотрудник и 445 цитирований. Таким образом, количество цитирований слева от этой точки равно количеству цитирований с правой стороны и координаты этой точки однозначно определяют и форму огибающей кривой, и публикационную активность подразделения.

Другим важным результатом проведенного анализа является установление того факта, что для всех подразделений университета абсцисса этой точки каменистой осыпи практически не зависит от количества сотрудников в том или ином институте университета. Среднее значение абсциссы равно $3,8 \pm 1,2$. Это означает, что в каждом институте нашего университета половина цитирований научных работ обеспечивается тремя-четырьмя активными учеными, число которых не зависит от общего количества ППС в институте. На рисунках 2 и 3 приведены примеры диаграмм обеспечения 50 % цитирований научных работ для некоторых институтов.

В таблице 3 приведены сведения о наукометрических показателях институтов МГПУ, составленные в результате анализа публикационной активности отдельных сотрудников. В этой таблице также приводятся абсолютные и относительные значения критерия каменистой осыпи, которые можно учитывать при ранжировании институтов по публикационной активности их сотрудников.

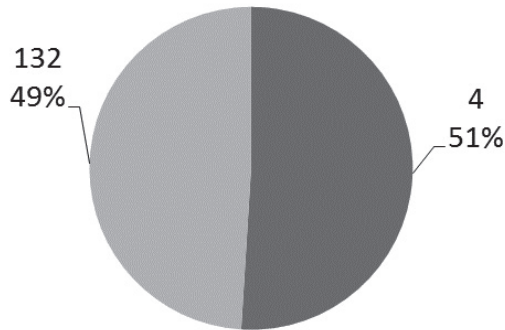


Рис. 2. Количество сотрудников Института гуманитарных наук и управления и их доля в цитированиях научных работ

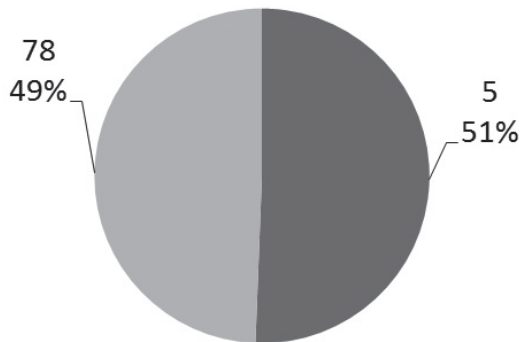


Рис. 3. Количество сотрудников Института математики, информатики и естественных наук и их доля в цитированиях научных работ

Таблица 3

**Библиометрические показатели институтов МГПУ в РИНЦ
(по данным eLIBRARY на июнь 2017 г.)**

Институт	Число публикаций в РИНЦ	Число цитирования в РИНЦ	Кол-во сотрудников РИНЦ	Критерий каменистой осыпи	Кол-во сотрудников, обеспечивающих 50 % цитирований	Относительный критерий
ИГНиУ	2441	3408	136	716	4	5,26
ИДО	363	700	16	275	3	15,28
ИИЯ	1606	2411	114	400	3	6,90
ИКИ	1114	2021	68	292	4	5,31
ИМИЕН	1204	2311	69	862	5	10,39
ИППО	2258	4485	131	3043	4	26,46
ИПССО	1324	5879	46	943	3	20,96
ИСП	498	951	64	574	5	15,94
ИСОКР	543	1738	30	116	2	10,55
ПИФКиС	859	1517	47	445	4	9,32
ЮИ	964	2675	42	312	6	7,09

Таблица 4

Абсолютные/относительные (в расчете на одного автора) значения наукометрических показателей в оценке научной продуктивности образовательных подразделений МГПУ (единиц)

Структурные подразделения МГПУ, период 2012–2016 гг													
АА	ИГНУ	ИДО	ИИЯ	ИКИ	ИМИЕН	ИШПО	ИПССО	ИСП	ИСОКР	ПИФКМС	ЮИ	СФ	Р
B	1723/ 12,67	225/ 14,06	1153/ 10,11	801/ 11,78	859/ 12,45	1741/ 13,29	838/ 18,22	368/ 5,75	320/ 10,67	684/ 14,55	717/ 17,07	27/ 1,93	177/ 22,13
C	1602/ 11,78	197/ 12,31	1044/ 9,16	623/ 9,16	804/ 11,65	1564/ 11,94	774/ 16,83	329/ 5,14	300/ 10,0	647/ 13,77	656/ 15,62	25/ 1,79	165/ 20,63
D	45/ 0,33	0	10/ 0,09	2/ 0,03	24/ 0,35	21/ 0,16	13/ 0,28	12/ 0,19	3/ 0,10	25/ 0,53	4/ 0,10	1/ 0,07	4/ 0,50
E	36/ 0,26	0	6/ 0,05	0	16/ 0,23	18/ 0,14	7/ 0,15	7/ 0,11	3/ 0,10	6/ 0,13	4/ 0,10	0	3/ 0,38
F	14/ 0,10	0	5/ 0,04	2/ 0,03	15/ 0,22	16/ 0,12	11/ 0,24	10/ 0,16	0	20/ 0,43	2/ 0,05	1/ 0,07	3/ 0,38
G	518/ 3,81	69/ 4,31	434/ 3,81	150/ 2,21	402/ 5,83	581/ 4,44	228/ 4,96	118/ 1,84	65/ 2,17	307/ 6,53	269/ 6,40	14/ 1,0	82/ 10,25
H	10/ 0,07	0	8/ 0,07	3/ 0,04	18/ 0,26	13/ 0,10	10/ 0,22	7/ 0,11	0	4/ 0,09	17/ 0,40	0	4/ 0,50
I	708/ 5,21	119/ 7,43	502/ 4,40	199/ 2,93	454/ 6,58	772/ 5,89	311/ 6,76	180/ 2,81	90/ 3,0	369/ 7,85	358/ 8,52	23/ 1,64	114/ 14,25
J	7/ 0,05	0	12/ 0,11	0	10/ 0,14	6/ 0,05	4/ 0,09	1/ 0,02	0	22/ 0,47	2/ 0,05	1/ 0,07	1/ 0,13
K	678/ 4,99	97/ 6,06	489/ 4,29	182/ 2,68	449/ 7,23	738/ 5,63	285/ 6,20	157/ 2,45	87/ 2,90	332/ 7,06	339/ 8,07	23/ 1,64	107/ 13,38
L	310/ 2,28	74/ 4,63	237/ 2,08	184/ 2,71	280/ 4,06	520/ 3,97	362/ 7,87	103/ 1,61	112/ 3,73	197/ 4,19	222/ 5,29	11/ 0,79	57/ 7,13
M	269/ 1,98	39/ 2,44	187/ 1,64	55/ 0,81	220/ 3,19	303/ 2,31	107/ 2,33	39/ 0,61	57/ 1,90	202/ 4,30	172/ 4,10	5/ 0,36	38/ 4,75

Продолжение Таблицы 4

AA	ИГНЧУ	ИДО	ИИЯ	ИКИ	ИМИЕН	ИППО	ИПССО	ИСП	ИСОКР	ПИФКЧС	ЮИ	СФ	Р
N	8/ 0,06	0	4/ 0,04	2/ 0,03	14/ 0,20	9/ 0,07	7/ 0,15	2/ 0,03	0	3/ 0,06	6/ 0,14	0	8/ 1,0
O	51/ 0,38	5/ 0,31	24/ 0,21	28/ 0,41	21/ 0,30	59/ 0,45	19/ 0,41	22/ 0,34	9/ 0,30	7/ 0,15	30/ 0,71	0	10/ 1,25
P	0	0	0	0	7/ 0,10	0	0	0	0	5/ 0,11	0	0	0
Q	1091/ 8,02	275/ 17,19	874/ 7,67	1205/ 17,72	1326/ 19,22	2490/ 19,01	2466/ 53,61	456/ 7,13	443/ 14,77	765/ 16,28	1201/ 28,60	80/ 5,71	363/ 45,38
R	946/ 6,96	262/ 16,38	728/ 6,39	593/ 8,72	1078/ 15,62	2053/ 15,67	2191/ 47,63	394/ 6,16	400/ 13,33	669/ 14,23	1130/ 26,90	65/ 4,64	302/ 37,75
S	13/ 0,10	0	1/ 0,01	0	14/ 0,20	2/ 0,02	27/ 0,59	2/ 0,03	0	16/ 0,34	0	0	0
T	53/ 0,39	0	10/ 0,09	0	21/ 0,30	13/ 0,10	38/ 0,83	8/ 0,13	1/ 0,03	24/ 0,51	9/ 0,21	1/ 0,07	2/ 0,25
U	264/ 1,94	95/ 5,94	210/ 1,84	116/ 1,71	420/ 6,09	472/ 3,60	458/ 9,96	170/ 2,66	70/ 2,33	335/ 7,13	327/ 7,79	14/ 1,0	132/ 16,5
V	248/ 1,82	79/ 4,94	182/ 1,60	407/ 5,99	426/ 6,17	533/ 4,07	1296/ 28,1	127/ 1,98	155/ 5,17	388/ 8,26	182/ 4,33	0	56/ 7,0
W	0,186	0,139	0,233	0,248	0,328	0,245	0,532	0,256	0,244	0,330	0,380	0,293	0,289
X	11,78	12,31	9,16	9,16	11,65	11,94	16,83	5,14	10,0	13,77	15,62	1,79	20,63
Y	0,59	1,33	0,70	0,95	1,34	1,31	2,83	1,20	1,33	1,03	1,72	2,60	1,83
Z	6,96	16,38	6,39	8,72	15,62	15,67	47,63	6,16	13,33	14,23	26,90	4,64	37,75
h	22	11	20	17	21	24	28	12	21	16	25	5	17
g	39	17	33	26	30	39	41	24	30	23	35	11	29
i	6	6	7	6	7	8	11	5	7	5	6	4	5

Таблица 5

Рейтинг мест образовательных подразделений МГПУ
в оценке продуктивности научной деятельности по индикаторным показателям наукометрии

AA	Структурные подразделения МГПУ, период 2012–2016 гг														
	ИГНиУ	ИДО	ИИЯ	ИКИ	ИМИЕН	ИШПО	ИПССО	ИСП	ИСОКР	ПИФКиС	ЮИ	СФ	Р		
B	7	5	11	9	8	6	2	12	10	4	3	13	1		
C	7	5	10,5	10,5	8	6	2	12	9	4	3	13	2		
D	4	13	10	12	3	7	5	6	8,5	1	8,5	11	2		
E	2	12	10	12	3	5	4	7	8,5	6	8,5	12	1		
F	7	12,5	10	11	4	6	3	5	12,5	1	9	8	2		
G	8,5	7	8,5	10	4	6	5	12	11	2	3	13	1		
H	8,5	12	8,5	10	3	6	4	5	12	7	2	12	1		
I	8	4	9	11	6	7	5	12	10	3	2	13	1		
J	8	12	4	12	2	8	5	10	12	1	8	6	3		
K	8	6	9	11	3	7	5	12	10	4	2	13	1		
L	10	4	11	9	6	7	1	12	8	5	3	13	2		
M	8	5	10	11	4	6	7	12	9	2	3	13	1		
N	6,5	12	8	9,5	2	5	3	9,5	12	6,5	4	12	1		
O	6	8	11	4,5	9,5	3	4,5	7	9,5	12	2	13	1		
P	8	8	8	8	2	8	8	8	8	1	8	8	8		
Q	10	7	11	6	4	5	1	12	9	8	3	13	2		
R	10	4	11	9	6	5	1	12	8	7	3	13	2		
S	4	10,5	7	10,5	3	6	1	5	10,5	2	10,5	10,5	10,5		
T	3	12,5	9	12,5	4	8	1	7	11	2	6	10	5		
U	10	6	11	12	5	7	2	8	9	4	3	13	1		
V	3	7	2	9	10	5	13	4	8	12	6	1	11		
W	12	13	11	8	4	9	1	7	10	3	2	5	6		
X	7	5	10,5	10,5	8	6	2	12	9	4	3	13	1		
Y	13	6,5	12	11	5	8	1	9	6,5	10	4	2	3		

Продолжение Таблицы 5

AA	ИГНиУ	ИДО	ИИЯ	ИКИ	ИМИЕН	ИППО	ИПССО	ИСП	ИСОКР	ПИФКиС	ЮИ	СФ	Р
Z	10	4	11	9	6	5	1	12	8	7	3	13	2
h	4	12	7	8,5	5,5	3	1	11	5,5	10	2	13	8,5
g	2,5	12	5	9	6,5	2,5	1	10	6,5	11	4	13	8
i	7,5	7,5	4	7,5	4	2	1	11	4	11	7,5	13	11
Σ мест	202,5	232,5	250	273	138,5	164,5	90,5	261,5	255	150,5	126	305,5	99
$\bar{X}_{PM} \pm m$	$7,2 \pm 0,5$	$8,3 \pm 0,6$	$8,9 \pm 0,5$	$9,8 \pm 0,4$	$4,9 \pm 0,4$	$5,9 \pm 0,3$	$3,2 \pm 0,5$	$9,3 \pm 0,5$	$9,1 \pm 0,4$	$5,4 \pm 0,7$	$4,5 \pm 0,5$	$10,9 \pm 0,7$	$3,5 \pm 0,7$

Условные обозначения в статье и в таблицах 3–5: МГПУ — Московский городской педагогический университет, ИГНиУ — Институт гуманитарных наук и управления, ИДО — Институт дополнительного образования, ИИЯ — Институт иностранных языков, ИКИ — Институт культуры и искусств; ИМИЕН — Институт математики, информатики и естественных наук, ИППО — Институт педагогики и психологии образования, ИПССО — Институт психологии, социологии и социальных отношений, ИСП — Институт системных проектов, ИСОКР — Институт специального образования и комплексной реабилитации, ПИФКиС — Педагогический институт физической культуры и спорта, ИСПОУ — Институт среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского, ЮИ — Юридический институт, СФ — Самарский филиал, Р — Ректорат.

Условные обозначения в статье и в таблицах 4–5: AA — название параметра сравнения; В — число публикаций на eLibrary.ru; С — число публикаций в РИНЦ; D — число публикаций, входящих в ядро РИНЦ; E — число статей, входящих в RSCI; F — число статей в журналах, входящих в Web of Science и Scopus; G — число статей в российских журналах из Перечня ВАК; H — число публикаций в зарубежных журналах; I — число публикаций в российских журналах; J — число статей в российских переводных журналах; K — число статей в журналах с нулевым импакт-фактором; L — число публикаций, процитированных хотя бы один раз; M — число публикаций, выполненных в сотрудничестве с другими организациями; N — число публикаций с участием зарубежных авторов; O — число патентов; P — число патентов; Q — число цитирований на eLibrary.ru; R — число цитирований в РИНЦ; S — число цитирований в ядре РИНЦ; T — число цитирований из ядра РИНЦ; U — число цитирований в журналах РИНЦ; V — число цитирований в расчете на одного автора; W — средневзвешенный импакт-фактор журналов, в которых были опубликованы статьи; X — среднее число публикаций в расчете на одного автора; Y — среднее число цитирований в расчете на одну публикацию; Z — среднее число цитирований в расчете на одного автора.

Заключение

1. Сравнительный анализ научной продуктивности структурных подразделений МГПУ, опирающийся на методы квалиметрии и ранжирования, а вместе с тем установленный рейтинг мест, присвоенных организациям по итогам пятилетней научной работы (2012–2016 гг., данные eLibrary), позволил все представленные в структуре университета учебные подразделения разбить на пять ярко выраженных групп, дать качественную характеристику научной деятельности этим подразделениям: I / «лидеры», их \bar{X} РейтингМест = 3,2 – 3,5 ед., а $\approx \bar{N}$ квалифицируется как 1–2-е место среди подразделений университета: ИПССО — Институт психологии, социологии и социальных отношений, Р — Ректорат; II / «активисты», их \bar{X} РейтингМест = 4,5 – 4,9 ед., а $\approx \bar{N}$ квалифицируется как 3–4-е место среди подразделений университета: ЮИ — Юридический институт, ИМИЕН — Институт математики, информатики и естественных наук; III / «среднячки», их \bar{X} РейтингМест = 5,4 – 5,9 ед., а $\approx \bar{N}$ устанавливается как 5–6-е место среди подразделений университета: ПИФКиС — Педагогический институт физической культуры и спорта, ИППО — Институт педагогики и психологии образования; IV / «статисты», их \bar{X} РейтингМест = 7,2 – 8,9 ед., а $\approx \bar{N}$ определяется как 7–9-е место среди подразделений университета: ИГНиУ — Институт гуманитарных наук и управления, ИДО — Институт дополнительного образования, ИИЯ — Институт иностранных языков; V / «аутсайдеры», их \bar{X} РМ = 9,1 – 10,9 ед., а $\approx \bar{N}$ квалифицируется как 10–13-е место среди подразделений университета: ИСОКР — Институт специального образования и комплексной реабилитации, ИСП — Институт системных проектов, ИКИ — Институт культуры и искусств, СФ — Самарский филиал.

2. Рейтинг институтов по результатам научной продуктивности подтверждается интеркорреляцией по критериям наиболее весомых показателей научной продуктивности (С, D, E, F, O, P, R, S, T, U, W, X, Y, Z, h), где наивысшие коэффициенты корреляции определились в таких показателях, как: С — число публикаций в РИНЦ ($r = 0,890$), R — число цитирований в РИНЦ ($r = 0,846$), U — число цитирований в журналах РИНЦ ($r = 0,914$), Z — среднее число цитирований в расчете на одного автора ($r = 0,846$), взаимосвязанных с общей суммой мест. По этим показателям ПИФКиС занимает соответственно 4-е, 7-е, 4-е и 7-е места. Это вполне согласуется и подтверждает приведенные расчеты и установленную квалиметрию научной деятельности подразделений МГПУ.

3. Анализ результатов наукометрии подразделений показывает, что их успешность связана с публикационной активностью не института в целом (не всего коллектива сотрудников), а с деятельностью и востребованностью публикаций отдельных ученых. Как правило, не меньше 50 % цитирований научных работ сотрудников того или иного института МГПУ обеспечивается трудами 3–5 сотрудников. При этом количество таких сотрудников не зависит от общего количества ППС в том или ином подразделении. Эти сотрудники

обычно являются основателями отдельного научного направления (научной школы) или вносят весомый вклад в развитие нового направления исследований.

4. Анализ научно-исследовательской работы Педагогического института физической культуры и спорта МГПУ показывает, что в прошедший пятилетний период (2012–2016 гг.) диссертационным советом Д 850.007.09 было проведено 62 защиты диссертаций; шестьдесят один человек получил диплом кандидата или доктора наук. Это один из лучших показателей в университете.

5. Первичный анализ научных трудов сотрудников Педагогического института физической культуры и спорта показывает, что в публикационной активности преподавателей еще слабо представлен аппарат цитирования и в первую очередь на работы своих коллег, в том числе обладающих высокими наукометрическими показателями. Мы плохо знаем научную проблематику, научный спектр изысканий своих коллег по кафедре, институту, университету, и это часто обусловлено отсутствием единой научно-исследовательской тематики, слабой связью научных планов кафедры, института, университета с координационными планами НИОКР Министерства спорта, Министерства образования и науки, Департамента образования г. Москвы, программой столичного образования, обусловлено недостаточными темпами становления научных школ в подразделениях института. Еще много в публикациях присутствует элементов самоцитирования. Следует своей неустанной научной деятельностью добиваться всероссийского и международного признания выполненных научных работ и представленных научных трудов.

Литература

1. Болотов В.А., Квелидзе-Кузнецова Н.Н., Лантев В.В., Морозова С.А. Индекс Хирша в Российском индексе научного цитирования // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 241–262.

2. Гордукалова Г.Ф. Индекс цитирования в науке: цели использования, основные разновидности и ограничения // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2014. Т. 19. № 2. С. 54–57.

3. Грановский Ю.В. Наукометрия в Московском университете // Управление большими системами: сб. трудов. М., 2013. № 44. С. 67–82.

4. Ефимова Г.З. Анализ эффективности наукометрических показателей при оценке научной деятельности // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2012. № 8. С. 101–108.

5. Корольков А.Н. Критерий каменистой осыпи как критерий образования двигательных умений // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2015. Т. 125. № 7. С. 100–104.

6. Никитушкин В.Г., Германов Г.Н., Корольков А.Н. Рейтинг институтов МГПУ по данным публикационной активности сотрудников // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. Т. 124. № 6. С. 148–155.

7. *Никитушкин В.Г., Германов Г.Н., Корольков А.Н.* Индекс Хирша преподавателей московского вуза в сравнительной оценке научной продуктивности спортивных вузов России // Теория и практика физической культуры. 2015. № 2. С. 94–97.

8. *Шамов А.Г., Михайлов О.В., Абдуллин И.Ш.* О системе стимулирования авторов по результатам их научной деятельности в Казанском национальном исследовательском технологическом университете [Электронный ресурс] // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 7. С. 279–282. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-sisteme-stimulirovaniya-avtorov-po-rezultatam-ih-nauchnoy-deyatelnosti-v-kazanskom-natsionalnom-issledovatel'skom-tehnologicheskom>.

9. *Hirsch J.E.* (15 November 2005). An index to quantify an individual's scientific research output. PNAS 102 (46): 16569–16572. [Электронный ресурс]. URL: <http://arxiv.org/abs/physics/0508025>.

Literatura

1. *Bolotov V.A., Kvelidze-Kuzneczova N.N., Laptev V.V., Morozova S.A.* Индекс Хирша в Российском индексе научного цитирования // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 241–262.

2. *Gordukalova G.F.* Индекс цитирования в науке: цели исполнения, основные разновидности и ограничения // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2014. Т. 19. № 2. С. 54–57.

3. *Granovskij Yu.V.* Наукометрия в Московском университете // Управление большими системами: сб. трудов. М. 2013. № 44. С. 67–82.

4. *Efimova G.Z.* Анализ эффективности наукометрических показателей при оценке научной деятельности // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2012. № 8. С. 101–108.

5. *Korol'kov A.N.* Критерий каменистой осы'пи как критерий образования двигателей'ных умений // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2015. Т. 125. № 7. С. 100–104.

6. *Nikitushkin V.G., Germanov G.N., Korol'kov A.N.* Рейтинг институтов МГУ по данным публикационной активности сотрудников // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. Т. 124. № 6. С. 148–155.

7. *Nikitushkin V.G., Germanov G.N., Korol'kov A.N.* Индекс Хирша преподавателей московского вуза в сравнительной оценке научной продуктивности спортивных вузов России // Теория и практика физической культуры. 2015. № 2. С. 94–97.

8. *Shamov A.G., Mixajlov O.V., Abdullin I.Sh.* О системе стимулирования авторов по результатам их научной деятельности в Казанском национальном исследовательском технологическом университете [Электронный ресурс] // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 7. С. 279–282. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-sisteme-stimulirovaniya-avtorov-po-rezultatam-ih-nauchnoy-deyatelnosti-v-kazanskom-natsionalnom-issledovatel'skom-tehnologicheskom>.

9. *Hirsch J.E.* An index to quantify an individual's scientific research output [Электронный ресурс] // Arxiv. URL: <https://arxiv.org/abs/physics/0508025>.

*A.E. Stradze, G.N. Germanov,
A.N. Korolkov, V.G. Nikitushkin*

**Comparative Assessment of Scientific Productivity in Research Activity
of Structural Divisions of the Moscow City University:
the Analysis as of June, 2017**

In the work carried out by the authors the scientific productivity of the Teachers' Training Institute of Physical Education and Sport of the Moscow City University was assessed. The source of bibliometric information has become the database of Russian Science Citation Index. The scientific profile of the educational organizations of the Moscow City University and the individual authors' rating of the Teachers' Training Institute of Physical Education and Sport was evaluated by a number of aggregate indicators, and in the first place, by the degree of publication activity and citation, the Hirsch index and also by other scientometric indicators, which are listed in the eLIBRARY.

Keywords: scientometrics; citation indexes; the Hirsch index; scientific productivity; MCU; Teachers' Training Institute of Physical Education and Sport; eLIBRARY.



ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Е.З. Кремер,
С.Ю. Степанов,
А.Е. Кремер

Сотворческий проект — новый формат рефлексивной поддержки педагогов¹

В статье описывается сотворческий инструментарий, разработанный при поддержке РГНФ (проект № 15-36-01031). Данный инструментарий имеет огромный потенциал использования для решения разнообразных педагогических задач, в том числе для целей рефлексивной психолого-педагогической поддержки взаимодействия учителя и ученика.

Ключевые слова: педагоги; школьники; психопрофилактика; сотворчество; успешность обучения; рефлексия; здоровьесбережение.

В рамках разработки решения проблемы личностно-эмоционального влияния уровня стресса и тревожности педагогов на психофизиологические и психосоциальные показатели школьников, а соответственно, и на успешность обучения и воспитания, качество образования последних важным и достаточно нестандартным направлением рефлексивной психолого-педагогической поддержки и гармонизации взаимодействия учителей и учеников в Университетской школе МГПУ являются сотворческие проекты. В отличие от обычных вариантов использования проектного метода в образовании, когда учителя ставят перед учениками цель решить ту или иную, часто репродуктивную проектную или проектно-исследовательскую задачу, сотворческие проекты основываются на идеях научно-практической школы гуманной педагогики сотворчества и рефлексивной психологии [1–9]. Ключевой смысл этого психолого-педагогического направления состоит в том, чтобы доказать исключительную образовательную эффективность таких рефлексивных, взаиморазвивающих и самообновляющихся форм взаимодействия всех субъектов образовательных отношений, как сотворческие. При этом важно продемонстрировать возможность

¹ Работа проводится при финансовой поддержке гранта РГНФ № 15-36-01031а1.

использования этих форм не только для чисто образовательных целей, но и для целей профилактики здорового климата в школе, а также для сохранения и приумножения здоровья всех субъектов образовательных отношений [3; 7].

В качестве примера опишем опыт продуктивного взаимодействия представителей администрации, психологов, методистов, учителей и обучающихся Университетской школы МГПУ, целью которого было создание и реализация проекта под названием «Формирование системы смысловой работы с текстом через сотворчество». Этот проект осуществлялся в 6-х классах командой педагогов Университетской школы в рефлексивно-сотворческом режиме в рамках конкурса, объявленного руководством Московского городского педагогического университета среди столичных школ. В сотворческом режиме рождался замысел идеи, велась разработка диагностического инструментария, происходила реализация и рефлексия спроектированной деятельности.

Проведенные до начала проекта **диагностические работы**, анализ особенностей учебы шестиклассников Университетской школы показали, что 60 % ребят сталкиваются с трудностями в обучении по причине ошибок в работе с текстами — описаниями, условиями задач, аналитикой, таблицами, математическими выражениями, графиками и художественным словом. **Наиболее часто встречающейся проблемой работы с текстом является его механическое прочтение, неумение осмыслить** — выделить цель и основную идею, понять структуру и содержание, извлечь текст из контекста чтения в учебнике и переместить в контексты науки, использования, жизни, истории и т. д. Большинство шестиклассников не справляются с задачей перекодирования текста — перевода его из одной знаковой системы в другую (из словесной в символическую, из табличной в образную и т. д.), что означает отсутствие навыка извлечения смысла и передачи его разными способами.

Основная идея проекта состояла в том, что шестиклассники включаются в работу над освоением текста параллельно на уроках по разным предметам, на интегрированных занятиях, а также на синтетических воспитательных событиях в режиме и стиле педагогики сотворчества. Через погружение и личностное вовлечение в коммуникативно-творческий (сотворческий) образовательный процесс ребята приобретают значимый опыт использования текста в разных содержательных зонах, в общении и практических делах. За счет специально организованной рефлексии этого опыта растет их способность развивать универсальные умения работы с текстами.

В ходе реализации проекта смысловое чтение развивается:

- на уроках — как **инструмент познания** отдельной предметной области (языка, литературы, математики и т. п.);
- на интегрированных уроках — как способ интеллектуального и практического освоения целостного мира;

- на синтетических воспитательных событиях — как механизм преобразования мира, себя и отношений (культуры).

Как инструмент коммуникации текст осваивается в рамках:

- взаимодействий «учитель – ученик», «ученик – учебник», «ученик – ученик» (на уроках);
- взаимоотношений между предметными областями, между группами учеников (классами, возрастами), между педагогами (на интегрированных уроках);
- соотношений объяснения и понимания, теории и практики, познания и созидания, репродукции и творчества, диалога и полилога культур (на воспитательных событиях).

Формы рефлексии:

- уроки по предметам, ребята готовят учебные материалы — памятки, инструкции, презентации, тексты-загадки, ребусы, плакаты, стенды и т. д.;
- интегрированные занятия завершаются мини-проектами (по 2–3 дисциплинам);
- итогом воспитательных событий становится интегрированный медиа-арт-проект (например, по теме «Как мы вместе со страной встречали юбилей Победы»).

Ключевые события, организованные и проведенные командой педагогов СОШ МГПУ:

- 1) стартовая креативная сессия школьной команды по выработке замысла и содержательного наполнения проекта, отбору педагогического инструментария;
- 2) разработка авторской диагностической методики;
- 3) семинар-практикум с педагогами школы по освоению инструментария педагогики сотворчества (есть видеозапись);
- 4) проведение первого диагностического среза;
- 5) разработка тематики и подготовка сценариев открытых уроков в 6-х классах;
- 6) серия открытых уроков в 6-м «А» и 6-м «Б» классах с видеозаписью;
- 7) аналитическая сессия по рефлексии проведенных уроков;
- 8) проведение второго диагностического среза;
- 9) выступления с докладами и мастер-классами членов школьной команды педагогов на международной конференции «Сотворчество в образовании, управлении и бизнесе», на круглом столе и отчетной сессии в ИДО МГПУ, на межрегиональном научно-методическом семинаре «Смысловое чтение сотворческими методами».

На основе существующих диагностик развития метапредметных компетенций школьной командой педагогов была разработана авторская методика отслеживания результатов работы по формированию смыслового чтения

у шестиклассников. В нее были включены задания, которые позволяют определять степень умения учащихся переводить текст из одной формы в другую, понимать смысл текста, представленного в разных видах. Были выделены следующие формы текста: художественный, научный, схема, иллюстрация, диаграмма, таблица.

Опросник включал 10 заданий (текстовых, визуальных, символических, графических). Стимульный материал первого и второго среза отличался не только содержанием заданий, но и тем, что один тип задания был заменен на другой (межкультурный перевод текста — на работу с графиком), поскольку проведенный замер показал: ребята отлично справляются с нахождением соответствий (диагностическое значение этого фактора, скорее всего, невелико).

Для количественной обработки ответов учащихся экспертами использовались 14 критериев оценки ответов учащихся. Два критерия: «Понимание информации, представленной в неявном виде, и формулирование выводов» и «Установление связей, невысказанных в тексте напрямую, их соотнесение с общей идеей» — взяты из диагностики метапредметных умений МЦКО, что необходимо для достижения сопоставимости полученных результатов. Остальные критерии были разработаны авторским коллективом. Оценка по ним проводилась в диапазоне от 0 до 1, 2, 3 или 4 баллов для разного типа заданий.

Для определения соотносимости заданий инструментов диагностики МЦКО, ИППО МГППУ и СОШ МГПУ был проведен корреляционный анализ по числовым данным совпадающих критериев (табл. 1).

Таблица 1

Наименование критериев для корреляционного анализа

№	Критерии МЦКО	Критерии диагностики СОШ МГПУ
1	Работа с информацией, представленной в разных форматах	Подсчитано среднестатистическое значение по следующим критериям: 1) понимание смысла художественного текста; 2) понимание смысла научного текста; 3) выявление существенных признаков из иллюстрации и соотнесение с информацией, представленной в другом культурном контексте; 4) работа с избыточной информацией на примере выделения вопроса
2	Понимание информации, представленной в неявном виде	Понимание информации, представленной в неявном виде
3	Установление связей, невысказанных в тексте напрямую, соотнесение с общей идеей	Установление связей, невысказанных в тексте напрямую, соотнесение с общей идеей

№	Критерии МЦКО	Критерии диагностики СОШ МГПУ
4	Овладение первоначальными умениями преобразовывать информацию из одного вида в другой	Подсчитано среднестатистическое значение по следующим критериям: 1) перевод текста из иллюстрации в письменный текст; 2) выделение существенных признаков из схемы; 3) культурный анализ текста, выделение смысловых единиц и их соотношение в разных культурных контекстах; 4) перевод письменного текста в таблицу; 5) соответствие текста задачи схеме; 6) перевод таблицы в график; 7) перевод графика в текст

Корреляция составила 0,48216, что несколько меньше статистически значимых показателей. Однако она не является отрицательной и рассчитана с большим допуском. Поэтому школьная команда посчитала допустимым проводить сравнительный анализ результатов этих трех методик с поправкой на сниженный порог достоверности получаемых выводов.

Оценку работ учащихся проводили педагоги-предметники: биология, русский язык и литература, математика, английский и география. Они не только оценили работы учащихся, но и скорректировали разброс оценок качества заданий в рамках критериев. На каждый критерий приходилось два эксперта.

Высокие показатели значимости корреляции между экспертными оценками наблюдалась по следующим критериям:

- 1) решение задачи — 0,949;
- 2) перевод письменного текста в таблицу — 0,86;
- 3) понимание смысла научного текста — 1;
- 4) перевод текста из иллюстрации в письменный текст — 1;
- 5) выявление информации, предъявленной в неявном виде, формулирование выводов — 0,85;
- 6) установление логических связей в тексте, их интерпретация и соотношение с общей идеей в тексте — 1;
- 7) понимание смысла художественного текста — 1;
- 8) культурный анализ текста, выделение смысловых единиц и их соотношение в разных культурных контекстах — 1;
- 9) выявление существенных признаков из иллюстрации и соотношение с информацией, представленной в другом культурном контексте — 1.

По итогам двух волн мониторинга формирования системы смыслового чтения с помощью **авторской диагностической методики** показатели учащихся 6-х классов несколько подросли по следующим критериям:

- 1) понимание информации, представленной в неявном виде, формулировка выводов;

- 2) установление связей, невысказанных в тексте напрямую, их соотнесение с общей идеей;
- 3) выделение существенных признаков из схемы;
- 4) перевод схемы в письменный текст;
- 5) перевод письменного текста в таблицу;
- 6) понимание смысла научного текста;
- 7) перевод текста из иллюстрации в письменный текст;
- 8) понимание смысла художественного текста.

Таблица 2

Первый диагностический срез

Наименование диагностики	Показатели диагностики МЦКО	Показатели диагностики МГППУ	Показатели авторской методики СОШ МГПУ	
			Перевод текста из иллюстрации в письменный текст	Перевод письменного текста в таблицу
Наименование критерия или компетенции	Преобразование информации	Перевод информации из одной системы в другую	Перевод текста из иллюстрации в письменный текст	Перевод письменного текста в таблицу
Прирост в классах	+ 47 и +71	+7	+1,189 и +1,334	+0,222

Таблица 3

Второй диагностический срез

Наименование диагностики	Показатели диагностики МГППУ	Показатели авторской методики СОШ МГПУ	
		Установление связей, невысказанных в тексте напрямую, их соотнесение с общей идеей	
Наименование критерия или компетенции	Способность читателя восстанавливать в воображении те картины жизни, которые изображены в сложном информационном тексте	Установление связей, невысказанных в тексте напрямую, их соотнесение с общей идеей	
Прирост в классах	+5	+0,8327 и +0,64	

Таблица 4

Третий диагностический срез

Наименование диагностики	Показатели диагностики МЦКО	Показатели диагностики МГППУ		Показатели авторской методики СОШ МГПУ		
		Сформированность действий моделирования	Умение преодолевать визуальные стереотипы	Культурный анализ текста	Выявление существенных признаков из иллюстрации и представление в другом	Выделение существенных признаков схемы
Наименование критерия или компетенции	Использование знаково-символических средств и модели при решении учебно-практических задач	Сформированность действий моделирования	Умение преодолевать визуальные стереотипы	Культурный анализ текста	Выявление существенных признаков из иллюстрации и представление в другом	Выделение существенных признаков схемы

Наименование диагностики	Показатели диагностики МЦКО	Показатели диагностики МГППУ		Показатели авторской методики СОШ МГПУ		
					культурном контексте	
Прирост в классах	+13 и +15	+7	+8	3,5 и 3,3 из 4	1,66 из 2	+0,167 и +1,278

Таблица 5

Четвертый диагностический срез

Наименование диагностики	Показатели диагностики МЦКО	Показатели диагностики МГППУ			Показатели авторской методики СОШ МГПУ	
Наименование критерия или компетенции	Работа с информацией	Умение преодолевать визуальные стереотипы	Овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями	Способность читателя восстанавливать в воображении те картины жизни, которые изображены в сложном информационном тексте	Понимание информации, представленной в неявном виде, формулировка выводов	Выделение существенных признаков схемы
Прирост в классах	+20,33 и +25,66	+8	+9	+5	+0,64	+0,167 и +1,278

Таблица 6

Пятый диагностический срез

Наименование диагностики	Показатели диагностики МГППУ		Показатели авторской методики СОШ МГПУ	
Наименование критерия или компетенции	Умение планировать учебные действия	Способность пользоваться подсказкой	Понимание смысла научного текста	Понимание смысла художественного текста
Прирост в классах	+6	+6	+0,389	+0,8337 и +0,745

Отдельно стоит отметить, что показатели по критериям «Выявление существенных признаков из иллюстрации и соотношение с информацией, представленной в другом культурном контексте» и «Культурный анализ текста, выделение смысловых единиц и их соотношение в разных культурных контекстах» при первом тестировании учащиеся 6-го класса «А» класса получили достаточно высокие баллы.

Оценивая итоги реализации проекта в целом, с опорой на данные пяти диагностических срезов по трем разным методикам, можно утверждать, что:

1) ученики 6-х классов Университетской школы:

- освоили несколько новых для себя способов использования и трансформации текстов, доступных им по возрасту, с целью их применения в решении практических задач;
- получили опыт лично окрашенного диалога с культурой посредством текстов в процессе сотворческого взаимодействия с ребятами и взрослыми;
- перестали бояться новых текстов, постепенно начали воспринимать их как увлекательную перспективу познания и творения нового, уникальную возможность собственного развития;
- стали лучше вычленять смысл из учебных и художественных текстов, применять его в различных контекстах, передавать и понимать в знаковых системах, отличных от исходной.

2) педагоги Университетской школы:

- приобрели некоторый опыт использования сотворческого инструментария для развития смыслового чтения;
- осознали задачу развития смыслового чтения как одну из ключевых и требующую повышенного внимания в рамках всех школьных дисциплин;
- включились в активное осмысление разнообразных педагогических практик, сопоставляя их с педагогикой сотворчества;
- освоили приемы сценарирования и анализа сотворческого урока в первом приближении.

3) руководство Университетской школы и ядро педагогической команды:

- получило материал для анализа условий и способов применения инструментов педагогики сотворчества для решения конкретных методических задач;
- стало более внимательно относиться как к вопросам командообразования, так и к проблемам освоения педагогами инструментария педагогики сотворчества;
- сформировало и вынесло на обсуждение таблицу критериев сотворческого урока.

В целом проект показал, что сотворческий инструментарий имеет огромный потенциал использования для решения разнообразных педагогических

задач, в том числе для целей рефлексивной психолого-педагогической поддержки взаимодействия учителя и ученика. На примере данной работы хорошо просматривается способ коррекции взаимодействия субъектов образования в ходе инновационной педагогической деятельности, организованной в сотворческом режиме.

Литература

1. *Кремер Е.З.* Сотворчество как особый режим педагогической деятельности // Психологическая наука и общественная практика: сб. мат-лов научно-практической конференции. Ч. 2. Минск, 1993. С. 106–108.
2. *Степанов С.Ю.* Организация развивающего проблемно-рефлексивного диалога в процессе группового творчества // Творчество и педагогика. Т. IV. М.: ИФАН, 1988. С. 40–46.
3. *Степанов С.Ю.* Одаривающая педагогика сотворчества в действии // Образовательная политика. 2014. № 4 (66). С. 685–693.
4. *Степанов С.Ю.* Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. 208 с.
5. *Степанов С.Ю.* Роль рефлексии в развитии личности школьника при формировании творческого мышления // Психология учебной деятельности школьника. М., 1982. С. 72–74.
6. *Степанов С.Ю., Кремер Е.З.* Педагогика сотворчества: сплав теории и практики // Образовательная политика. 2011. № 2 (52). С. 20–23.
7. *Степанов С.Ю., Кремер Е.З.* От здоровьесберегающего образования к здоровьесозидающему // Образовательная политика. 2011. № 1 (51). С. 88–91.
8. *Степанов С.Ю., Кремер Е.З.* Сотворчество на уроке — как это возможно? // Актуальные проблемы химического образования: сб. мат-лов II Всероссийской научно-методической конференции. М., 2011. С. 123–128.
9. *Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В.* Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 5–14.

Literatura

1. *Kremer E.Z.* Sotvorchestvo kak osoby'j rezhim pedagogicheskoy deyatel'nosti // Psichologicheskaya nauka i obshhestvennaya praktika: sb. mat-lov nauchno-prakticheskoy konferencii. Ch. 2. Minsk, 1993. S. 106–108.
2. *Stepanov S.Yu.* Organizaciya razvivayushhego problemno-refleksivnogo poliloga v processe gruppovogo tvorchestva // Tvorchestvo i pedagogika. T. IV. M.: IFAN, 1988. S. 40–46.
3. *Stepanov S.Yu.* Odarivayushhaya pedagogika sotvorchestva v dejstvii // Obrazovatel'naya politika. 2014. № 4 (66). S. 685–693.
4. *Stepanov S.Yu.* Refleksivnaya praktika tvorcheskogo razvitiya cheloveka i organizacij. M.: Nauka, 2000. 208 s.
5. *Stepanov S.Yu.* Rol' refleksii v razvitiu lichnosti shkol'nika pri formirovanii tvorcheskogo my'shleniya // Psichologiya uchebnoj deyatel'nosti shkol'nika. M., 1982. S. 72–74.
6. *Stepanov S.Yu., Kremer E.Z.* Pedagogika sotvorchestva: splav teorii i praktiki // Obrazovatel'naya politika. 2011. № 2 (52). S. 20–23.

7. *Stepanov S.Yu., Kremer E.Z.* Ot zdorov'esberegayushhego obrazovaniya k zdorov'e-sozidayushhemu // *Obrazovatel'naya politika*. 2011. № 1 (51). S. 88–91.

8. *Stepanov S.Yu., Kremer E.Z.* Sotvorchestvo na uroke — kak e'to vozmozhno? // *Aktual'ny'e problemy' ximicheskogo obrazovaniya: sb. mat-lov II Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii*. M., 2011. S. 123–128.

9. *Stepanov S.Yu., Poxmelkina G.F., Koloshina T.Yu., Frolova T.V.* Principy' reflektivnoj psixologii pedagogicheskogo tvorchestva // *Voprosy' psixologii*. 1991. № 5. S. 5–14.

E.Z. Kremer,
S.U. Stepanov,
A.E. Kremer

Co-creative Artistic Project — a New Format for the Reflective Support for Teachers²

The article describes a co-creative tools developed with the support of Russian Humanitarian Scientific Foundation (project № 15-36-01031). This tool is of great potential use to solve various pedagogical tasks, including the purposes of reflexive psychological and pedagogical support of interaction between a teacher and a student.

Keywords: teachers; students; psychoprophylaxis; co-creation; the success of training; reflection; health saving.

² The work is carried out with the financial support of the grant of the Russian Humanitarian Scientific Foundation № 15-36-01031a1.

**Е.С. Лосева,
Т.Ю. Фадеева**

Образ ребенка в новостных публикациях СМИ

В статье приведены результаты контент-анализа новостных публикаций СМИ. Выделены ключевые образы ребенка: наиболее частотны такие типы, как ребенок-жертва, объект заботы и объект государственной политики, а наименее — предмет гордости, одаренный ребенок, ребенок-герой. Анализ глубинных семантических ролей позволил заключить, что в публикациях чаще представлены пассивные роли ребенка. Ребенок выступает в качестве объекта, на которого прямо или косвенно направлены действия взрослого.

Ключевые слова: образ ребенка; детство; средства массовой информации; контент-анализ.

Ребенок является центральным субъектом образовательного процесса. Представления о ребенке, методах его воспитания передаются из поколения в поколение и отражают определенные культурно-исторические формы общественного сознания. В то же время система представлений каждого индивида опосредована его индивидуальным опытом, его системой значений и образует категориальную сетку, сквозь призму которой он воспринимает окружающий мир. Объективная реальность, отражаясь в сознании индивида, становится его осмысленной картиной мира. Это своего рода культурно-историческая модель мира, которую создает единичный или коллективный субъект [1].

На основе этого индивид выделяет в ситуации или другом человеке значимые для своей деятельности признаки, которые определяют формирование нравственных эталонов, критериев, с помощью которых он оценивает себя и других. Это, в свою очередь, формирует систему ценностей и мотивов поведения, определяет личность. Таким образом, образ ребенка является одной из категориальных структур, опосредующий восприятие и отношение индивида к ребенку и его личности.

Транслятором образов в современном мире наиболее часто являются средства массовой информации. Структурируя информационный поток, именно они формируют представления, которые потом функционируют в культуре, обществе, используются в повседневной жизни. Именно СМИ наиболее полно отражают различные стороны жизни тех или иных культурных явлений.

Феномен детства в современной культуре можно рассмотреть на примере образов ребенка, циркулирующих в обществе. Источником для анализа образов могут быть средства массовой информации и/или эмпирические исследования.

В последнее десятилетие появляются публикации, посвященные образу семьи в средствах массовой информации [2], образу одаренного ребенка [3], родительским представлениям о ребенке [4; 5].

Следует отметить, что проблема формирования образа ребенка в массовом сознании носит прикладной характер, поскольку, во-первых, этим процессом можно управлять (контролируя содержание новостных публикаций, например, на законодательном уровне), а во-вторых, сформированные образы будут функционировать и оказывать влияние на качество как детско-родительских, так и межличностных отношений в целом. Рассмотрим способы анализа образов, применяемые в российском научном дискурсе.

Одним из подходов к анализу образов детства является субкультурная методология [6]. Она предполагает рассмотрение детства как особой субкультуры в рамках определенной культурно-исторической эпохи. По утверждению исследователей, поколенческая парадигма, предполагающая наличие динамических и статистических взаимоотношений отцов и детей, делает более полными социально-экономические, культурологические и демографические исследования. Однако понимание детства в данных исследованиях характеризуется некой понятийно-теоретической абстрактностью, ребенок изучается вообще, исчезает социокультурная и антропологическая реальность, живой человек. Авторы отмечают присутствие феномена детства в культуре как концепта, нагруженного культурно-идеологическими смыслами, которые, в свою очередь, соответствуют культурно-исторической эпохе. При этом они существуют не только в рамках отдельно взятой эпохи, но и вторгаются в семиосферу других, оказывая на них влияние [6].

Отмечается, что изменения действительности детства связаны с изменением представлений о детстве и ребенке. На основе анализа советских и российских художественных фильмов о детях показано изменение образа ребенка в отношении к образу взрослого. С 40–50-х гг. XX в. до сегодняшних дней происходило постепенное размывание границ между детством и взрослостью. Если в середине XX века образы ребенка и взрослого представлены однотипно, то в XXI веке в них появляется вариативность. В 40–50 гг. основные характеристики ребенка: детскость, незрелость, индивидуальность, к концу XX – началу XXI в. появляются новые качества подростка: он самостоятелен,

критичен, высмеивает образцы взрослого мира. Анализируя взаимодействие ребенка и взрослого, авторы отмечают, что в середине XX века ребенок противопоставлялся взрослому — совершенному, образцовому идеалу, на который был направлен вектор развития ребенка. Однако со временем ребенок и взрослый предстают как разные индивидуальности, и к 2000-м годам дихотомия «ребенок – взрослый» окончательно утрачивает свое значение [7].

Отдельные работы уделяют внимание целостному рассмотрению социокультурного феномена детства в российском и мировом социокультурном пространстве. Отмечается динамичность образа ребенка и типов отношений к нему в различных обществах. Представлена зависимость образа ребенка от уровня социально-экономического развития и социокультурных особенностей [8].

Изучение образов ребенка, функционирующих в обществе, необходимо для определения ожиданий родителей, которые определяют поведение и тактику воспитания. Установлено, что родители, ориентированные на сотрудничество с ребенком, воспринимают его сообразительным, привлекательным, общительным, веселым и добрым. При этом у данных родителей наиболее полно совпадают оценки характеристик реального и идеального ребенка. Родители, нацеленные на контролирующей стиль воспитания, занижают реальные характеристики ребенка, у них отмечается расхождение между реальным и идеальным его образами [9].

Отмечается, что значимыми качествами, на которые ориентированы родители в процессе воспитания, являются доброта, эгоизм, ответственность, лень, заботливость, сострадание и др. То есть родители отдают предпочтение моральным качествам ребенка. Эта группа качеств по количеству названных родителями лидирует и в одобряемых и неодобряемых. Причем родителям легче описывать те качества, которые они хотят воспитать в ребенке. Следует отметить, что указанные родителями качества, такие как хваткость, целеустремленность, независимость, напористость, коррелируют с современными реалиями. Именно эти качества присутствуют у успешных, в широком понимании, людей, именно эти качества транслируются СМИ, но уже в отношении взрослых людей [4].

Немало исследований посвящено изучению влияния СМИ и других информационно-коммуникационных технологий на формирование общественного мнения населения [10–12], в которых упоминаются как положительные, так и отрицательные стороны воздействия [12]. В исследованиях, посвященных образу российской семьи в СМИ, отмечается социальная разобщенность российского общества и утрата ценностных ориентаций. Образами, которые репрезентуют СМИ, отводится ведущее место в формировании массовых современных моделей семейного поведения и значимых образцов. Медиапространство в современном обществе выполняет одну из функций социализации [2]. Подчеркивается особая роль телевидения и ресурсов сети Интернет в качестве стимулов к действию

и формированию ценностных представлений молодежи [12]. Таким образом, современные средства массовой информации оказывают существенное влияние на формирование не только общественного мнения, но и мировоззрения личности.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что образ ребенка, сформированный у индивида, определяет его ожидания и атрибуции, на основе которых выстраивается система действий в отношении ребенка, поэтому является актуальным выделение наиболее часто используемых образов ребенка, фигурирующих в СМИ, а следовательно, так или иначе попадающих в информационное поле каждого человека.

Цель данного исследования состоит в выявлении типов образа ребенка на основе анализа федеральных российских новостных СМИ.

Выборка и методы исследования

В качестве методов исследования применены контент-анализ новостных сообщений федеральных и региональных средств массовой информации, а также глубинный анализ семантических ролей в «падежной грамматике» (ролевой грамматике) Ч. Филлмора (1981) [13]. Поскольку тематика издания значительно сужает транслируемые образы, то источником стали федеральные новостные СМИ, которые рассчитаны на максимально широкий охват аудитории, а информация, представленная в них, ориентирована на факты, и оценочные суждения журналистов сведены к минимуму.

Новостное сообщение типизировано с учетом специфики представления новостной информации, поэтому содержит (использует), как правило, один образ ребенка, иногда два противоположных, часто в одном сообщении встречаются образы ребенка и взрослого, которые взаимодействуют с прогнозируемым результатом. С одной стороны, каждая жизненная ситуация, представляемая в новостном сообщении, уникальна и единична, но, с другой стороны, индивидуальность компенсируется некоторым однообразием, которое достигается за счет умалчивания несмыслообразующих деталей. Следует отметить, что новостные эпизоды повторяются одновременно на множестве ресурсов, поэтому процентное соотношение используемых образов сохраняется при общем росте объемов публикаций.

Для осуществления исследования были выбраны публикации, размещенные в свободном доступе в сети Интернет, а также в печатных изданиях за 2016 год. При отборе материала была использована случайная выборка с учетом периодичности выхода публикаций и колебаний числа публикаций, содержащих образ ребенка в течение календарного года. Выборочная совокупность составила 200 статей, содержащих образ ребенка как смысловую единицу. Следует отметить, что в исследовательское поле вошли новости, которые непосредственно содержали слова «ребенок», «дети», а также любое упоминание о ребенке в возрасте от рождения до 18 лет.

Результаты исследования и их обсуждение

В результате контент-анализа мы выделили 249 образов ребенка, которые условно разделили на 12 смысловых групп — типов образа ребенка, функционирующих в новостных публикациях СМИ.

Частотность использования образов ребенка в новостных публикациях представлена в таблице 1.

Таблица 1

Частота встречаемости типов образа ребенка в новостных публикациях

Тип образа ребенка	Частота встречаемости %
Жертва	28,51 %
Объект заботы	16,47 %
Объект воспитания	16,06 %
Объект государственной политики	9,24 %
Потребитель	7,63 %
Инструмент политики	6,43 %
Инвалид	4,02 %
Агрессор	4,02 %
Инструмент пиара	2,81 %
Предмет гордости	2,41 %
Одаренный ребенок	1,61 %
Герой	0,80 %

Наибольший удельный вес имеют смысловые значения образа ребенка: жертва (28,51 %), объект заботы (16,47 %) и объект воспитания (16,06 %), а наименьший — герой (0,80 %), одаренный ребенок (1,61 %), предмет гордости (2,41 %).

Наиболее часто ребенок в новостных сообщениях СМИ предстает в качестве жертвы, при этом акцент делается на его невинности и объективной непричастности к событиям. Причем данные новости имеют явно негативную эмоциональную окраску, например, дети погибли, были убиты, подвергнуты насилию, мать бросила детей в огне, водитель сбил детей, мать снимала порно с участием дочери.

Второй по частоте встречаемости образ — ребенок как объект заботы, которая исходит со стороны сильных взрослых — благотворительность, обеспечение лекарствами, транспортом. В отличие от предыдущей группы новости, которые содержат данный образ, носят преимущественно позитивный характер, однако в некоторых прослеживается амбивалентность, например забота о болеющих детях. На третьем месте — смысловой образ, в котором ребенок предстает в качестве объекта воспитания. Новости с таким образом зачастую посвящены системе образования, отражают степень влияния взрослых на становление внутреннего мира ребенка. Данные новости имеют как позитивный, так и негативный характер.

Содержание середины иерархической структуры по частоте встречаемости представляют такие образы ребенка: объект государственной политики (9,24 %), потребитель (7,63 %), инструмент политики (6,43 %), инвалид (4,02 %), агрессор (4,02 %), инструмент пиара (2,81 %).

Ребенок как объект государственной политики представлен в новостных сообщениях, повествующих о государственных мерах (предпринимаемых или планируемых), направленных на повышение качества жизни маленьких граждан. Смысловое значение образа ребенка как инструмента политики отличается от предыдущего тем, что данный образ используется в аргументах при оценивании действий политических сил (власти легитимной или оппозиции), например в упоминании о детях в связи с государственной поддержкой семей.

Смысловые значения следующих типов образа ребенка очевидны: ребенок-потребитель — это образ непосредственного потребителя продукта или услуги; инвалид — это образ ребенка с ограниченными возможностями здоровья (является смысловым звеном публикации); агрессор — образ ребенка, совершающего агрессивные, неадекватные действия, наносящие ущерб окружающим; инструмент пиара — образ ребенка, который используется для формирования положительного имиджа медийных личностей.

Наиболее редко по частоте встречаемости в новостных публикациях отводится место таким образам ребенка, как предмет гордости (2,41 %); одаренный ребенок (1,61 %), ребенок-герой (0,80 %). Очевидно, что данные новости имеют явную положительную эмоциональную направленность.

Как уже отмечалось, проанализированные смысловые различия образа ребенка пронизаны эмоциональным содержанием, которое вносит определенный вклад в рациональное осмысление объективного мира и воздействует на сознание индивида. Данное воздействие на эмоциональную сферу способствует или позитивному, или негативному восприятию и определяет дальнейшее поведение субъекта по отношению к ребенку. Можно предположить, что частое негативное упоминание о ребенке, образ жертвы формируют у взрослых страх за ребенка, за его будущее.

Формируется общественное мнение, что детей можно глобально разделить на две категории: «дети плюс» и «дети минус». При этом «дети плюс» представляются тихими, послушными, ведомыми, исполнительными, а «дети минус» — бунтующими, неуправляемыми, агрессивными. Первых необходимо поддерживать на уровне государственной политики, с помощью благотворительных фондов, эти дети вызывают жалость, сочувствие, чувство вины за их нелегкую судьбу. В то время как вторых необходимо подавлять, лишать свободы, в лучшем случае перевоспитывать.

Характеристика ребенка как враждебного, не поддающегося контролю, потребителя, определяет отношение индивида к детям, его ожидания и атрибуции. Данное обстоятельство отрицательно может сказаться на дальнейшем взаимодействии между субъектами, как на уровне межпоколенной коммуникации, так и на уровне межличностных контактов детей.

Следует обратить внимание на своеобразную сезонность публикаций. Образы жертвы достаточно равномерно распределены по публикациям в течение всего календарного года, тогда как остальные более привязаны к определенным датам и событиям. Большинство публикаций с позитивным образом ребенка приурочены к таким ежегодным событиям, как День защиты детей, Последний звонок, начало учебного года, Новый год. В эти дни говорится о достижениях детей и надеждах на их будущее. Однако в большей части публикаций ребенок не предстает как активно действующий субъект.

На следующем этапе нашего исследования был осуществлен анализ глубинных семантических структур (схем представления абстрактного устройства предложения) [13]. Суть его состоит в выделении семантических ролей по отношению к глаголам в предложении.

В процессе анализа текстов новостей было выделено 523 семантические роли, относящиеся к разным типам. После подсчета глубинных ролей ребенка в каждой группе (см. табл. 2) видно, что авторы новостей не считают детей субъектами своей судьбы, чаще представлены пассивные роли: Фактитив (66,35 %), Датив (6,31 %), Объектив (1,15 %) и Инструменталис (0,19 %); активные — реже: Агентив (26,0 %). Однако активные роли ребенка связаны как с просоциальным, например, ребенок совершил отважный поступок, мальчик исполнил номер о детстве, дети спасли из пожара двоих детей, так и асоциальным поведением: школьник расстрелял сверстника, подростки решили совершить самоубийство, дети забрались на билборд. При этом активные роли чаще связаны именно с асоциальным поведением.

Таблица 2

**Частота встречаемости типов семантических ролей ребенка
в новостных публикациях**

Тип семантических ролей ребенка	Частота встречаемости %
Фактитив (Ф)	66,35 %
Агентив (А)	26,00 %
Датив (Д)	6,31 %
Объектив (О)	1,15 %
Инструменталис (И)	0,19 %

В большинстве случаев упоминание о детях встречается в конструкциях с пассивным залогом, когда они подвергаются действию со стороны другого лица. Таким образом, субъектом действий выступает не ребенок, а взрослый. Взрослый действует, а ребенок выступает пассивным объектом, не имеющим права голоса, который слаб и незащищен. Однако дети нуждаются в социальном признании, самоутверждении, а неудовлетворенная потребность может привести к попыткам реализовать себя любой ценой, в том числе к негативным поступкам, преступлениям или к пассивному протесту (алкоголь, наркотики, суицид).

Следует отметить, что признание заслуг не всегда происходит даже в публикациях, посвященных детским победам (чемпионат по шахматам, успешная

сдача нормативов ГТО). В подобных публикациях заслуги приписываются «ответственным взрослым», осуществлявшим подготовку детей, а дети, несмотря на активную позицию в тексте и в самой ситуации, часто описываются пассивными исполнителями. Однако в новостных сообщениях, где ребенок совершает неправомерные действия (стрельба в подростковой ссоре, осквернение памятников, бунт в спецшколе) фигура «ответственного взрослого» часто отсутствует (исключение — новости о террористических актах).

Выводы

Средства массовой информации играют важную роль в формировании общественного мнения. Именно СМИ могут создать как положительную, так и отрицательную установку на эмоциональное отношение к ребенку, восприятие ребенка взрослыми и способам обращения с ним.

С помощью контент-анализа были выделены смысловые значения образа ребенка в новостных публикациях СМИ. Наиболее частотны такие типы, как ребенок-жертва, объект заботы и объект государственной политики, а наименее частотны такие типы, как предмет гордости, одаренный ребенок, ребенок-герой.

Анализ семантических ролей позволил проследить глубинные структуры отношения средств массовой информации к ребенку, причем даже не всегда осознаваемые авторами новостей. Ребенок поставлен в пассивную, управляемую позицию. Он пассивный участник большинства событий, при этом более трети всех публикаций представляют его в качестве жертвы. Что, возможно, косвенно способствует вместо ожидаемого повышения социальной активности подрастающего поколения дальнейшему росту его пассивности, равнодушия и ухода от жизни общества в мир своих, нередко довольно примитивных интересов.

Литература

1. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб., 2005. 480 с.
2. *Мищенко В.А.* Образ российской семьи в средствах массовой информации // Вестник НГПУ. 2013. № 6 (16). С. 77–82.
3. *Бабенко И.И.* Одаренный ребенок в зеркале социальных ожиданий: семантикопрагматические трансформации образа в медиадискурсе // Вестник ТГПУ. 2014. № 10 (151). С. 119–122.
4. *Курганова Е.А.* Исследование когнитивного образа ребенка (на примере родителей младших школьников) // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 16-1. С. 158–162.
5. *Захарова Е.И., Петрова А.А.* Материнские представления о ребенке и их роль в становлении родительства // Семейная психология и семейная терапия. 2004. № 3. С. 54–71.
6. *Римский В.П., Ковальчук О.В.* Субкультурная методология в изучении образов ребенка и детства // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2010. № 2. С. 13–20.

7. *Поливанова К.Н., Шакарова М.А.* Общественно-культурный образ детства (на материале анализа советских и российских художественных фильмов о детях) // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 255–268.
8. *Ковальчук О.В.* Детство в российском и мировом социокультурном пространстве // Научные ведомости БелГУ. Серия: Философия. Социология. Право. 2012. № 14 (133). С. 186–190.
9. *Колодина А.В.* Представления родителя о ребенке как фактор детско-родительских отношений // ОмГУ. 2016. № 2. С. 69–77.
10. *Джишкарини Т.Д., Кокарев И.С.* Влияние СМИ на формирование личности подростков как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Студенческий научный форум 2012: мат-лы IV Международной студенческой электронной научной конференции. URL: <https://www.rae.ru/forum2012/284/2509> (дата обращения: 22.01.2017).
11. *Михина Н.В.* Формирование общественного мнения по вопросам культуры через конструирование проблемных полей в СМИ // Вестник ПАГС. 2014. № 6 (45). С. 102–107.
12. *Рабалданова Э., Медведева Н.И.* Влияние средств массовой информации на поведение молодежи // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2012. № 1. С. 137–138.
13. *Серкин В.П.* Методы психологии субъективной семантики и психосемантики: учеб. пособие для вузов. М.: Пчела, 2008. 382 с.

Literatura

1. *Petrenko V.F.* Osnovy' psixosemantiki. 2-e izd., dop. SPb., 2005. 480 s.
2. *Mishhenko V.A.* Obraz rossijskoj sem'i v sredstvax massovoj informacii // Vestnik NGPU. 2013. № 6 (16). S. 77–82.
3. *Babenko I.I.* Odarenyj'j rebenok v zerkale social'ny'x ozhidaniy: semantikopragmaticheskie transformacii obraza v mediadiskurse // Vestnik TGPU. 2014. № 10 (151). S. 119–122.
4. *Kurganova E.A.* Issledovanie kognitivnogo obraza rebenka (na primere roditelej mladshix shkol'nikov) // Psixologiya i pedagogika: metodika i problemy' prakticheskogo primeneniya. 2010. № 16-1. S. 158–162.
5. *Zaxarova E.I., Petrova A.A.* Materinskie predstavleniya o rebenke i ix rol' v stanovlenii roditel'stva // Semejnaya psixologiya i semejnaya terapiya. 2004. № 3. S. 54–71.
6. *Rimskij V.P., Koval'chuk O.V.* Subkul'turnaya metodologiya v izuchenii obrazov rebenka i detstva // Izvestiya TulGU. Gumanitarny'e nauki. 2010. № 2. S. 13–20.
7. *Polivanova K.N., Shakarova M.A.* Obshhestvenno-kul'turnyj'j obraz detstva (na materiale analiza sovetskix i rossijskix xudozhestvenny'x fil'mov o detyax) // Kul'turno-istoricheskaya psixologiya. 2016. Tom 12. № 3. S. 255–268.
8. *Koval'chuk O.V.* Detstvo v rossijskom i mirovom sociokul'turnom prostranstve // Nauchny'e vedomosti BelGU. Seriya: Filosofiya. Sociologiya. Pravo. 2012. № 14 (133). S. 186–190.
9. *Kolodina A.V.* Predstavleniya roditelya o rebenke kak faktor detsko-roditel'skix otnoshenij // OmGU. 2016. № 2. S. 69–77.
10. *Dzhishkariani T.D., Kokarev I.S.* Vliyanie SMI na formirovanie lichnosti porostkov kak pedagogicheskaya problema [E'lektronny'j resurs] // Studencheskij nauchny'j forum 2012: mat-ly' IV Mezhdunarodnoj studencheskoj e'lektronnoj nauchnoj konferencii // URL: <https://www.rae.ru/forum2012/284/2509> (data obrashheniya: 22.01.2017).

11. *Mixina N.V.* Formirovanie obshhestvennogo mneniya po voprosam kul'tury' cherez konstruirovaniye problemny'x polej v SMI // Vestnik PAPS. 2014. № 6 (45). S. 102–107.

12. *Rabaldanova E., Medvedeva N.I.* Vliyanie sredstv massovoj informacii na povedenie molodezhi // Mezhdunarodny'j zhurnal prikladny'x i fundamental'ny'x issledovanij. 2012. № 1. S. 137–138.

13. *Serkin V.P.* Metody' psixologii sub''ektivnoj semantiki i psixosemantiki: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Pchela, 2008. 382 s.


E.S. Loseva,

T.Yu. Fadeeva

Image of a Child in News Russian Media Publications

The article presents the content analysis results of news media publications. The key images of a child are highlighted. The most frequent types are a child-victim, the object of care and the object of state policy, while such images as the object of pride, a gifted child, a child-hero are the least frequent ones. The analysis of deep semantic roles allowed us to conclude that the passive roles of the child are more often presented in publications. The child is presented as an object to which the actions of an adult are directly or indirectly directed.

Keywords: an image of a child; childhood; mass media; content analysis.



ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Ю.С. Метелкина

Исследование читательских практик современных школьников

В статье представлен анализ анкетного опроса старшеклассников, в фокусе которого — учебное и досуговое чтение современных школьников. Акцент сделан на трансформации читательских практик школьников с 8-го по 11-й класс.

Ключевые слова: анкетный опрос; читательские практики; учебное и досуговое чтение.

В последние десятилетия тема снижения интереса к чтению среди детей и молодежи является неизменно актуальной и имеющей широкий общественный резонанс как в научной педагогической и филологической среде, так и в обществе в целом. Попытки выявить причины этого явления, найти способы повысить читательскую активность невозможны без серьезного научного изучения читательских практик современных школьников: без понимания того, что, как и зачем они читают, с кем обсуждают прочитанное. Поэтому изучение чтения современных школьников стало одним из направлений исследований лаборатории социокультурных образовательных практик Московского городского педагогического университета.

Анализ читательских практик старшеклассников, представленный в данной статье, сделан на основании анкетного онлайн-опроса «Читаю и пишу: зачем?», который проходил в ноябре – декабре 2016 г. с использованием сервиса SurveyMonkey. В опросе приняло участие 270 старшеклассников Москвы, Московской области, а также других регионов России в возрасте от 15 до 17 лет.

Целью исследования являлось выявление читательских практик старшеклассников, используемых в учебном и досуговом чтении. В связи с этим инструментарий исследования был представлен двумя смысловыми блоками: чтение для подготовки к учебным занятиям и чтение для себя. Результаты ответов респондентов анализировались и сопоставлялись в зависимости от их пола и возраста (точнее, класса, в котором они учатся). Анализ гендерных различий читательских практик представлен в других статьях, написанных

совместно сотрудниками лаборатории социокультурных образовательных практик МГПУ. В этой статье акцент сделан на их изменении у школьников с 8-го по 11-й класс.

Чтение для подготовки к учебным занятиям

Исследуя то, как читают старшеклассники, готовясь к учебным занятиям, мы выделили следующие аспекты:

- 1) частота, осознанность и активность работы с текстом;
- 2) референтные группы при выборе литературы и обсуждении прочитанного;
- 3) виды работ, для которых необходимо предварительное чтение и субъективная оценка успешности их выполнения;
- 4) предпочтительные способы коммуникации с учителем по поводу учебных заданий, связанных с чтением.

Частота, осознанность и активность работы с текстом

Готовясь к учебным занятиям, 41,1 % от общего числа респондентов работают с текстом каждый день, 43 % — несколько раз в неделю. Всего 9,4 % респондентов ответили, что работают с текстом при подготовке к занятиям несколько раз в месяц.

Одиннадцатиклассники читают реже, чем десятиклассники (на 13 % меньше тех респондентов, кто читает каждый день, и на 6 % больше тех респондентов, кто читает всего несколько раз в месяц). Прежде всего, это может быть связано с нехваткой времени у учащихся 11-х классов из-за подготовки к ЕГЭ. С 8-го по 11-й класс доля тех, кто читает несколько раз в неделю, постепенно увеличивается (с 37,9 % до 43,7 %). Это может быть связано как с объективными, так и с субъективными причинами. К объективным причинам можно отнести принципиально другой подход к составлению расписания: у учеников 8-х и 9-х классов уроки, как правило, в сетке расписания расположены по одному, что увеличивает количество подготовок и диктует необходимость в ежедневном чтении для учебы. Кроме того, у восьмиклассников меньшее количество учебных часов в неделю по сравнению с учениками 10-х и 11-х классов (36 и 37 при шестидневной и 33 и 34 при пятидневной учебной неделе соответственно). К субъективным причинам можно отнести то, что ученики 10-х и 11-х классов, вероятно, лучше умеют распределять время, необходимое для подготовки к занятиям.

При работе с текстом 57,7 % респондентов обращают внимание на заголовок, ключевые слова и аннотацию, 47 % респондентов подчеркивают что-то в тексте или оставляют вопросы на полях. Выписывают что-то из текста 44 % респондентов. Обращают внимание на сноски, список литературы, вопросы после текста 30,7 % респондентов, а 27,8 % делают записи в визуальном формате, 24 % ответивших просто пробегают текст глазами.

С 8-го по 11-й класс навыки осознанной работы с текстом увеличиваются:

– большее количество респондентов обязательно обращают внимание на заголовок, ключевые слова и аннотацию (доля возрастает с 44,8 % среди восьмиклассников до 63,1 % одиннадцатиклассников), а также на сноски, список литературы и вопросы после текста (с 24,1 % восьмиклассников до 31,7 % одиннадцатиклассников);

– уменьшается количество учеников, которые просто выписывают что-то из текста (с 58,6 % восьмиклассников до 45,1 % одиннадцатиклассников) и одновременно увеличивается число тех, кто делает схемы и другие записи в визуальном формате (с 6,9 % восьмиклассников до 26,8 % одиннадцатиклассников).

Также с 8-го по 11-й класс увеличивается число учеников, которые просто пробегают текст глазами (13,8 % до 23,9 %).

Основное различие в работе с текстом между учащимися 10-х и 11-х классов в том, что для одиннадцатиклассников большее значение имеет заголовок текста, ключевые слова и аннотация (разница с десятиклассниками — 8 %). Возможно, это говорит о более осознанном подходе учащихся 11-х классов к выбору текстов в учебных целях: заголовок, ключевые слова и аннотация позволяют сразу сделать вывод о том, стоит ли тратить время на чтение этого текста или нет.

Мы спросили старшеклассников, какой шаг они бы сделали в первую очередь, если бы им задали провести исследование по любимому предмету. 24,8 % респондентов начали бы поиск информации в поисковых системах, 21,1 % попросили бы помощи у учителя, 14 % сначала бы сформулировали проблему и поставили исследовательскую задачу.

В целом более 60 % старшеклассников продемонстрировали пассивную позицию, выбрав варианты ответов: «попросить помощи у кого-либо или чего-либо» или «скачать подобный текст». И всего 17,4 % старшеклассников подошли бы к заданию активно, сформулировав проблему, собственную гипотезу, проведя эксперимент.

С 8-го по 11-й класс соотношение учеников, демонстрирующих пассивную и активную позицию в работе над исследованием, существенно не меняется. Однако наблюдается изменение в готовности использовать Интернет в качестве ресурса для собственного исследования: чем старше ученик, тем реже в качестве первого шага в проведении исследования он готов обратиться к «Википедии» (доля снижается с 10,3 % восьмиклассников до 8,6 % одиннадцатиклассников) и тем чаще он готов самостоятельно искать информацию в поисковых системах (доля увеличивается с 17,2 % восьмиклассников до 27,9 % одиннадцатиклассников), ***что даже при пассивной позиции исследователя свидетельствует о более высоком уровне осознанности и критическом восприятии информации.***

Референтные группы при выборе литературы и обсуждении прочитанного

Среди тех, чьими рекомендациями старшеклассники обычно пользуются, выбирая материал для подготовки к занятиям, лидируют учителя (68,1 %), рекомендательные сайты в Интернете (43,7 %) и репетиторы / преподаватели курсов (37 %). Меньшинство опрошенных пользуются рекомендациями библиотекарей (школьных (4,8 %) или (1,5 %) публичных библиотек). С 8-го по 11-й класс почти в два раза снижается доля тех, для кого при выборе литературы для занятий значимыми являются рекомендации родителей (с 51,7 % восьмиклассников до 26,8 % одиннадцатиклассников), но при этом возрастает доля тех, для кого авторитетом при выборе являются школьные учителя (с 65,5 % восьмиклассников до 69,7 % одиннадцатиклассников) и репетиторы (с 34,5 % восьмиклассников до 44,4 % одиннадцатиклассников).

Эта тенденция связана, вероятно, с возрастными особенностями респондентов: с возрастом родители утрачивают свою значимость во многих сферах, в том числе в учебной деятельности. Поскольку речь идет о чтении в учебных целях, логично, что для одиннадцатиклассников рекомендации репетиторов более значимы: во-первых, среди учащихся 11-х классов большее количество занимается с репетиторами, чем среди учащихся 8–10-х классов. Во-вторых, репетитор, возможно, более авторитетен в глазах одиннадцатиклассников, так как именно с занятиями с репетиторами связывается ожидаемый успех в сдаче ЕГЭ и поступлении в вуз.

Чаще всего обсуждают найденный материал с учителем на уроках или после уроков (54 %) и с друзьями — в реальности (50,7 %) или в социальных сетях (35,6 %), 22,6 % респондентов ни с кем не обсуждают найденный материал.

С 8-го по 11-й класс снижается доля учеников, которые обсуждают прочитанный материал с друзьями в социальных сетях (с 41,4 % восьмиклассников до 35,9 % одиннадцатиклассников), при этом значительно увеличивается доля тех, кто обсуждает его с друзьями в процессе непосредственного, живого общения (с 31 % восьмиклассников до 52,8 % одиннадцатиклассников). Возможно, это связано с тем, что чем старше респондент, тем меньше у него времени остается на социальные сети. Кроме того, во многих школах в 10-х и 11-х классах занятия построены так, что сами по себе предполагают обсуждение прочитанного дома материала по время урока.

Кроме того, с возрастом снижается доля старшеклассников, которые вообще ни с кем не обсуждают прочитанный материал (с 31 % восьмиклассников до 22,5 % одиннадцатиклассников). Вероятно, это связано с увеличением учебного материала, который нужно прочитать по необходимости и который не вызывает интереса и потребности в обсуждении (чем ближе к окончанию школы, тем большее количество старшеклассников уделяет приоритетное внимание предметам, необходимым для поступления в вуз, а к изучению остальных предметов подходят, скорее, формально).

Виды работ, для которых необходимо предварительное чтение, и субъективная оценка успешности их выполнения

На основе печатных или электронных текстов школьники чаще всего пишут школьные сочинения (51,5 %), ответы на вопросы домашнего задания (43,3 %) и домашние контрольные работы по гуманитарным предметам (38,1 %). Реже всего — аннотации (5,6 %), заметки в читательском дневнике (4,4 %) и рецензии (3,7 %).

Наблюдается существенная разница в видах работ, которые пишут на основе прочитанных текстов ученики с 8-го по 11-й класс:

- из обращения постепенно выходят такие виды работ, как рецензии (снижение доли с 17,2 % восьмиклассников до 4,2 % одиннадцатиклассников), заметки в читательском дневнике (снижение доли с 10,3 % восьмиклассников до 5,6 % одиннадцатиклассников);
- существенно снижается доля проектных (с 41,4 % восьмиклассников до 21,2 % одиннадцатиклассников) и исследовательских работ (с 17,2 % восьмиклассников до 11,3 % одиннадцатиклассников);
- возрастает доля домашних контрольных работ (с 31 % восьмиклассников до 40,1 % одиннадцатиклассников), эссе по гуманитарным предметам (с 17,2 % восьмиклассников до 32,4 % одиннадцатиклассников) и конкурсных/олимпиадных работ (с 6,9 % восьмиклассников до 12 % одиннадцатиклассников).

Эти изменения связаны, прежде всего, с естественным уменьшением значимости одних видов работ и увеличением значимости других при переходе от средней к старшей школе. Доля видов работ, значимых и на средней, и на старшей ступенях обучения (традиционных сочинений, ответов на вопросы домашнего задания), существенным образом не меняется.

Ученики 11-х классов на основе прочитанных текстов пишут проектные работы почти в два раза реже, чем ученики 10-х классов (23,3 % и 41,4 % соответственно). Это может быть связано с тем, что выпускники больше всего настроены на подготовку к ЕГЭ и поступлению в вузы, они стараются максимально сократить время, затрачиваемое на неприоритетные виды деятельности.

Старшеклассники считают, что лучше всего им удаются письменные ответы на вопросы к тексту (61,5 %), традиционное сочинение (44,4 %) и аннотации (41,5 %). Наименее популярный ответ — обзоры книг по теме (рефераты) (17,8 %). Нужно заметить противоречие в ответах респондентов: всего 5,6 % опрошенных отметили ранее, что они часто пишут аннотации на основе прочитанных текстов.

С 8-го по 11-й класс возрастает доля респондентов, которые выше всего оценивают свои успехи в написании традиционного сочинения в форме анализа художественного текста (с 37,9 % восьмиклассников до 50 % одиннадцатиклассников), причем значительный рост (на 11,7 %) наблюдается с 10-го по 11-й класс. Возможно, это объясняется введением в 11-м классе сочинения

в качестве допуска к ЕГЭ, в связи с чем в 11-м классе акцент на уроках русского языка и литературы делается именно на подготовке к написанию сочинения.

Предпочтительные способы коммуникации с учителем по поводу учебных заданий, связанных с чтением

В последнее время все большее число учителей пользуются электронными средствами коммуникации с учениками (и особенно со старшеклассниками) для обмена материалами, выдачи и получения домашних заданий. Мы поинтересовались у старшеклассников, где бы они предпочли получать задания и публиковать свои работы, если бы в их классе обучение проводилось с использованием Интернета.

Наиболее востребованной в этих целях была бы социальная сеть «ВКонтакте» (33,7 % респондентов). Также обмениваться с учителями информацией ученики предпочли бы с помощью электронной почты (17,8 %) или электронного дневника (14,4 %). Что касается разницы в ответах респондентов с 8-го по 11-й класс, то существенно изменяется только значимость электронной почты в качестве потенциального источника обмена информацией с учителем (возрастает с 10,3 % до 19,7 %). Возможно, это связано с тем, что электронная почта воспринимается как источник обмена данными, характерный больше для взрослых, чем для подростков.

Чтение для себя (досуговое чтение)

Изучая чтение в свободное время, мы выделили следующие аспекты:

- 1) частота, осознанность и активность работы с текстом;
- 2) референтные группы при выборе литературы и обсуждении прочитанного.

Частота, осознанность и активность работы с текстом

В первую очередь респондентам был задан вопрос, что для них важно, когда они читают для себя, а что не очень важно или совсем не важно. Оказалось, что наиболее важным является получение удовольствия от чтения (79,6 %), а также отдых и расслабление (64,8 %). Наименее важным — «быть в курсе того, что читают мои друзья» (очень важно всего для 15 % респондентов).

Среди респондентов с 8-го по 11-й класс возрастает роль чтения как источника получения удовольствия (с 72,4 % восьмиклассников до 84,4 % одиннадцатиклассников), *при этом для старшеклассников этот показатель гораздо более значим, чем желание отдохнуть и расслабиться*. Следовательно, чтение для себя — это для них не только легкая развлекательная литература.

Косвенно об этом свидетельствуют ответы на открытый вопрос: «Что из прочитанного в последнее время вам бы хотелось с кем-нибудь обсудить?» Большинство предложенных восьмиклассниками книг — либо программные произведения («Капитанская дочка», «Мцыри», «Бедная Лиза» и т. д.), либо литература развлекательного характера («Гарри Поттер», «Дети капитана

Гранта», «Властелин колец» и т. д.). Выбор одиннадцатиклассников значительно богаче и разнообразнее: наряду с программными произведениями («Война и мир», «Гранатовый браслет», «Анна Каренина», «Тихий Дон» и т. д.) и легким развлекательным чтением («Джейн Эйр», «Гарри Поттер», «Последний из могикан» и т. д.) это серьезная, требующая размышлений литература («1984», «Мы», «Мастер и Маргарита» и т. д.), а также нехудожественная литература («История государства Российского» Н.М. Карамзина, «Введение в психоанализ» З. Фрейда, «Государь» Н. Макиавелли и т. д.).

Всего 27 % старшеклассников читают в свое удовольствие каждый день, 33,7 % — несколько раз в неделю, 16,3 % — несколько раз в месяц. У 18,9 % респондентов нет свободного времени, поэтому они почти не читают для себя.

Несмотря на то, что с каждым классом школы загруженность подростков становится все больше, они по-прежнему находят время на чтение для себя: доля одиннадцатиклассников, которые почти не читают из-за отсутствия времени, незначительно отличается от доли учеников 8–10-х классов.

Референтные группы при выборе литературы и обсуждении прочитанного

Выбирая, что читать для себя, старшеклассники чаще всего пользуются рекомендациями друзей (56,7 %), родителей (31,1 %) и учителей (28,5 %); 37,4 % респондентов не пользуются ничьими рекомендациями и выбирают источники для чтения самостоятельно. С 8-го по 11-й класс уменьшается доля значимых мнений из близкого окружения при выборе книг (друзей — с 62,1 % восьмиклассников до 59,2 % одиннадцатиклассников; братьев и сестер — с 13,8 % восьмиклассников до 11,3 % одиннадцатиклассников; родителей — с 34,5 % восьмиклассников до 30,3 % одиннадцатиклассников). При этом увеличивается доля значимости мнения читателей-профессионалов (буктьюберов — с 3,4 % восьмиклассников до 6,3 % одиннадцатиклассников; рецензентов читательских сайтов — с 3,4 % восьмиклассников до 14,8 % одиннадцатиклассников).

Более половины респондентов (54,8 %) не состоят ни в каких читательских или писательских сообществах. Остальные состоят в читательской группе в социальных сетях (28,5 %), являются участниками фандомов (17 %) или творческих мастерских (7,4 %), состоят в студиях выразительного чтения (5,9 %) или в читательском клубе (4,8 %). Существенной разницы в ответах между респондентами с 8-го по 11-й класс не выявилось.

При этом у 10,4 % респондентов многие, а у 48,1 % респондентов — некоторые из друзей состоят в писательских или читательских сообществах. У 40,7 % респондентов нет друзей, состоящих в подобных сообществах. Таким образом, мы видим разницу в +14,1 % между теми, кто сам в сообществах не состоит, но имеет в окружении людей, в них состоящих. При этом среди одиннадцатиклассников таких респондентов на 10 % меньше, чем среди восьмиклассников.

Поскольку в блоках исследования и учебного, и досугового чтения были выделены два общих аспекта — частота, осознанность и активность работы с текстом и референтные группы при выборе литературы и обсуждении прочитанного, была возможность сравнить читательские практики старшеклассников по этим направлениям.

По результатам исследования мы видим, что для подготовки к занятиям школьники читают гораздо чаще, чем в свое удовольствие. При этом если частота учебного чтения с возрастом растет (что объясняется увеличением нагрузок и интенсивности обучения), то частота досугового чтения остается на том же уровне. То есть те дети, которые находили время почитать в свое удовольствие в восьмом классе каждый день, будут находить его каждый день и в одиннадцатом.

С 8-го по 11-й класс увеличивается осознанность чтения как учебной, так и досуговой литературы. Проявлением осознанности при учебном чтении является развитие навыков осознанной работы с текстом, при досуговом — разнообразии читаемых текстов.

Если при выборе учебной литературы школьники руководствуются мнением профессионалов (учителей, репетиторов / преподавателей курсов), то при выборе досуговой — в основном мнением друзей. При этом в каждом из видов чтения с 8-го по 11-й класс наблюдается рост значимости мнения профессионалов при выборе литературы, только для учебного чтения в качестве профессионалов выступают репетиторы и учителя, а для досугового — буктьюберы и рецензенты читательских сайтов. При этом велика доля школьников, которые не готовы обсуждать прочитанное — ни для учебы, ни для себя.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что культура чтения среди современных школьников сохранилась, но приобрела свои особенности, обусловленные, вероятно, влиянием времени. Несмотря на загруженность учеников, особенно в старших классах, они находят время и желание читать не только для подготовки к занятиям, но и для себя. Причем в круге их интересов оказывается очень разная литература.

Литература

1. *Вайзер Г.А.* Приемы анализа учебных текстов в процессе самостоятельной работы школьников // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия / под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. ПИ РАО. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. С. 398–400.
2. *Воровщиков С.Г.* Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: монография. М.: АПК и ППРО, 2006. 160 с.
3. *Галактионова Т.Г.* Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: проблемы исследования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Выпуск № 14. Т. 6. 2006. С. 177–190.

4. *Галактионова Т.Г.* Чтение школьников как социально-педагогический феномен Открытого образования (теоретико-методологические основы исследования): монография. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. 172 с.
5. *Гринева М.И.* Психолого-педагогический анализ проблемы культуры чтения подростков // Современные исследования социальных проблем. Вып. № 9 (29). 2013. С. 3–10.
6. *Обласова Т.В.* Развитие учебно-информационных умений школьников: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2012. 192 с.
7. Поддержка и развитие чтения: современные технологии и актуальные практики: коллективная монография / под ред. Е.С. Романичевой. М.: Изд-во МГПИ, 2012. 237 с.
8. *Сметанникова Н.Н.* Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы развития и поддержки чтения // Как разорвать замкнутый круг: Поддержка и развитие чтения. Научно-практический сборник / сост. Е.И. Кузьмин, О.К. Громова. М.: МЦБС, 2007. 184 с.
9. *Соболева О.В.* Понимание текста: зачем, кого, чему и как учить // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия / под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова; ПИ РАО. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. С. 375–380.
10. *Тверская С.С.* Значение художественной литературы и технология культуры чтения в социальной педагогике // Гуманизация образования. Вып. № 5. 2012. С. 53–58.
11. *Цукерман Г.А.* Читательская грамотность российских учащихся // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия / под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова; ПИ РАО. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. С. 412–420.
12. *Чуприкова Н.И., Клауус Н.Г.* Когнитивные основы грамотного чтения // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия / под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова; ПИ РАО. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. С. 392–394.
13. *Яхиббаева Л.М.* Учебный текст как особый вид вторичного текста и составляющая учебного дискурса // Вестник Башкирского университета. 2008. Т. 13. № 4. С. 1029–1031.

Literatura

1. *Vajzer G.A.* Priemy' analiza uchebny'x tekstov v processe samostoyatel'noj raboty' shkol'nikov // Issledovaniya chteniya i gramotnosti v Psixologicheskom institute za 100 let: xrestomatiya / pod red. N.L. Karpovoj, G.G. Granik, M.K. Kabardova; PI RAO. M.: Russkaya shkol'naya bibliotecnaya asociaciya, 2013. S. 398–400.
2. *Vorovshhikov S.G.* Uchebno-poznavatel'naya kompetentnost' starsheklassnikov: sostav, struktura, deyatel'nostny'j komponent: monografiya. M.: APK i PPRO, 2006. 160 s.
3. *Galaktionova T.G.* Chtenie shkol'nikov kak social'no-pedagogicheskij fenomen otkry'togo obrazovaniya: problemy' issledovaniya // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. Vy'p. № 14. T. 6. 2006. S. 177–190.
4. *Galaktionova T.G.* Chtenie shkol'nikov kak social'no-pedagogicheskij fenomen Otkry'togo obrazovaniya (teoretiko-metodologicheskie osnovy' issledovaniya): monografiya. SPb.: Izd-vo SPbGU, 2007. 172 s.

5. *Grineva M.I.* Psixologo-pedagogicheskij analiz problemy' kul'tury' chteniya podrostkov // *Sovremenny'e issledovaniya social'ny'x problem. Vy'p. № 9 (29).* 2013. S. 3–10.
6. *Oblasova T.V.* Razvitie uchebno-informatsionny'x umenij shkol'nikov: monografiya. Tyumen': Izd-vo Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta, 2012. 192 s.
7. Podderzhka i razvitie chteniya: sovremenny'e texnologii i aktual'ny'e praktiki: kollektivnaya monografiya / pod red. E.S. Romanichevoj. M.: Izd-vo MGPI, 2012. 237 s.
8. *Smetannikova N.N.* Chtenie i gramotnost'. Razmy'shleniya v kontekste Nacional'noj programmy' razvitiya i podderzhki chteniya // *Kak razorvat' zamknuty'j krug: Podderzhka i razvitie chteniya. Nauchno-prakticheskij sbornik / sost. E.I. Kuz'min, O.K. Gromova.* M.: MTSBS, 2007. 184 s.
9. *Soboleva O.V.* Ponimanie teksta: zachem, kogo, chemu i kak učit' // *Issledovaniya chteniya i gramotnosti v Psixologicheskom institute za 100 let: xrestomatiya / pod red. N.L. Karpovoj, G.G. Granik, M.K. Kabardova; PI RAO.* M.: Russkaya shkol'naya bibliotchnaya asociaciya, 2013. S. 375–380.
10. *Tverskaya S.S.* Znachenie xudozhestvennoj literatury' i texnologiya kul'tury' chteniya v social'noj pedagogike // *Gumanizaciya obrazovaniya. Vy'p. № 5.* 2012. S. 53–58.
11. *Czukerman G.A.* Chitatel'skaya gramotnost' rossijskix uchashhixsya // *Issledovaniya chteniya i gramotnosti v Psixologicheskom institute za 100 let: xrestomatiya / pod red. N.L. Karpovoj, G.G. Granik, M.K. Kabardova; PI RAO.* M.: Russkaya shkol'naya bibliotchnaya asociaciya, 2013. S. 412–420.
12. *Chuprikova N.I., Klashhus N.G.* Kognitivny'e osnovy' gramotnogo chteniya // *Issledovaniya chteniya i gramotnosti v Psixologicheskom institute za 100 let: xrestomatiya / pod red. N.L. Karpovoj, G.G. Granik, M.K. Kabardova; PI RAO.* M.: Russkaya shkol'naya bibliotchnaya asociaciya, 2013. S. 392–394.
13. *Yaxibbaeva L.M.* Uchebny'j tekst kak osoby'j vid vtorichnogo teksta i sostavlyayushhaya uchebnogo diskursa // *Vestnik Bashkirskogo universiteta.* 2008. T. 13. № 4. S. 1029–1031.

Yu.S. Metelkina

The research of the Reading Practices of Modern Students

The article presents the analysis of a questionnaire survey of high school students, the focus of which is educational and leisure reading of modern students. The emphasis is made on the transformation of readers' practices of schoolchildren from 8 to 11 form.

Keywords: a questionnaire survey; reader's practices; educational and leisure reading.

Е.С. Романичева

Фреймовый подход к методике обучения школьников написанию академического эссе

В статье обоснована необходимость использования фреймового подхода в процессе обучения школьников написанию академического эссе и описана методика обучения школьников этому виду деятельности.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность; методика обучения; фреймовый подход; текстовый фрейм; академическое эссе.

Введение в практику школьного обучения исследовательской и проектной деятельности ставит перед учителями и тьюторами важную задачу обучения учащихся созданию разноформатных текстов, а перед педагогической наукой — задачу разработки методики обучения речевой деятельности (в первую очередь смысловому чтению и академическому письму) в процессе выполнения учебного исследования и/или проекта. В качестве такой методики обучения письменной академической речи может быть предложена методика развития письма на основе использования текстовых фреймов.

Предлагаемая методика требует в первую очередь обозначения тех теоретических оснований, на которых она выстроена. Первым из них можно считать важность письменной рефлексии для развития личности обучающегося в процессе выполнения учебного исследования и/или работы над проектом: «Письменная речь вырабатывается в глубине понимания: пишущий фиксирует какую-либо мысль, затем изучает ее, записанную, и, как отклик на эту зафиксированную мысль, возникает новая, еще более интересная.

Письменная речь обостряет любознательность, делает детей более активными наблюдателями, так как чтобы зафиксировать что-либо, надо его изучить, узнать о нем побольше.

Письменная речь развивает в детях навыки чтения, потому что они начинают “читать как писатели” и соответственно лучше понимать, как нужно конструировать текст для достижения поставленной цели. <...>

Навыки письменной речи играют важнейшую роль для развития критического мышления, так как позволяют зафиксировать неоформленные мысли или образ, рассмотреть их со всех сторон и “разбудить сознание”» [3: с. 160]. Таким образом, переход от текста к тексту, от текста чужого к тексту своему, может быть описан как ряд последовательных шагов: чтение-осмысление текста — создание вторичного текста на базе прочитанного — исследование

и проектирование как отклик на вычитанную мысль — собственный оригинальный текст, который рождается на базе текстов письменной рефлексии, созданных в ходе наблюдения над процессом собственной деятельности и/или его документирования. Сосредоточим свое внимание на последнем звене этой цепочки — оригинальном тексте, созданию которого нужно ученика научить. Перед нами последовательно стоят две задачи: определить жанр письменной работы, в рамках которого ученик с наибольшей полнотой сможет проявить себя, и научить его писать в этом жанре.

Первая поставленная задача решается на наших глазах: школа все активнее обращается к жанру эссе, предлагая создание текстов в этом жанре как форму не только обучающей письменной работы, но и как экзаменационной и даже олимпиадной. Питерские коллеги, разрабатывая методику обучения эссе, не только определили условия для успешного его написания, но и в качестве основного требования к тексту выдвинули следующее: «Эссе может быть признано состоявшимся только тогда, когда в нем в той или в иной степени присутствует инсайт. Инсайт может быть разным в зависимости от жанровой задачи. В художественном или публицистическом эссе им бывает удачно найденный образ; в критическом — глубокое понимание или оригинальная интерпретация объекта суждений (книги, картины, фильма и т. д.); в научном — открытие, даже если оно имеет лишь учебную ценность. То есть в любом случае эссе решает познавательную задачу <...> Естественно, без определенной базы знаний выстроить такой текст нельзя. И здесь будет еще раз уместно вернуться к попытке дефиниции жанра эссе. Эссе — это текст, фиксирующий эмоционально окрашенную мысль или интеллектуально окрашенную эмоцию» [11: с. 105]. Таким образом, эссе — это текст, в рамках которого выдвинуты и обоснованы собственные (а не чужие!) идеи, которые родились на основе «присвоения» информации и вызвали у обучающегося соответствующую эмоциональную реакцию. На основании сказанного можно сделать вывод о том, что результатом исследования и/или выполнения проекта, который может быть предъявлен внешним экспертам на защите, является работа, выполненная в жанре научного (академического) эссе.

Академическое эссе давно вошло в практику обучения в зарубежных университетах, но только завоевывает свое место в российской высшей школе. Почему же мы считаем необходимым обратиться к этому жанру еще на ступени среднего (полного) общего образования? Во-первых, потому что нам необходимо изжить практику псевдопроектной и квазиисследовательской деятельности, которая явилась итогом формального внедрения ФГОС, когда в качестве результата исследования и проекта предъявляется реферат, зачастую составленный методом копипаста из разного рода наугуленных текстов. Во-вторых, потому что при переходе на ФГОС как общего, так и высшего образования акцент делается на самостоятельной работе обучающихся, на знаниях, которые не усвоены репродуктивно, а получены в результате собственной познавательной деятельности,

в том числе учебно-исследовательской и проектной. В-третьих, ученик должен овладеть тем форматом письменной работы, который, с одной стороны, будет естественным итогом работы (а не искусственным, как это случилось с традиционным сочинением, которое предлагалось каждый раз на завершающем этапе изучения творчества писателя и писалось по темам, которые предлагались ученику, а не формулировались/определялись им самостоятельно), а с другой — позволит внешним экспертам адекватно оценить компетенции обучающегося в области письменной речевой деятельности. К сказанному остается добавить: для российской образовательной традиции характерно отсутствие учебных пособий, в которых методика обучения созданию письменного текста в жанре эссе прописана на уровне алгоритма, как это сделано, например, в зарубежной высшей школе [14; 15; 17]. Несмотря на то, что эссе является частью ЕГЭ и ОГЭ по иностранному языку, российская методика обучения написанию эссе разработана недостаточно, учителя в практике своей работы при отсутствии отечественных пособий ориентируются, как правило, на зарубежные, в которых алгоритм создания эссе расписан по шагам [12; 16]. Все сказанное обуславливает необходимость создания методики обучения написанию академического эссе.

Почему именно академического, а не просто эссе? Нам представляется такое наименование более точным, во-первых, потому что оно связано с обучением, с учебно-научным творчеством: осваивая навыки создания академического эссе, обучающийся постигает основы научного дискурса, глубже осваивает язык предметной области / предметных областей, в рамках которого(-ых) выполнено исследование, а не учится собственно литературному творчеству. Во-вторых, это позволяет разграничить тот вид письменного задания, который предлагается ученикам, например, на ЕГЭ по иностранному языку, когда, выполняя задание, ученик должен выбрать какую-то точку зрения на проблему и аргументировать свой выбор («Discuss the extent to which you agree or disagree with the opinion stated below: *The only music worth listening to is classical music, since it is the only musical genre that has proven its popularity over the course of centuries*»), или на олимпиаде по истории, когда ученику нужно написать эссе на заранее заданную тему (например, «Иван III — правитель, которого по размаху его деятельности можно сравнить только с Петром I» Н.С. Борисов). В-третьих, из академического эссе в процессе дальнейшего обучения вырастут такие жанровые формы, которые выпускник будет постепенно осваивать в вузе. В европейской образовательной практике они называются «*Opinion Essay* (выражение и аргументация своего мнения по какому-либо спорному вопросу), *Response (Reaction) Essay* (отзыв на литературное произведение / фильм), *Research Essay* (эссе-исследование, близкое по цели и задачам к курсовой или дипломной работе), *Persuasive Essay* (эссе-убеждение), *Argumentative Essay* (эссе-аргументация), *Compare and Contrast Essay* (эссе-сравнение или сопоставление), *Analysis (Interpretation) Essay* (эссе-осмысление, толкование) и др.» [6: с. 8.]. Мы также полагаем, что

освоение жанра академического эссе ученику более необходимо, чем освоение жанра сочинения-рассуждения: если в рамках последнего он на сегодняшний день может создать только текст в ЕГЭ по литературе и текст итогового (декабрьского сочинения), то в жанре академического эссе он может создать учебное исследование или описать проект; написать сочинительную часть любого ЕГЭ, а в идеале и итоговое сочинение, если оно, как это изначально и было задумано разработчиками, не будет жестко привязано к одному учебному предмету — литературе. И самое главное: обучающийся сумеет овладеть нужным для жизни и дальнейшего образования жанром письменного текста, а не неким достаточно искусственным сочинением-рассуждением на (литературную) тему, которое не будет востребовано нигде и никогда за пределами школы.

Безусловно, обучение написанию письменной работы, которую в школе принято называть эссе, — важный шаг к освоению жанра академического эссе. В качестве доказательства приведем сопоставительную таблицу 1.

Таблица 1

	Эссе	Академическое эссе
Тема	Наличие конкретной (заданной) темы или вопроса	Выбрана/сформулирована обучающимся самостоятельно
Признаки	<ol style="list-style-type: none"> 1) личностный характер восприятия проблемы и ее осмысление; 2) внутреннее смысловое единство; 3) определенная открытость (автор не претендует на исчерпывающую или полную трактовку проблемы); 4) небольшой объем 	<ol style="list-style-type: none"> 1) отчетливо выраженная персонализация; 2) академический стиль изложения: точность, четкость, ясность, внятность, логичность и простота изложения мыслей; 3) основная цель — высказать свое мнение по проблеме, привести убедительные аргументы в его защиту; 4) заданный объем
	Структура/композиция текста	
Вступление	<ol style="list-style-type: none"> 1) начальное утверждение или магнит; 2) дополнительная, информация, необходимая для перехода к предмету обсуждения (3–4 предложения); 3) представление предмета обсуждения; основной тезис/главная мысль эссе (2–3 предложения). Тезис может быть простым, с уступкой, с объяснением, с объяснением и уступкой 	Тезис-проблема представлен через: <ol style="list-style-type: none"> 1) общее введение (суть темы и обоснование ее выбора); 2) контекст и/или краткие сведения по истории вопроса; 3) вопрос, на который будет найден ответ в ходе исследования

	Эссе	Академическое эссе
Основная часть	Размышления, связанные с главной мыслью эссе; тезисы, развивающие/конкретизирующие основную мысль, аргументы, примеры (5–6 абзацев)	Аргументация, выстроенная по принципу: от главного к второстепенному, от более важному к менее важному; аргументов должно быть не менее трех (в идеале — представление каждого должно быть выделено подзаголовком)
Заключение	Выводы, сделанные на основе размышлений (3–4 предложения)	Обобщение по теме с кратким перечислением основных аргументов. Последнее предложение должно быть связано с заголовком — это итог
Библиография	Отсутствует	Приведен полный список проработанных источников

Без сформированного умения создавать эссе на заданную тему школьник вряд ли справится с эссе академического характера. Нам также важно отметить, что эссе как жанр письменной работы можно соотнести с форматом экзамена (сочинительная часть в разных предметных ОГЭ и ЕГЭ), а академическое эссе — с форматом представления/защиты исследования и проекта. Именно поэтому на этапе основного общего образования важно научить писать ученика эссе, а на этапе среднего (полного) общего образования — академическое эссе.

К сказанному остается добавить: методика работы над эссе в школе создана и во многом работает. А вот разработка методики обучения написанию академического эссе в школьной практике только-только начинается. Нам представляется, что она может быть выстроена в рамках фреймового подхода к организации обучения письменной речи. Фреймовый подход к анализу и созданию текста и будет вторым основанием, на котором базируется предлагаемая методика. Само введение в педагогический (не лингвистический, где оно используется давно!) тезаурус понятия *фрейм текста* обусловлено тем фактом, что в учебном процессе, особенно в старших классах, в первую очередь при обучении иностранному языку, стали использоваться тексты, в том числе и аутентичные, разных фреймов: понятие и его определение, сравнение и сопоставление, цель – действие – результат (изложение/нарратив), проблема и ее решение, суждение/аргументация, причина и следствие. Эти фреймы были выделены Р. Бомером [13] на основе анализа целей текста:

- информировать о чем-то интересном;
- представить искомую информацию;
- представить ряд идей;
- предложить способы выполнения действий;
- убедить читателя;
- вовлечь читателя в содержание текста.

Н.Н. Сметанникова, развивая идеи ученого применительно к российской образовательной практике, описала фреймы текстов через их характеристики-дискрипторы и возможные граф-схемы, а также показала возможность применения фреймового анализа текстов в обучении смысловому чтению [9: с. 209–240].

Нам представляется, что фреймовый подход применим не только к анализу текстов, который осуществляется в ходе выполнения исследования, проекта, но и к созданию собственного текста, который предьявляется на заключительном этапе и представляет собой описание результата работы. Ведь структура любого исследования или работы над проектом выстраивается по типу сценарного фрейма: определение цели – разбивка ее на задачи – изложение/описание проделанной работы – подведение итогов/результат – ссылка на использованную литературу. «...фрейм (рамочная структура), — утверждает лингвист и дидакт Н.Ю. Русова, — свернутый мысленный сценарий события» [8: с. 26]. Сторонники фреймового подхода уверены, что он «переносит знания в новую ситуацию, дает видение структуры объекта, стимулирует генерацию идей, облегчает нахождение различных способов решения проблемы. Фрейм позволяет определить логические варианты научного поиска, систематизации понятий, показывает исследователю, от чего и к чему ему следует двигаться» [5: с. 61]. Нам представляется, что сказанное верно не только для научного, но и учебно-научного исследования и проекта.

Однако не только сам процесс исследования/проектирования выстраивается по сценарному фрейму. Использование того или иного фрейма текста позволяет обучающемуся достаточно емко представить результаты проведенного исследования, описать процесс работы над проектом. Ведь *фрейм* (от англ. *frame* — «структура, рамка, кадр») — это структура данных для представления в стереотипной ситуации. В рамках этой структуры выделяются терминальные узлы (инвариантная составляющая) и слоты (вариативная составляющая), которые наполняются новой информацией. Фрейм также можно в какой-то степени трактовать и как опорную схему описания исследуемого объекта или процесса. Современные педагоги-исследователи утверждают: «Самый эффективный способ работы с книгой — *структурирование знаний*, которое может происходить путем выделения денотатов, построения графов или структурных формул, а также посредством фреймового подхода» [2: с. 38].

Фреймовый подход к работе с текстом позволяет обучающемуся, накопив определенное количество опорных фреймовых конспектов/граф-схем, которые создаются в процессе аналитического чтения источников («...индивидуальный речевой опыт всякого человека формируется и развивается с чужими индивидуальными высказываниями», — утверждает М.М. Бахтин [1]), выделить терминальные узлы (в виде списка обсуждаемых проблем, например) и слоты, которые обучающийся наполняет важной для него информацией.

Как правило, в процессе выполнения исследования читается чужой текст фрейма «Суждение и его аргументация». К нему можно задать следующие вопросы:

- Какова тема текста?
- Какое суждение (точка зрения, теория, гипотеза, новая идея и т. д.) представлено?
- Как это суждение поддерживается? Можно/нужно или нельзя его принять?
- Какие примеры, данные (экспериментальные, статистические и т. д.), мнения экспертов его подтверждают?
- Поддерживает ли суждения предлагаемая аргументация? Насколько убедительны аргументы? Представлены ли возможные контраргументы?
- Насколько выводы обоснованы? Базируются ли они на объективных данных? Что это за данные?

Такой фреймовый анализ используется для распознавания и записи важной (для будущего исследования) информации, содержащейся в тексте, его результат заносится в таблицу «Критическая оценка текста» (табл. 2), в которой фиксируется результат смысловой компрессии текста.

Таблица 2

**Критическая оценка текста фрейма
«Суждение и его аргументация»**

Терминальный узел	Слот	Цитаты-выписки с комментариями к ним
Тема, проблема	О чем текст? Какая проблема поднята/рассмотрена/решена?	
Суждение/тезис/ Гипотеза/теория	Что приведено? (выпишите точную формулировку)	
Факты	На какие факты опирается автор?	
Статистика	Есть ли статистические данные? Надежны ли их источник?	
Примеры	Какое количество примеров приведено в тексте?	
Мнения экспертов	Чьи мнения/цитаты/высказывания приведены?	
Характер аргументов	Типичны или нет аргументы?	

После того как работа над источниками завершена и необходимое количество таблиц заполнено, следует обобщить прочитанное, выделив из проанализированного материала проблемы, которые могут быть осмыслены в рамках разных подходов и решены по-разному. На основе работы с собранным материалом можно создать текст/набросок текста дискуссионного типа. Мы полагаем, что набросок текста подобного фрейма — важный шаг на пути создания академического эссе, потому что он помогает обобщать и систематизировать информацию по проблеме, почерпнутую из разных источников. Черновиком к такой работе также может быть граф-схема:

Проблема (*кратко сформулирована*) _____

Причины ее возникновения (*кратко*) _____

Предлагаемое решение, которое показалось наиболее убедительным _____

Аргументы за _____

(приводятся по разным источникам (со ссылками на них) не менее трех аргументов; аргументы представлены через достоверные факты, статистические данные, примеры, мнения экспертов)

Аргументы против _____

(также приведено не менее трех аргументов)

Вывод (*мнение автора*) _____

Еще раз поясним, почему мы считаем необходимым предложить обучающимся, прежде чем приступить к написанию академического эссе, в котором словесно оформлены полученные учеником новые знания, создать эссе дискуссионного типа: «Предметом и результатом исследования является научное знание, обладающее фиксированными признаками, главными из которых выступают доказательность, соответствие методов предмету, принятие экспертным сообществом. <...> Ученик-исследователь ищет и находит решение значимой для него и науки проблемы в сконструированном новом знании, приобщении к неизведанной грани истины» [7]. Прокомментируем приведенную цитату: ученик конструирует новое знание, которое опирается на уже существующие исследования и/или полемизирует с ними. Иными словами, исследование должно быть выполнено в рамках выбранного подхода, определенной научной традиции, но ученик должен представлять, что есть и другой подход, результаты работ в рамках которого не могут не быть учтены. И еще: в данном случае понятие «знание» вслед за исследователями-лингвистами мы трактуем как «опыт, который в значительной мере осмыслен и включен в какие-то связи и отношения с другими элементами содержимого памяти» [10: с. 68]. Таким образом, создавая текст / набросок текста данного фрейма старшеклассник учится выстраивать эти связи и отношения, вписывать полученную информацию в матрицу собственных знаний.

Академическое эссе создается на этапе оформления результатов исследовательской деятельности. Это еще одна ее критическая точка: ученику трудно выстроить собственное высказывание, потому что собранный материал еще довлеет над ним. Поэтому, прежде чем приступить к оформлению результата, ему необходимо создать образ текста, точнее — абрис текста. Заполнение предлагаемой граф-схемы текста-убеждения (ведь ему важно представить свою точку зрения на проблему), на наш взгляд, поможет ему справиться с поставленной задачей:

Формулировка исследуемой проблемы: _____

Причины/предпосылки ее возникновения: _____

Тезис: _____

Аргументы: _____

(не менее трех, развитые через факты, статистические данные, мнения экспертов, примеры)

Заключение: _____

(с выходом на формулировку темы).

На основе этой граф-схемы по пятишаговому алгоритму создается быстрый черновик эссе, при этом важно обращать внимание на содержание текста, а не на его речевое оформление.

1. Запишите формулировку темы, проанализируйте ее, применяя стратегию «рассечения вопроса», выберите ключевые слова.

2. Напишите введение, выдвинув тезис и обозначив план эссе.

3. Систематизируйте свои записи:

- основные доказательства (четко выделить) и их оценка (почему убедительны);
- альтернативная точка зрения (почему неубедительна).

4. Сделайте выводы.

5. Напишите заключение, последнее предложение которого — выход на тему.

После создания быстрого черновика и его представления тьютору / научному руководителю обучающийся, ориентируясь на требования к композиции академического эссе (представлены в таблице 1), приступает к его доработке и редактированию, а затем — к завершающему оформлению работы.

В заключение еще раз подчеркнем: «На письме процесс мышления становится видимым <...> Пишущий всегда активен. Он всегда мыслит самостоятельно и пользуется всем имеющимся у него багажом знаний. Он выстраивает достойную аргументацию для своего мнения. Хорошая письменная работа содержит в себе поиск решения некоей проблемы и предлагает найденный ответ читателям. Кроме того, она по природе своей носит социальный характер, так как пишущий всегда ориентируется на читателя» [4: с. 13]. Нам представляется, такое отношение к написанию собственного текста и может быть сформировано в рамках фреймового подхода к созданию письменных высказываний в процессе осуществления учебно-исследовательской деятельности.

Литература

1. *Бахтин М.М.* Проблема речевых жанров [Электронный ресурс] // Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т. 5: Работы 1940–1960 гг. М.: Русские словари, 1996. С. 159–206. URL: http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm (дата обращения: 24.04.2017).
2. *Гурина Р.В., Соколова Е.Е.* Фреймовое представление знаний: монография. М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. 176 с.
3. *Заур-Бек С.И., Муштавинская И.В.* Развитие критического мышления на уроке. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
4. *Клустер Д.* Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности: сборник / сост. О. Варшавер. М.: ЦГЛ, 2005. С. 5–13.
5. *Максимова Е.А.* Фреймовый подход в педагогических исследованиях // Образование и наука. 2011. № 4. С. 55–61.
6. *Минева И.Н.* Академическое эссе: теория и практика жанра // Академический класс. 2015. № 2 (40). С. 7–14.
7. *Поташиник М.М., Левит М.В.* Видимость науки [Электронный ресурс] // Директор школы. 2016. № 2 (205). С. 49–56. URL: <http://direktor.ru/article.htm?id=157> (дата обращения: 24.04.2017).
8. *Русова Н.Ю.* Современные технологии в науке и образовании. Магистерский курс. Программа и терминологический словарь. Н. Новгород: НГПИУ, 2002. 28 с.
9. *Сметанникова Н.Н.* Стратегический подход к обучению чтению. М.: Школьная библиотека, 2005. 512 с.
10. *Тарасов Е.Ф., Сорокин Ю.А., Левченко Е.Б.* Лингвистическая прагматика и проблемы общения с ЭВМ. М.: Наука, 1989. 142 с.
11. Успешное чтение: теория и практика: метод. пособие для педагогов. СПб.: Лема, 2009. 168 с.
12. *Black Ch.* Conquering the new SAT writing. NY, McGraw-Hill, 2006. Part II. The essay. P. 11–72.
13. *Bomer R.* Time for Meaning. Crafting Literate Lives in Middle and High School Portsmouth. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995. 234 p.
14. *Godfrey J.* How to Use Your reading in Your Essays. 2nd ed. London, Palgrave Macmillan, 2013. 160 p.
15. *Greatham Bryan* How to Write Better Essays. 3rd ed. London, Palgrave Macmillan, 2013. 316 p.
16. *Lougheed L.* How to prepare for computer-based TOFEL essay by in. 1st ed. NY, 2000. 245 p.
17. *Reinders H., Moore N., Lewis M.* The International Student Handbook. 3rd ed. London, Palgrave Macmillan, 2013. P. 114–138.

Literatura

1. *Baxtin M.M.* Problema rechevy'x zhanrov [E'lektronny'j resurs] // Baxtin M.M. Sbranie sochinenij. T. 5: Raboty' 1940–1960 gg. M.: Russkie slovori, 1996. S. 159–206. URL: http://philologos.narod.ru/bakhtin/bakh_genre.htm (data obrashheniya: 24.04.2017).
2. *Gurina R.V., Sokolova E.E.* Frejmovoe predstavlenie znanij: monografiya. M.: Narodnoe obrazovanie; NII shkolny'x tehnologij. 2005. 176 s.

3. *Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V.* Razvitie kriticheskogo my'shleniya na uroke. 2-e izd., dorab. M.: Prosveshhenie. 2011. 223 s.
4. *Kluster D.* Chto takoe kriticheskoe my'shlenie? // Kriticheskoe my'shlenie i novy'e vidy' gramotnosti: sbornik / sost. O. Varshaver. M.: TsGL. 2005. S. 5–13.
5. *Maksimova E.A.* Frejmovy'j podxod v pedagogicheskix issledovaniyax // *Obrazovanie i nauka*. 2011. № 4. S. 55–61.
6. *Mineva I.N.* Akademicheskoe e'sse: teoriya i praktika zhanra // *Akademicheskij klass*. 2015. № 2 (40). S. 7–14.
7. *Potashnik M.M., Levit M.V.* Vidimost' nauki [E'lektronny'j resurs] // *Direktor shkoly'*. 2016. № 2 (205). URL: <http://direktor.ru/article.htm?id=157> (data obrash'heniya: 24.04.2017).
8. *Rusova N.Yu.* Sovremenny'e tekhnologii v nauke i obrazovanii. Magisterskij kurs. Programma i terminologicheskij slovar'. N. Novgorod: NGPU, 2002. 28 s.
9. *Smetannikova N.N.* Strategiyalny'j podxod k obucheniyu chteniyu. M.: Shkolnaya biblioteka, 2005. 512 s.
10. *Tarasov E.F., Sorokin Yu.A., Levchenko E.B.* Lingvisticheskaya pragmatika i problemy' obshcheniya s EVM. M.: Nauka, 1989. 142 s.
11. *Uspeshnoe chtenie: teoriya i praktika: metod. posobie dlya pedagogov.* SPb.: Lema, 2009. 168 s.
12. *Black Ch.* Conquering the new SAT writing. NY, McGraw-Hill, 2006. Part II. The essay. P. 11–72.
13. *Bomer R.* Time for Meaning. Crafting Literate Lives in Middle and High School Portsmouth. Portsmouth, NH: Heinemann, 1995. 234 p.
14. *Godfrey J.* How to Use Your reading in Your Essays. 2nd ed. London, Palgrave Macmillan, 2013. 160 p.
15. *Greetham Bryan* How to Write Better Essays. 3rd ed. London, Palgrave Macmillan, 2013. 316 p.
16. *Lougheed L.* How to prepare for computer-based TOFEL essay by in. 1st ed. NY, 2000. 245 p.
17. *Reinders H., Moore N., Lewis M.* The Internation Student Handbook. 3rd ed. London, Palgrave Macmillan, 2013. P. 114–138.

E.S. Romanicheva

A Frame Approach to the Methods of Teaching Students to Write an Academic Essay

In the article the necessity of using a frame approach in the process of teaching students to write academic essays is justified and the methods of teaching students this activity is described.

Keywords: teaching and research activities; methods of teaching; frame approach; text frame; an academic essay.

**Е.В. Иванова,
И.А. Виноградова**

Оценивание условий реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования с использованием международной шкалы SACERS

В статье представлены результаты апробации системы оценки условий реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования на основе международной шкалы SACERS (School-Age Care Environment Rating Scale). Данную систему оценки можно отнести к инструментарию оценивания качества образования.

Ключевые слова: международная шкала SACERS; оценка качества образования; оценка условий реализации основной образовательной программы; условия реализации основной образовательной программы.

Создание эффективной системы оценки качества образования с различными, но взаимосвязанными элементами — приоритетная задача не только системы образования России, но и других стран.

В связи с этим возникает вопрос: что мы можем понимать под качеством образования?

Качество образования — комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [5].

Рассматривая качество образования как интегральную характеристику, мы говорим, прежде всего, о качестве результата, качестве условий, качестве процесса и управления образованием. В рамках нашего исследования нас в первую очередь интересует качество условий, создаваемых в образовательной организации для эффективной реализации основных образовательных программ начального и основного общего образования.

В современной практике оценки качества образования можно выделить два подхода к оценке: оценка как средство проверки и контроля и оценка как средство саморазвития образовательной организации.

Сравнивая эти подходы, мы выходим на тезис о том, что важнейшими движущими силами высокого качества образования являются самостоятельные и компетентные учителя, самостоятельные и самоуправляемые школы, диалог родителей и школ, диалог школ и ведомства, проводящего образовательную политику.

Как отмечал И. Фруммин, «в первом случае общее образование понимается как сфера вложения государственных средств для реализации государственных же приоритетов. Во втором случае общее образование скорее рассматривается, с одной стороны, как сфера услуг, а с другой — как сфера свободного творческого действия педагогов и школьных коллективов. В первом случае инструментом поддержания системы являются учет и контроль, прямое руководство. Во втором случае такими инструментами являются открытые каналы коммуникации и профессиональное развитие» [6].

В ФЗ «Об образовании в РФ» сказано, что критериями оценки качества образовательной деятельности организации выступают:

- открытость и доступность информации об организации;
- комфортность условий, в которых осуществляется образовательная деятельность;
- доброжелательность, вежливость, компетентность работников;
- удовлетворенность качеством образовательной деятельности организации [5].

Относительно показателя, касающегося комфортности условий, в которых осуществляется образовательная деятельность, оценка осуществляется по следующим критериям: материально-техническое и информационное обеспечение организации; наличие необходимых условий для охраны и укрепления здоровья, организации питания обучающихся; условия для индивидуальной работы с обучающимися; наличие дополнительных образовательных программ; наличие возможности развития творческих способностей и интересов обучающихся, наличие возможности оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся; наличие условий организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов [6].

В проекте концепции всероссийской системы оценки качества общего образования представлена модель эффективной системы оценки качества общего образования с учетом всех уровней (федерального, регионального, муниципального, школьного). На муниципальном уровне качество условий образовательной организации на всех ступенях образования оценивается через мониторинг доступности и вариативности образования в образовательных учреждениях муниципалитета и мониторинг образовательных условий школ для реализации основных образовательных программ.

К условиям реализации основных образовательных программ начального и основного общего образования мы относим психолого-педагогические, кадровые, информационно-методические, финансовые и материально-технические условия.

Система оценки условий реализации основных образовательных программ начального и основного общего образования с помощью международной шкалы SACERS оценивает условия сохранения здоровья и качества нормальной жизни обучающихся в образовательной организации (комфортная среда), условия для ведения образовательного процесса, условия для внедрения современных образовательных технологий и информационного обеспечения, условия для обучения и развития детей с ОВЗ, условия для дополнительного образования в пространстве школы, а также интеракции между всеми участниками образовательного процесса (учителями, обучающимися, родителями).

Набор требований к образовательной среде является сегодня неотъемлемой составляющей федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней. Качество образовательной среды как части современной образовательной инфраструктуры — одно из важнейших условий обеспечения качества образования. Поэтому показатели состояния образовательной инфраструктуры включены в перечень показателей оценки эффективности регионального управления, и по ним оценивается работа исполнительной власти субъектов Российской Федерации.

Оценка качества образовательной деятельности образовательной организации должна включать оценку образовательной среды.

Наиболее содержательными инструментами оценки образовательной среды является психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды В.А. Ясвина, где в качестве критериев оценки образовательной среды выступают: модальность, широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность, мобильность, устойчивость [8]. Отдельные компоненты образовательной среды могут быть замерены с помощью методики И.А. Баевой «Психологическая безопасность образовательной среды школы» через критерии: отношение к образовательной среде школы; значимые характеристики образовательной среды школы и удовлетворенность ими; защищенность от психологического насилия во взаимодействии [1]. При этом указанные инструменты не позволяют оценить образовательную среду в плане условий, необходимых для реализации образовательных программ начального и основного общего образования, представленных во ФГОС НОО и ООО.

Система условий реализации основной образовательной программы НОО и ООО:

- соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта начального и основного общего образования;
- обеспечивает достижение планируемых результатов в процессе освоения основной образовательной программы;
- учитывает особенности образовательной организации, ее организационную структуру, запросы участников образовательного процесса;
- предоставляет возможность взаимодействия с социальными партнерами, использования ресурсов социума, в том числе и сетевого взаимодействия

(Общественная экспертиза нормативных документов в области образования. URL: <http://edu.crowdexpert.ru>).

Исходя из требований ФГОС НОО и ООО, под образовательной средой образовательной организации мы будем понимать совокупность кадровых, материально-технических, информационно-методических, психолого-педагогических, финансовых условий, созданных в образовательной организации, обеспечивающих возможность реализации основных образовательных программ дошкольного, начального и основного общего и других ступеней образования.

В качестве объективного инструмента для оценки образовательной среды, представленной совокупностью условий, необходимой для реализации основной образовательной программы НОО и ООО могут рассматриваться шкалы SACERS (School-Age Care Environment Rating Scale) [10].

Шкалы SACERS используются во многих странах (Германия, США, Швеция и др.) и представляют собой валидный, надежный, достоверный инструмент оценки образовательной среды [11]. SACERS сопоставим со шкалами оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях ECERS-R (Early Children Education Rating Scale), апробированными в российских детских садах [7]. Шкалы ECERS-R и SACERS представляют собой единую линейку инструментов оценки качества образования на ступени дошкольного, начального и основного общего образования.

Шкалы SACERS построены на основе критериев качества обучения детей школьного возраста (ASQ) (O'Connor 1991), программ по уходу за детьми (Albrecht, 1991) и базируются на результатах исследований (Baillargeon, Betsalel-Presser, Joncas, & Larouche, 1993; Betsalel-Presser & Joncas, 1994; Jacobs, White, Baillargeon, & Betsalel-Presser, 1991; White, 1990; Galambos & Garbarino, 1983; Vandell & Corasaniti, 1988; Vandell, Henderson, & Wilson, 1988; Seligson & Allenson, 1993).

SACERS основывается на критериях амплификации развития обучающихся школьного возраста и удовлетворении потребностей их развития в условиях школы (Environment Rating Scales Institute) [9].

Методика SACERS включает семь шкал.

1. Внутреннее пространство и меблировка. Данная шкала предполагает оценку внутреннего пространства и расположения помещений, пространства для подвижной активной деятельности, пространства для уединения, помещений для персонала, мебели для реализации учебного процесса и отдыха и т. д.

2. Здоровье и безопасность. Данная шкала предполагает оценивание образовательной среды по следующим показателям: мероприятия по охране здоровья и безопасности, организация питания и т. д.

3. Активная деятельность/времяпровождение. Данная шкала представлена показателями, характеризующими организацию внеурочной деятельности и дополнительных образовательных услуг: изобразительное искусство и технология; конструирование; музыка и танцы; театрализованная деятельность, наука и учебно-исследовательская деятельность и т. д.

4. Взаимодействие. Эта шкала отражает параметры, связанные со взаимодействием и коммуникацией в системе «обучающийся – педагог», «обучающийся – обучающийся», «педагог – педагог», «педагог – родитель».

5. Учебный процесс. Показатели данной шкалы оценивают расписание и распорядок дня, вариативность программ дополнительного образования и т. д.

6. Развитие персонала. Данная шкала содержит показатели, оценивающие деятельность педагогов и возможности для их профессионального развития.

7. Специальные нужды. Шкала «Специальные нужды» представлена показателями, характеризующими создание условий для взаимодействия и обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Данные шкалы раскрываются в 48 показателях, каждый из которых оценивается по 7-балльной шкале: 1 балл — недостаточно; 3 балла — минимально; 5 баллов — хорошо; 7 баллов — отлично; 2, 4, 6 — промежуточные баллы. Уровни качества для 1, 3, 5 и 7 баллов написаны в виде отдельных индикаторов. Индикатор — описание наблюдаемых действий или объектов.

Оценка образовательной среды с использованием шкал SACERS проводится на основе наблюдений по указанным выше показателям. Процедура оценивания предполагает включенное наблюдение в течение 1–3 дней и опросы участников образовательных отношений. Оценивание образовательной среды проводится подготовленными внешними экспертами.

Программа апробации шкал SACERS в школах г. Москвы и Московской области

Апробация шкал SACERS проводилась в 2014–2017 годах и включала следующие этапы.

1. *Перевод и предварительная адаптация шкал*, соотнесение с СанПиН, ФГОС НОО и ООО, ООП НОО и ООО.

Анализ показателей и индикаторов шкал SACERS позволяет констатировать возможность их использования в оценке условий реализации образовательных программ начального и основного общего образования (табл. 1).

Таблица 1

Соотнесение шкал SACERS с условиями реализации основных образовательных программ НОО и ООО

Шкалы SACERS	Условия реализации основных образовательных программ
Внутреннее пространство и меблировка	Материально-технические условия
Здоровье и безопасность	Информационно-методические, материально-технические и психолого-педагогические условия
Активная деятельность/ времяпровождение	Информационно-методические, материально-технические и психолого-педагогические условия
Взаимодействие	Психолого-педагогические условия

Шкалы SACERS	Условия реализации основных образовательных программ
Учебный процесс	Информационно-методические, материально-технические и психолого-педагогические условия
Развитие персонала	Кадровые условия
Специальные нужды	Материально-технические и психолого-педагогические условия

2. Подготовка экспертов.

В рамках подготовки экспертов проведены: семинары, посвященные пониманию сущности инструментария SACERS и экспертного оценивания; цикл обучающих семинаров по работе со шкалами SACERS; пробное оценивание образовательной среды с использованием шкал.

Важным параметром подготовленности экспертов является согласованность оценок образовательной среды. С этой целью нами была проведена процедура определения согласованности оценок экспертов, были выделены индикаторы с нулевым и допустимым расхождением в оценках экспертов и сложные индикаторы, в которых расхождение оценок превышало предельно допустимый уровень (0,2).

Результаты определения согласованности оценок экспертов представлены на рисунках 1 и 2.

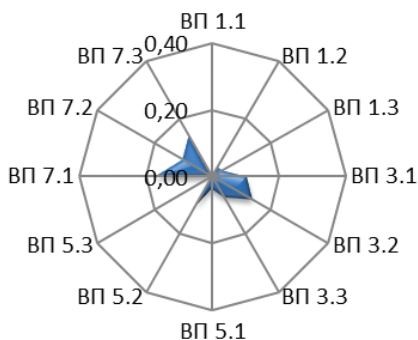


Рис. 1. Согласованность оценок экспертов по показателю «Внутреннее пространство» (шкала «Пространство и меблировка»)

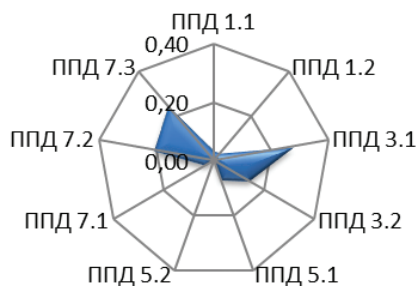


Рис. 2. Согласованность оценок экспертов по показателю «Пространство для подвижной активной деятельности» (шкала «Пространство и меблировка»)

Как видно из рисунков 1 и 2, по показателю «Внутреннее пространство» значения согласованности оценок экспертов находятся в пределах нормы ($p \leq 0,2$), а по показателю «Пространство для подвижной активной деятельности» имеются расхождения по индикаторам 3.1., 7.2., 7.3.

По индикаторам, превышающим допустимый уровень расхождения в согласованности оценок экспертов, проводилось дополнительное обсуждение и разъяснение с целью выработки единой позиции относительно прочтения данного индикатора. Экспертами выступили сотрудники лаборатории образовательных инфраструктур Института системных проектов, преподаватели Московского городского педагогического университета, педагоги, психологи и представители администрации московских школ. В течение года эксперты проходили обучение и участвовали во всех обсуждениях по адаптации и апробации шкал SACERS, проводимых в лаборатории образовательных инфраструктур.

3. *Определение выборки.*

В апробации шкал SACERS за два года исследования приняли участие 59 образовательных организаций г. Москвы и Московской области и 39 внешних экспертов: педагоги, воспитатели, психологи, директора и заместители директоров образовательных организаций, преподаватели вузов г. Москвы, магистранты, прошедшие обучение в Институте системных проектов Московского городского педагогического университета.

4. *Оценка условий реализации* основной образовательной программы начального и основного общего образования с применением шкалы SACERS. В исследовании участвовали школы-волонтеры Москвы и Московской области, которые высказали согласие на проведение апробации шкалы в структурных подразделениях организации. Каждое структурное подразделение школы оценивал один эксперт, в паре с которым обучались один-два стажера. Оценивание проводилось в течение одного-двух дней.

В течение дня проводилось наблюдение по всем шкалам SACERS, а также изучались документы по шкалам «Здоровье и безопасность», «Учебный процесс», «Активная деятельность/времяпровождение», «Развитие персонала» и проводились по мере необходимости опросы и интервью с педагогами и представителями администрации.

В данном исследовании были использованы следующие математические методы для обработки полученных данных по следующим группам объектов:

- индикаторы шкал SACERS (информативность параметров, мера ошибок в интерпретации индикаторов);
- интегралы (описательная статистика);
- пары экспертов (согласованность экспертов, мера отклонений и корреляции оценок).

Статистическая обработка полученных данных позволила выявить информативность шкал в исследовании образовательной среды школы. Информативность индикаторов шкалы SACERS определялась общим количеством отрицательных и положительных ответов экспертов. Если все эксперты оказывались единодушны в оценке какого-либо конкретного индикатора, то его информативность оказывалась бы нулевой. А вот если мнения экспертов разделялись 50/50, то индикатор показывал максимальную дифференциацию.

Распределение значений информативности шкал SACERS выглядит следующим образом:

- 1) внутреннее пространство и меблировка — 96 %;
- 2) здоровье и безопасность — 72 %;
- 3) активная деятельность/времяпровождение — 95 %;
- 4) взаимодействие — 95 %;
- 5) учебный процесс — 94 %;
- 6) развитие персонала — 99 %;
- 7) специальные нужды — 99 %.

Общая информативность шкал составила 93 %.

Данные об информативности шкал SACERS позволяют сделать вывод о возможности их использования для оценки образовательной среды московских школ.

Анализ результатов исследования образовательной среды с использованием шкал SACERS

Остановимся на результатах оценки образовательной среды по выборке в целом. Как видно из рисунка 3, наименьшие значения по выборке представлены по шкалам: «Пространство и меблировка», «Здоровье и безопасность», «Активная деятельность/времяпровождение». Средние значения по данным шкалам составили 4, 22; 4, 38 и 4,04 балла соответственно. Общий индекс качества равен 4,6 балла, что соответствует «хорошей» норме и свидетельствует о благоприятных условиях реализации основной образовательной программы начального и общего образования в исследуемых школах г. Москвы.

Какие показатели определяют возможности и риски в условиях реализации ООП НОО и ООО? Ответ на данный вопрос мы получаем из анализа средних значений отдельных показателей (см. рис. 4).

Как видно из рисунка 4, зонами благополучия в значениях шкал SACERS являются: наличие мебели для повседневного использования, доступ к дополнительным образовательным услугам и вариативность программ дополнительного образования, взаимодействие в системе «обучающийся – педагог», «обучающийся – обучающийся», «педагог – педагог», «педагог – родитель», вопросы дисциплины, использование социокультурного



Рис. 3. Результаты оценки образовательной среды с использованием шкал SACERS

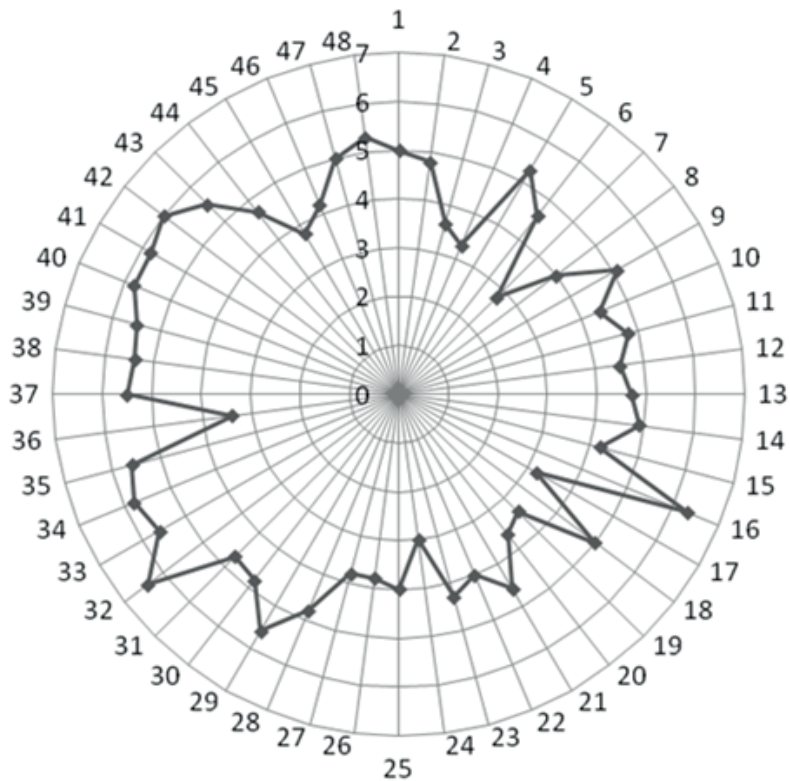


Рис. 4. Профиль качества образовательной среды московских школ (по выборке в целом)

пространства города, развитие персонала, взаимодействие обучающихся с ОВЗ.

Действительно, более детальный анализ данных показателей свидетельствует о том, что большинство московских школ имеет достаточно мебели для повседневного использования, соответствующую возрастным и ростовым потребностям обучающихся.

При этом следует отметить необходимость в современном пространстве учебных кабинетов трансформируемой, передвижной мебели. Основными проблемами обустройства пространства учебных кабинетов выступают монотонность и обедненность оформления, невозможность трансформации пространства для организации разных форм урочной и внеурочной деятельности. В современной школе необходима мебель, обеспечивающая трансформацию учебного пространства в малое, среднее и большое для организации фронтальных, групповых и индивидуальных форм учебной деятельности. В учебном кабинете необходимо размещение столов, стульев, модулей различных конфигураций с возможностью регулирования высоты для занятий стоя и сидя.

Что касается доступности и вариативности программ внеурочной деятельности и дополнительных образовательных услуг, то следует отметить, что объединение школ разной направленности в образовательные комплексы позволило расширить спектр данных программ. Так, в некоторых образовательных организациях количество программ внеурочной деятельности и дополнительных образовательных услуг доходит до 200. Однако следует обратить внимание на тот факт, что наличие специально оборудованных помещений, достаточного количества материалов и оборудования для реализации всех направлений внеурочной деятельности и дополнительных образовательных услуг является показателем зоны риска. Так, значения показателей «Изобразительное искусство и технология», «Коммуникация / чтение», «Наука / учебно-исследовательская деятельность» находятся в пределах от 3 до 3,8 баллов.

Аналогичная картина наблюдается по показателю «Использование социокультурного пространства города» (шкала «Учебный процесс») и показателю «Социокультурная деятельность» (шкала «Активная деятельность / времяпровождение»). Значение данных показателей составило 5,5 и 3,8 соответственно. Полученные данные свидетельствуют о том, что образовательные организации активно используют социокультурное пространство города, включаясь в проекты «Музеи. Парки. Усадьбы», «Исторические субботы», «Арт-субботы», но недостаточен собственный потенциал в осуществлении социокультурной деятельности.

Как показывают данные оценивания образовательной среды с использованием шкал SACERS, зонами риска в образовательных организациях города Москвы являются пространства для уединения, расположение помещений.

Полученные данные во многом обусловлены тем, что основная масса используемых сегодня для учреждений образования зданий (школ, дошкольных учреждений, объектов системы дополнительного образования) построена по типовым, стандартным проектам 60–70-х годов, мало отвечающим возросшим современным требованиям организации среды, где необходимо создавать условия для различного рода деятельности обучающихся. Типовая планировка школьных зданий влияет на организацию всего образовательного процесса, не позволяя его участникам эффективно взаимодействовать, реализовывать свои интересы и потребности в различных видах деятельности (учебной, исследовательской, проектной и др.). При этом необходимо учитывать отсутствие реальной возможности заменить все старые школы на новые, нужно предложить варианты организации школьного пространства, которые помогут, на наш взгляд, решить многие существующие проблемы.

Проблемным местом в предметно-пространственной среде современных образовательных организаций является наличие мебели для расслабления и комфорта. Значение по данному показателю является наименьшим среди всех значений (2,8 балла). Наличие мебели для расслабления дает ощущение комфорта и уюта в школьной среде. Достигается это за счет «смягчения» пространства путем использования мягких модулей, пуфов, банкетов и т. д. Эти элементы также позволяют трансформировать пространство, создавая зоны уединения или взаимодействия в зависимости от потребностей обучающихся и педагогов.

Невысоки средние значения показателя «Учет индивидуальных особенностей обучающихся с ОВЗ» (3,8 балла соответственно), что еще раз актуализирует вопросы доступности и эффективности образовательных услуг для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Полученные в ходе апробации данные позволяют сделать ряд выводов:

- шкалы SACERS являются достоверным инструментом оценки образовательной среды московских школ, рассматриваемой нами как совокупность кадровых, материально-технических, информационно-методических, психолого-педагогических, финансовых условий, созданных в образовательной организации и обеспечивающих возможность реализации основных образовательных программ начального и основного общего образования. Информативность шкал составляет 93 %.

- зонами благополучия в образовательной среде московских школ являются: наличие мебели для повседневного использования; доступ к дополнительным образовательным услугам и вариативность программ дополнительного образования; взаимодействие в системе «обучающийся – педагог», «обучающийся – обучающийся», «педагог – педагог», «педагог – родитель»; вопросы дисциплины; использование социокультурного пространства города; развитие персонала; взаимодействие обучающихся с ОВЗ;

– зонами риска в образовательной среде московских школ являются: пространство для уединения; расположение помещений; мебель для расслабления и комфорта; организация внеурочной деятельности и дополнительных образовательных услуг по направлениям: изобразительное искусство и технология, коммуникация / чтение, учебно-исследовательская деятельность, социокультурная деятельность; учет индивидуальных особенностей детей с ОВЗ.

Перспективы использования шкалы SACERS в российской практике оценивания качества образования:

– создание системы внешнего независимого аудита образовательной среды образовательных организаций на ступени начального и основного общего образования;

– разработка модели развития условий реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования;

– проведение кросскультурных исследований, позволяющих сопоставить качество образования в России и за рубежом.

Литература

1. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и безопасности // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 5–13.

2. Методические рекомендации по расчету показателей независимой оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность (Письмо Минобрнауки РФ от 14.09.2016 № 02-860) [Электронный ресурс] // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/71493628/> (дата обращения: 19.05.2017).

3. Общественная экспертиза нормативных документов в области образования [Электронный ресурс] // Общественные консультации по проектам в области образования «Преобразование». URL: edu.crowdexpert.ru (дата обращения: 19.05.2017).

4. Приказ Минобрнауки РФ от 05.12.2014 № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [Электронный ресурс] // Информационно-правовой портал «Гарант». URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/605390/> (дата обращения: 19.05.2017).

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 06.07.2017).

6. Фрумин И. Оценка качества образования: между контролем и поддержкой [Электронный ресурс] // Первое сентября. 2000. № 92. URL : <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200009203> (дата обращения: 06.07.2017).

7. Шиян О.А., Воробьева Е.В. Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 7. С. 38–49.

8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

9. Environment Rating Scales Institute [Сайт]. URL: ersi.info (дата обращения: 21.04.2017).
10. Harms T., Jacobs E, White D. School Age Care Environment Rating Scale. New York, NY: Teachers College Press, 1996.
11. Tietze W., Roßbach H.-G., Stendel M., Wellner B. Hort-und Ganztagsangebote-Skala (HUGS). Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin-Düsseldorf-Mannheim, 2007. P. 65–66.

Literatura

1. Baeva I.A., Laktionova E.B. E'kspertnaya ocenka sostoyaniya obrazovatel'noj sredy' na predmet komfortnosti i bezopasnosti // Psichologicheskaya nauka i obrazovanie. 2013. № 6. S. 5–13.
2. Metodicheskie rekomendacii po raschetu pokazatelej nezavisimoy ocenki kachestva obrazovatel'noj deyatel'nosti organizacij, osushhestvlyayushhix obrazovatel'nyu deyatel'nost' (Pis'mo Minobrnauki RF ot 14.09.2016 № 02-860) [E'lektronny'j resurs] // Informacionno-pravovoe obespechenie «Garant». URL: <http://base.garant.ru/71493628/> (data obrashheniya: 19.05.2017).
3. Obshhestvennaya e'kspertiza normativny'x dokumentov v oblasti obrazovaniya [E'lektronny'j resurs] // Obshhestvenny'e konsul'tacii po proektam v oblasti obrazovaniya «Preobrazovanie». URL: edu.crowdexpert.ru (data obrashheniya: 19.05.2017).
4. Prikaz Minobrnauki RF ot 05.12.2014 № 1547 «Ob utverzhdenii pokazatelej, karakterizuyushhix obshhie kriterii ocenki kachestva obrazovatel'noj deyatel'nosti organizacij, osushhestvlyayushhix obrazovatel'nyu deyatel'nost'» [E'lektronny'j resurs] // Informacionno-pravovoj portal «Garant». URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal/605390/> (data obrashheniya: 19.05.2017).
5. Federal'ny'j zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [E'lektronny'j resurs] // Informacionno-pravovoe obespechenie «Garant». URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (data obrashheniya: 06.07.2017).
6. Frumin I. Ocenka kachestva obrazovaniya: mezhdru kontrolem i podderzhkoj [E'lektronny'j resurs] // Pervoe sentyabrya. 2000. № 92. URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200009203> (data obrashheniya: 06.07.2017).
7. Shiyani O.A., Vorob'eva E.V. Novy'e vozmozhnosti ocenki kachestva obrazovaniya: shkaly' ECERS-R aprobirovany' v Rossii // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika. 2015. № 7. S. 38–49.
8. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M.: Smy'sl, 2001. 365 s.
9. Environment Rating Scales Institute [Sajt]. URL: ersi.info (data obrashheniya: 21.04.2017).
10. Harms T., Jacobs E, White D. School Age Care Environment Rating Scale. New York, NY: Teachers College Press, 1996.
11. Tietze W., Roßbach H.-G., Stendel M., Wellner B. Hort-und Ganztagsangebote-Skala (HUGS). Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin-Düsseldorf-Mannheim, 2007. P. 65–66.

*E.V. Ivanova,
I.A. Vinogradova*

**Assessment of Conditions of Implementation
of the Main Educational Programme of Primary
and Basic General Education with the Use the International Scale SACERS**

The article presents the results of approbation of system of evaluation of conditions of implementation of the basic educational programme of primary and basic general education based on the international scale SACERS (School-Age Care Environment Rating Scale). This evaluation system can be attributed to the tools of estimation of quality of education.

Keywords: international scale SACERS; evaluation of the quality of education; assessment of conditions of implementation of basic educational programme; conditions of implementation of the basic educational programme.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Трифонова

Игра как ведущая деятельность дошкольника. На рубеже веков: движение в сторону свободы

Данная статья является продолжением опубликованной ранее работы «Игра как ведущая деятельность дошкольника. XX век: путь от творчества к регламентации». Здесь рассматриваются способы преодоления сложившегося к концу XX века критического положения относительно понимания и организации игровой деятельности в условиях детских садов и прослеживается дальнейшая смена названий игры как ведущей деятельности, в том числе в современных нормативных документах.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра; самодеятельная игра; спонтанная игра; свободная и организованная игра; ведущая деятельность дошкольника; ФГОС дошкольного образования.

Организация детской игры в условиях дошкольных образовательных учреждений во второй половине XX века имела ряд характерных особенностей. Традиционно взрослый (воспитатель) активно руководил этой деятельностью, подчас довольно жестко навязывая сюжет и способ его реализации, что вызывало неприятие и критику у творчески ориентированных педагогов. В период бурных социальных изменений общества ранее существовавшая практика вызвала своеобразный эффект маятника, который имел как положительные, так и отрицательные последствия.

Несмотря на то, что с 60-х годов детей активно натаскивали на отображение в игре определенных сюжетов, при этом роли назначались, действия и диалоги регламентировались, а сама игра проходила в форме хорошо разученной драматизации, у детей оставалась возможность получить адекватный игровой опыт и вне детского сада (детские игровые дворовые объединения тех лет), или же (в самом худшем варианте) — как-то опереться при организации своей самодеятельной игры на тот игровой опыт, который ребенок так

или иначе, но обязательно получал в детском саду. В 1990-е и 2000-е годы «маятник качнулся в обратном направлении». «Не нужно учить детей играть!» — вот девиз тех лет («Как если бы свече внушали правила свеченья» [3: с. 4], «Эталоны... в игре просто-напросто уничтожают игру» [5: с. 75], «В том, что наши дети не играют, виноваты мы, педагоги дошкольного образования... А виноваты мы тем, что мы полностью его жизнь организуем, направляем, управляем ею» [1: с. 3], «Детей не надо учить играть!» [13: с. 4] и т. п.).

В такой позиции был свой гуманистический пафос, однако игра, как и любая деятельность человека, не появляется сама по себе, не вызревает изнутри, она должна быть «присвоена» ребенком в совместной деятельности с носителем этой культурной практики. Согласно Л.С. Выготскому, обучение ведет за собой развитие. Обратим внимание: не обеспечивает его, а именно создает для ребенка зону ближайшего развития, т. е. возможность развития. В те годы, во-первых, прекратилось обучение игре в условиях дошкольных образовательных учреждений, во-вторых, в связи с резко изменившейся ситуацией в обществе, криминализацией обстановки исчезли дворы как свободные разновозрастные детские сообщества, а в-третьих, ухудшение экономической ситуации не способствовало появлению большого числа детей в семьях. Все это означало, что многим детям неоткуда было получить адекватный игровой опыт. Получилось так, что полное невмешательство взрослых в детские игры в условиях разновозрастных коллективов дошкольных учреждений, а также невозможность включения младших детей в игры более старших в условиях отсутствия дворов и исчезновения дворовой культуры неизбежно привело к *примитивизации детских игр*, которую сегодня исследователи констатируют в отношении практически всех видов игр: традиционных, народных, подвижных, а также сюжетных. Для того чтобы ребенок мог играть, ему, во-первых, нужно приобрести *игровой опыт*, а во-вторых, научиться воплощать его в *самостоятельной деятельности*. Только на этих двух «ногах» может стоять настоящая игра. Но в 60–80-е годы ее лишили самостоятельности, а в 90-е — культурного опыта. Наиболее точно сложившуюся ситуацию охарактеризовала формулировка В.Т. Кудрявцева: «Сегодня не игра исчезает из культуры, а скорее — культура из игры» [6: с. 3].

В конце 80-х – 90-е годы появляется и входит в тезаурус педагога новый термин «самодетельная игра», предложенный С.Л. Новоселовой. Термин появился в процессе разработки новой — психологической — классификации детских игр [8], в рамках которой впервые были четко разведены игры, составляющие ведущую деятельность дошкольника и обеспечивающие его возрастное развитие, и игры, несущие специализированную обучающую функцию или приобщающие ребенка к определенным культурным эталонам. Классификационным основанием при этом выступило понятие *инициативы в игре*. Было показано, что *только самодетельные игры представляют собой ведущую деятельность и имеют решающее значение для детского развития*.

Они не ограничены рамками сюжетно-ролевой игры, а представлены целым рядом подвидов. Вот почему *не только сюжетно-ролевая игра и не всякая сюжетно-ролевая игра может выступать в качестве ведущей деятельности*.

В то же время недопонимание или произвольная трактовка предложенного С.Л. Новоселовой основания для выделения того или иного класса игр приводило к заявлениям типа: «Во-первых, основание для выделения классов игр едино лишь для первого и второго их класса. Третий класс игр вычленяется по иному основанию, которое остается не эксплицированным. Во-вторых, как игры, инициируемые детьми, так и игры, инициируемые взрослыми, могут носить традиционный характер» [12: с. 217].

Чтобы понять единство предложенного критерия и психологическую сущность определяемых им игр, нужно уточнить, какое содержание вкладывала в это понятие автор классификации. Предложить игру (т. е. выступить инициатором) может кто угодно: самостоятельные игры чаще всего начинаются с того, что один ребенок предлагает во что-то поиграть, а остальные это предложение принимают. Конечно, это не означает, что для предложившего ребенка такая игра будет самостоятельной, а для остальных — нет. Что касается игр по инициативе этноса, то здесь ситуация еще более однозначная: персонифицированный этнос сам как таковой вообще не может предложить ребенку ни одной игры. Народные и традиционные игры *всегда* транслируются либо через взрослых, либо через других детей, но от этого они не становятся ни самостоятельными, ни дидактическими.

Тот, кто предлагает игру, выступает ее *инициатором*, но это не имеет никакого отношения к классу игры, а вот *инициативой* (определяющей этот класс) обладает тот, кому принадлежат *цели, способы и средства осуществления* данной игры. Так, если игру (тему игры) предложил взрослый, а ребенок начал самостоятельно разворачивать предложенный сюжет в соответствии со *своими* игровыми интересами и задачами, то такая игра будет, безусловно, самостоятельной. А если группа детей, уже без вмешательства педагога, играя, повторяет без каких-либо изменений ранее неоднократно разыгранный сюжет, то такая игра будет самостоятельной, но не самостоятельной, так как цели, способы и средства в такой игре исходно принадлежат взрослому. Замечательное описание такой игры-разыгрывания приведено Е.Е. Кравцовой [5: с. 39–40], а характерной ее особенностью выступает определенная стереотипность действий ребенка. Это показывают и другие исследования [2].

Внимание должно быть уделено не тому, *во что* играет ребенок, а тому, *как* он играет. Если ребенок берет шахматы, и далее у него на доске пешки катаются на «конях», а остальные фигуры встречаются, гуляют, беседуют, ходят друг к другу в гости, то это, конечно, будет самостоятельная сюжетная игра. В народных и традиционных играх, независимо от того, кто эту игру ребенку предлагает, цели, способы и средства игры, зафиксированные в ее правилах, принадлежат этносу. И если эти правила произвольно меняются, игра может

поменять свою психологическую сущность. Таким образом, понятие инициативы в игре связано именно с внутренней, а не внешней характеристикой игры.

Что касается нового термина, предложенного для обозначения игры по инициативе самих детей, т. е. для обозначения игры как ведущей деятельности — *самодетельная игра* — то он закреплял важное положение, сформулированное А.В. Запорожцем, согласно которому «именно переходя в форму детской самодетельности, игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие ребенка и вместе с тем получает наибольшую педагогическую ценность» [4: с. 239]. Новый термин обладал той же характеристикой, которую имел термин «творческая игра».

Поиск нового термина и отказ от названия игры «сюжетно-ролевая» был не случаен. Анкетирование педагогов показало, что до сих пор это название понимается ими очень своеобразно. С одной стороны, на вопрос «Какая игра является ведущей деятельностью дошкольников?» подавляющее большинство педагогов уверенно отвечают: «Сюжетно-ролевая». С другой стороны, объясняя, чем различаются игры творческие, сюжетно-ролевые и самодетельные, четверть педагогов (по данным анкетирования) отмечает, что если творческая самодетельная игра возникает по инициативе самих детей, то сюжетно-ролевая игра предполагает, что взрослый участвует в ее организации или проведении, это театрализованная игра по правилам [14]. Это означает, что в сознании многих педагогов нет разведения игры как организованной педагогом деятельности и игры как ведущей деятельности, которая иницируется самим ребенком. Они слиты, специфика и той и другой не выделена. Многие педагоги искренне считают, что развивающее значение имеет только правильно организованная игра, а свободные детские игры часто просто глупые и не имеют никакой педагогической ценности. На практике это означает возможность подмены самодетельной игры — организованной, что неизбежно ведет к *депривации игры как ведущей деятельности на фоне ее тотальной эксплуатации*: воспитатели искренне восклицают: «Да мы только и делаем, что играем с ними!» И, действительно, все занятия проходят в игровой форме, в остальное время воспитателем организуются сюжетные, подвижные, народные игры, а времени на свободную самостоятельную игру катастрофически не хватает. Крайне необходимо соблюдать правильный баланс: если организованных игр *не будет вовсе* — современный ребенок может не получить необходимого игрового опыта. Если работа педагога *ограничится только* организацией подобного рода игр — ребенок так и не научится играть сам.

Однако терминологические споры не утихают и по сей день: отказ от термина «сюжетно-ролевая игра» с тем историческим грузом, который он несет в себе на сегодняшний день, совершенно понятен, а термин «самодетельная игра» не получил повсеместного распространения. Иные предлагаемые названия — изобразительная [10], символическая или представляющая [9]

игра — не вполне соответствуют сущности детской игры, о чем писал еще Д.Б. Эльконин: «Пиаже подчеркивает наличие сходства между символом и обозначаемым. Это верно в отношении различного типа символов, за исключением игры. В игре же суть дела заключается не столько в изобразительной функции, сколько в возможности, как пишет Л.С. Выготский, произвести с замещающим предметом определенное действие» [16: с. 171]. «Именно поэтому Л.С. Выготский предпочитал говорить о переносе значений с одного предмета на другой, а не о символизме» [16: с. 287].

Вышедшие в 2009 году Федеральные государственные требования (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования внесли свой вклад в формирование отношения педагогов к детской игре, заострив обозначенную выше проблему. Во-первых, в документе было четко определено место игры: в рамках образовательной области «Социализация». То, что игра имеет колоссальное значение для умственного развития ребенка, становления его произвольности, формирования готовности ребенка к будущему школьному обучению, осталось за рамками документа и, соответственно, было исключено из поля внимания практиков. Во-вторых, единственная фраза этого документа об игре — *«основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра»* — создавала крайне благоприятную почву для смешения игры как детской деятельности с игрой как педагогической формой, что на деле приводило к тому, что вторая поглощала первую фактически полностью, а именно это и является одной из серьезнейших причин недоразвития игры как деятельности.

Разработанный и утвержденный в 2013 году федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее — Стандарт, ФГОС ДО) опирается на положения концепции амплификации детского развития, задает ориентир на развитие, а не «натаскивание» ребенка, нацеливает педагога не на достижение результата, а на создание условий, которые будут способствовать полноценному развитию ребенка в условиях дошкольной образовательной организации.

Однако ряд важных положений Стандарта не всегда понимается практикой однозначно. Так, уже в первой части Стандарта («Общие положения») говорится о том, что программа должна реализовываться «в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме *игры*, познавательной и исследовательской деятельности...». Этот тезис может пониматься крайне прямолинейно, выливаясь в практическую реализацию известного лозунга «Учимся играя», когда практически все образовательные задачи начинают решаться через игру, при этом большая часть образовательного содержания упаковывается в достаточно времяемкую и трудоемкую «игровую» форму, а чаще — образовательный процесс просто «обогащается» игрушкой или псевдоигровыми задачами. При этом уникальный мотив игры, который по определению заключается *«не в результате действия, а в самом*

процессе» [7: с. 486], фактически во внимание не принимается и никак не поддерживается.

Кроме того, «игровой способ обучения» и развитие ребенка в игре, когда у него формируются важнейшие новообразования, выступающие необходимыми условиями дальнейшего успешного обучения в школе — это не одно и то же. Натаскивание ребенка на определенные содержания, пусть даже в игровой форме, реализует тренинговую стратегию, а не обеспечивает развитие, о чем говорилось неоднократно: «Дети, прошедшие школу игрового обучения, оказываются неприспособленными к обучению, которое основано на произвольности внимания, памяти, на способности к преднамеренным действиям. Это совсем другие свойства, формируемые иным путем» [15: с. 52]; «Подчинение игры задачам обучения наносит детям ущерб, приводит к исчезновению самостоятельных игр и снижает познавательную мотивацию, которая является основой формирования учебной деятельности» [8: с. 86]; «Для реализации образовательной программы, построенной на игре, дети должны уметь играть. Для того, чтобы выполнить свою ведущую роль и действительно стать средством развития ценных личностных качеств, сама игра должна иметь определенный уровень развития, соответствующий возрасту... Однако, как показывают исследования, реальный уровень развития игры у современных дошкольников довольно низкий» [11: с. 94–95].

ФГОС ДО изначально разрабатывался с опорой на теорию деятельности. Согласно ее положениям, среда (к которой относится и социальная среда, т. е. то культурное окружение ребенка, которое возвращает его) выступает условием развития; важным, но — условием. А вот движущую силу любого развития составляет собственная деятельность ребенка, реализуемая в соответствии с его мотивами и целями. Поэтому в Стандарте в качестве одного из обязательных условий, которое должно быть создано в дошкольной образовательной организации, отмечается «поддержка спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства». К сожалению, это крайне важное и особенно актуальное сегодня положение нередко остается без внимания. Подменяя детские мотивы и цели своими, взрослыми, мы создаем хорошего исполнителя чужих замыслов. И только обогащая детскую инициативу нашим культурным багажом, мы можем воспитать подлинно творческую самореализующуюся личность.

Нельзя не обратить внимание на новый термин, который нам предлагает современный стандарт дошкольного образования — «спонтанная игра» (п. 3.2.5.). Спонтанное развитие рассматривалось А.В. Запорожцем не как случайное или внутренне обусловленное (вызревание, генетическая предопределенность и т. п.), а как определяемое присутствием в культурно-обусловленном развитии ребенка мотивов самодвижения, связанных с возникновением внутренних противоречий, которые выступают его внутренними движущими причинами [4: с. 232]. То есть спонтанная игра может рассматриваться как

игра, идущая от самого ребенка, от его собственной, но при этом обогащенной культурным опытом, инициативы.

В современных условиях разнообразия методологических подходов к изучению и пониманию человека в целом и ребенка в частности, проблема терминологической определенности становится все более и более значимой. Для родителя, педагога, психолога, производителя детской продукции, аниматора и самого ребенка за словом «игра» стоит совершенно разное, подчас диаметрально противоположное содержание. При этом педагоги добавляют к этому понятию определение «ведущая деятельность», причисляя к ней компьютерные, дидактические и прочие игры, а производители охотно вешают ярлык «развивающая» на обучающие и интерактивные игрушки. Это указывает на непонимание разницы между процессами развития, обучения и тренинга; и в такой ситуации последние в силу своей простоты и понятности начинают доминировать, подменяя собой в первую очередь развитие. История отечественного дошкольного образования демонстрирует опасность подмены понятий, за которым следует искажение как содержания, так и практики педагогической поддержки деятельности. Изменение позиции воспитателя, связанное с рефлексией обозначенной в статье проблемы, отчасти позволяет преодолеть ее и обеспечить в ДОО создание условий для полноценной свободной самостоятельной игры детей.

Литература

1. *Аромитам М.* Играть или не играть — вот в чем вопрос! // Дошкольное образование. 1–15 июня 2001 г. № 23 (72). URL: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200102302> (дата обращения: 04.05.2017).
2. *Гринявичене Н.-Э.Т.* Предметно-игровая среда как условие развития сюжетно-ролевых игр дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН СССР; НИИ дошкольного воспитания. М., 1989. 14 с.
3. *Доронова Т.Н., Карабанова О.А., Соловьева Е.В.* Игра в дошкольном возрасте. М.: Воспитание дошкольника, 2002. 127 с.
4. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
5. *Кравцова Е.Е.* Разбуди в ребенке волшебника. М.: Просвещение, 1996. 160 с.
6. *Кудрявцев В.Т., Смирнова Н.А., Уразалиева Г.К.* Психология игры (теоретико-методологический эскиз). М.: ИДОСВ РАО, 2000. 55 с.
7. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
8. *Новоселова С.Л.* О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 84–87.
9. *Пухова Т.И.* Символическая игра и общее развитие ребенка от двух до трех лет. М.: Высшая школа психологии, 2005. 141 с.
10. *Смирнова Е.О.* Виды игры дошкольника // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 6. С. 74–78.
11. *Смирнова Е.О.* Игра в современном дошкольном образовании // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2013. № 3. С. 92–98.

12. *Смирнова Н.А., Уразалиева Г.К.* Об историческом происхождении традиционной игры // Психолог в детском саду. 2000. № 4. С. 214–228.
13. *Соловьева Е.* Не учите ребенка играть // Обруч. 2001. № 1. С. 3–6.
14. *Трифонова Е.В.* Игра глазами педагогов // Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС / ред., сост.: И.А. Бурлакова, Г.В. Дон, Т.Л. Кузьмишина. М.: МГППУ, 2014. С. 120–124.
15. *Усова А.П.* Педагогика игры и ее насущные проблемы // Дошкольное воспитание. 1963. № 1. С. 49–55.
16. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. 2-е изд. М.: Владос, 1999. 360 с.

Literatura


1. *Aromshtam M.* Igrat' ili ne igrat' — vot v chem vopros! // Doshkol'noe obrazovanie. 1–15 iyunya 2001 g. № 23 (72). URL: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200102302> (data obrashcheniya: 04.05.2017).
2. *Grinyavichene N.-E'.T.* Predmetno-igrovaya sreda kak uslovie razvitiya syuzhetno-rolevy'x igr doshkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / APN SSSR; NII doshkol'nogo vospitaniya. M., 1989. 14 s.
3. *Doronova T.N., Karabanova O.A., Solov'eva E.V.* Igra v doshkol'nom vozraste. M.: Vospitanie doshkol'nika, 2002. 127 s.
4. *Zaporozhecz A.V.* Izbranny'e psixologicheskie trudy': v 2 t. T. 1: Psixicheskoe razvitie rebenka. M.: Pedagogika, 1986. 320 s.
5. *Kravezova E.E.* Razbudi v rebenke volshebника. M.: Prosveshhenie, 1996. 160 s.
6. *Kudryavcev V.T., Smirnova N.A., Urazalievа G.K.* Psixoistoriya igry' (teoretiko-metodologicheskij e'skiz). M.: IDOSV RAO, 2000. 55 s.
7. *Leont'ev A.N.* Problemy' razvitiya psixiki. 4-e izd. M.: Izd-vo MGU, 1981. 584 s.
8. *Novoselova S.L.* O novej klassifikacii detskix igr // Doshkol'noe vospitanie. 1997. № 3. S. 84–87.
9. *Puxova T.I.* Simvolicheskaya igra i obshhee razvitie rebenka ot dvux do trex let. M.: Vy'sshaya shkola psixologii, 2005. 141 s.
10. *Smirnova E.O.* Vidy' igry' doshkol'nika // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika. 2014. № 6. S. 74–78.
11. *Smirnova E.O.* Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii // E'lektronny'j zhurnal «Psixologicheskaya nauka i obrazovanie». 2013. № 3. S. 92–98.
12. *Smirnova N.A., Urazalievа G.K.* Ob istoricheskom proisxozhdenii tradicionnoj igry' // Psixolog v detskom sadu. 2000. № 4. S. 214–228.
13. *Solov'eva E.* Ne uchite rebenka igrat' // Obruch. 2001. № 1. S. 3–6.
14. *Trifonova E.V.* Igra glazami pedagogov // Professionalizm vospitatelya kak neobxodimoe uslovie vnedreniya FGOS / red., sost.: I.A. Burlakova, G.V. Don, T.L. Kuz'mishina. M.: MGPPU, 2014. S. 120–124.
15. *Usova A.P.* Pedagogika igry' i ee nasushhny'e problemy' // Doshkol'noe vospitanie. 1963. № 1. S. 49–55.
16. *El'konin D.B.* Psixologiya igry'. 2-e izd. M.: Vlados, 1999. 360 s.

E.V. Trifonova

**The Game as a Preschooler's Leading Activity. At the Turn of the Century:
the Movement Towards Freedom**

This article is a continuation of the previously published work “The game as a leading activity of a preschooler. The XXth century: the path from creativity to regulation”. This article deals with the ways to overcome the critical situation that has developed by the end of the twentieth century regarding the understanding and organization of gaming activities in kindergarten conditions and traced further change of name of the game as a leading activity, including the modern regulatory documents.

Keywords: role-playing game; independent game; spontaneous game; free and organized game; leading activity of a preschooler; Federal State Educational Standards of preschool education.



СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В.В. Мануйлова

Актуальные вопросы организации профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ОВЗ

В статье рассмотрены ключевые аспекты организации профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного профессионального образования; раскрываются принципы, задачи, результаты и возможные риски профориентационной работы; механизмы реализации профориентационной работы профессиональных образовательных организаций.

Ключевые слова: инклюзивное профессиональное образование; профориентационная работа; инвалидность; ограниченные возможности здоровья.

На сегодняшний день одним из приоритетных направлений развития среднего профессионального образования и профессионального обучения, а также приоритетом государственной социальной политики Российской Федерации является инклюзивное профессиональное образование [2].

Главным условием обеспечения включения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в социум является получение ими профессионального образования. Овладение профессиональными компетенциями, трудоустройство позволит обеспечить полноценное участие в жизни общества, эффективность самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Инвалид — лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость социальной защиты.

Прогноз потребности в профессиональном образовании инвалидов строится на основе оценки количества потенциальных абитуриентов из числа детей, имеющих инвалидность в школьные годы, а также оценки доли инвалидов, имеющих желание и физическую возможность для продолжения образования.

Создание единой системы профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью необходимо для формирования осознанной мотивации к выбору дальнейшей профессиональной деятельности у данной категории учащихся, последующей трудовой реабилитации и социализации.

Профессиональная ориентация (профпросвещение, профдиагностика, профконсультация, профпробация) — это воспитательно-образовательный процесс, направленный на профессиональный выбор, профессиональное самоопределение. Таким образом, профессиональный выбор является составляющим элементом культуры профессионального самоопределения [1].

Принципы профориентационной работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью:

- связь теории с практикой профориентации предусматривает оказание помощи человеку с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в выборе его будущей профессии, профессиональном становлении;

- воспитывающий характер профориентации предполагает формирование через организацию и осуществление профориентационных мероприятий профессиональнозначимых качеств личности у учащихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья;

- принцип политехнизма в профориентации включает необходимость осуществления профессиональной ориентации в условиях привлечения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья к реальному производственному процессу, знакомство с устройством производства;

- сознательность выбора профессии в процессе профориентации возможно за счет доступности ознакомления лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью с миром профессий на различных этапах школьного обучения, в том числе через организацию и осуществление предпрофильного обучения, с требованиями, предъявляемыми профессиями к человеку, и т. д.;

- систематичность и преемственность в профориентации предполагают осуществление профориентационных мероприятий в течение всего обучения в школе учащихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья из класса в класс;

- комплексность осуществления профориентационных мероприятий предполагает организацию данной работы в разных направлениях с привлечением различных специалистов: психологов, преподавателей профессиональных образовательных организаций, мастеров производственного обучения, социальных педагогов, учителей и др., позволяющих всесторонне подготовить учащегося с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью к выбору профессии;

– необходимость учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в процессе организации и осуществления профориентационных мероприятий, в соответствии с их возрастом и с учетом личных качеств: профессиональных интересов, склонностей, способностей и профессиональной направленности;

– межведомственное взаимодействие в процессе организации и осуществления профориентационной работы: учет рекомендаций бюро медико-социальной экспертизы и ПМПК;

– необходимость создания целостной системы через организацию профориентационной работы с учащимися с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в тесной взаимосвязи школы, профессиональной образовательной организации, семьи, предприятий-партнеров и общественности;

– принцип самостоятельности профориентации заключается в следующем. Предварительно выявляют интересы, склонности и способности учащегося с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью совместными усилиями школы, профессиональной образовательной организации, семьи. Затем обучающемуся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью рекомендуют соответствующую ему профессию. Но окончательное право в выборе профессии остается за самим обучающимся [6].

Задачами профориентационной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья являются:

1. Задачи профпросвещения в системе профориентации.

1.1. Информировать обучающихся об основах техники, технологии и организации типов производств.

1.2. Информировать обучающихся о профессиях/специальностях различных типов производств.

1.3. Знакомить обучающихся с основами профессиональной деятельности.

2. Задачи профдиагностики в системе профориентации обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

2.1. Выявить наличие профессиональных задатков/способностей к профессиональной деятельности.

2.2. Оценить уровень профессиональной пригодности к профессиональной деятельности.

3. Задачи профконсультации в системе профориентации.

3.1. Рекомендовать обучающимся адекватные/актуальные профессии.

3.2. Рекомендовать родителям обучающихся мотивировать их на выбор адекватных/актуальных профессий.

4. Задачи профотбора/подбора в системе профориентации.

4.1. Персонифицировать выбор обучающимися профессии.

5. Задачи профадаптации в системе профориентации.

5.1. Профилактика возникновения дезадаптации в процессе освоения образовательной программы профессионального образования у обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

К ожидаемым результатам профориентационной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья можно отнести следующие:

- 1) устойчивые мотивы/намерения/установки выбора профессии;
- 2) знание основ техники, технологии и организации производств (власти и управления, социального, индустриального, экономического);
- 3) знание основ профессиональной деятельности (трудового процесса, научной организации труда, техники безопасности, экономики);
- 4) первоначальные умения осуществления профессиональной деятельности;
- 5) первоначальные навыки и привычки осуществления профессиональной деятельности;
- 6) профессиональные способности как продукт выявления, развития и формирования профессиональных задатков;
- 7) понимание роли и значения профессиональной деятельности [3].

Профориентационная работа с лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью должна осуществляться по следующим направлениям:

- 1) профпросвещение;
- 2) профдиагностика;
- 3) профконсультирование;
- 4) профподбор/профотбор;
- 5) профессиональная адаптация.

В процессе осуществления профконсультирования оценивается степень развития у подростка «профессионально значимых» или «ключевых» психофизиологических функций и качеств, выявляются слабые и сильные стороны его психофизиологического статуса, в соответствии с этим дается рекомендация о выборе тех видов деятельности, которые соответствуют этому статусу.

Индивидуальная профконсультирование, рекомендация профессий или видов деятельности должна базироваться на учете индивидуальных данных подростка (состояния здоровья, физиологических и психофизиологических особенностей) и знаниях всех требований, которые предъявляются к организму работника профессиями или видами деятельности.

Мероприятия по профотбору должны проводиться в специально подготовленном помещении, индивидуально и группами (не более 12 человек), в комфортной обстановке и доброжелательной атмосфере.

В результате реализации профориентационной работы лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью должны

знать:

- источники получения информации о путях получения профессионального образования и возможности дальнейшего трудоустройства;
- сущность понятий «профессиональная подготовка», «профессиональная пригодность», «среднее профессиональное образование», «профессиональное обучение», «профессиональные знания и умения», «профессиональная карта»;

- способы организации индивидуальной и коллективной профессиональной деятельности;
- возможные пути получения профессионального образования;
- возможности рынка образовательных услуг региона;
- сущность проектирования профессионального маршрута лица с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья;
- особенности приема и обучения в организациях профессионального образования;

уметь:

- ориентироваться в мире профессий;
- уточнять и корректировать профессиональные намерения;
- выявлять свои способности и профессиональные интересы;
- раскрывать психологические особенности своей личности;
- определять соответствие выбранной профессии своим способностям, личностным особенностям и запросам рынка труда;
- находить алгоритм оптимального пути получения профессии;
- определять уровень образования, который они могут получить конкретной профессиональной образовательной организации;
- самостоятельно осуществлять анализ рынка профессионально-образовательных услуг и профессиональной деятельности;
- составлять резюме.

К возможным рискам, возникающим при реализации профориентационной работы с лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, на практике можно отнести следующие.

1. Информация о программах среднего профессионального образования и профессионального обучения не доходит до потенциальных абитуриентов из числа лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

2. Абитуриенты воспринимают профориентационную информацию без учета имеющихся у них ограничений.

3. Абитуриент увлекается предложенной информацией и пытается скрыть или пересмотреть заключение бюро медико-социальной экспертизы.

4. Родители абитуриентов из числа лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья игнорируют рекомендации, полученные от бюро медико-социальной экспертизы и профдиагностики, настаивая на выборе заинтересовавшей их профессии или специальности.

5. Профориентационная информация не доходит до лиц с инвалидностью с приобретенными нарушениями, которые не находятся в образовательных организациях субъекта Российской Федерации.

Профессиональная ориентация подростка с ОВЗ решает одну из важнейших задач социализации личности — задачу ее профессионального самоопределения. Овладение профессией — одно из условий реализации потенциала ребенка с ОВЗ, одно из основных средств реабилитации и адаптации к жизни

в обществе. Важнейшим институтом социализации является система профессионального образования [5].

Профориентационную работу необходимо проводить в школах за счет обеспечения профориентационной направленности учебных программ и учебно-воспитательного процесса в целом, проведения системной, квалифицированной и комплексной профориентационной работы; организации дифференцированного обучения учащихся для более полного раскрытия их индивидуальных интересов, способностей и склонностей.

Профессиональным образовательным организациям необходимо осуществлять профориентационную работу с абитуриентами из числа инвалидов и лиц с ОВЗ для усиления мотивации к выбранному профилю и адаптации к будущей профессии, проводить профессиональный отбор поступающих на обучение с учетом показателей профессиональной пригодности, прогнозируемой успешности освоения профессии, специальности [4].

Профессиональным образовательным организациям при осуществлении профориентационной работы необходимо взаимодействовать с бюро медико-социальной экспертизы и центрами социальной защиты субъекта Российской Федерации для привлечения к обучению в профессиональных образовательных организациях инвалидов с приобретенными нарушениями.

В рамках мероприятий по профориентационной работе, осуществляемой профессиональной образовательной организацией, особое внимание следует уделять профессиональной ориентации потенциальных абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, просветительской работе с семьей, информационной работе с общеобразовательными организациями, информационной работе с профессиональными образовательными организациями субъекта, информационной работе с потенциальными работодателями.

Литература

1. Богданова Т.Г., Степанова Н.А., Вовненко К.Б., Попова Т.М. Социальная адаптация, реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. образования. М.: Академия, 2014. 240 с.

2. Мануйлова В.В. Возможности реализации практикоориентированной модели обучения студентов педагогического колледжа посредством учебной лаборатории диагностики и коррекции детского развития // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15. № 5. С. 75–78.

3. Мануйлова В.В. Моделирование практико-ориентированной среды в системе подготовки кадров по направлению «специальное (дефектологическое) образование» // Специальное образование. 2016. Т. 1. С. 85–93.

4. Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Гусейнова А.А., Мануйлова В.В. Условия для получения качественного образования лицами с инвалидностью в условиях

базовой профессиональной образовательной организации // Среднее профессиональное образование. 2016. № 10. С. 46–51.

5. *Старобина Е.М., Гордиевская Е.О., Кузьмина И.Е.* Профессиональная ориентация лиц с учетом ограниченных возможностей здоровья. М.: Инфра–М.: 2016. 352 с.

6. *Трошин О.В., Жулина Е.В., Кудрявцев В.А.* Основы социальной реабилитации и профориентации. М., 2006. 243 с.

Literatura

1. *Bogdanova T.G., Stepanova N.A., Vovnenko K.B., Popova T.M.* Social'naya adaptatsiya, reabilitatsiya i professional'naya orientatsiya licz s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya: uchebnyk dlya stud. uchrezhdenij vy'ssh. obrazovaniya. M.: Akademiya, 2014. 240 s.

2. *Manujlova V.V.* Vozmozhnosti realizatsii praktikoorientirovannoj modeli obucheniya studentov pedagogicheskogo kolledzha posredstvom uchebnoj laboratorii diagnostiki i korrektsii detskogo razvitiya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Social'naya rabota. Yuvnologiya. Sociokinetika. 2009. T. 15. № 5. S. 75–78.

3. *Manujlova V.V.* Modelirovanie praktiko-orientirovannoj sredy' v sisteme podgotovki kadrov po napravleniyu «special'noe (defektologicheskoe) obrazovanie» // Special'noe obrazovanie. 2016. T. 1. S. 85–93.

4. *Prixod'ko O.G., Levchenko I.Yu., Gusejnova A.A., Manuilova V.V.* Usloviya dlya polucheniya kachestvennogo obrazovaniya liczami s invalidnost'yu v usloviyax bazovoj professional'noj obrazovatel'noj organizatsii // Srednee professional'noe obrazovanie. 2016. № 10. S. 46–51.

5. *Starobina E.M., Gordievskaya E.O., Kuz'mina I.E.* Professional'naya orientatsiya licz s uchetom ogranichenny'x vozmozhnostej zdorov'ya. M.: Infra-M, 2016. 352 s.

6. *Troshin O.V., Zhulina E.V., Kudryavcev V.A.* Osnovy' social'noj reabilitatsii i proforientatsii. M., 2006. 243 s.

V.V. Manuilova

Topical Issues of the Organization of Vocational Guidance of Persons with Disabilities and Limited Health Opportunities

The article considers the key aspects of the organization of career guidance with persons with disabilities and the limited health opportunities in the system of inclusive education. The principles, objectives, results and possible risks of vocational guidance mechanisms for the implementation of career guidance of professional educational organizations are revealed.

Keywords: inclusive vocational education; vocational guidance; disability; limited health opportunities.

**М.С. Староверова,
А.В. Захарова**

Специфика взаимодействия в диаде «мать – дитя» на ранних этапах дизонтогенеза при искаженном типе развития

В статье рассматриваются взаимоотношения в диаде «мать – дитя», начиная с формирования психологической готовности к материнскому поведению. Описана специфика отношения матери к ребенку на ранних этапах дизонтогенеза при искаженном типе развития в зависимости от степени выраженности атипичного аутизма.

Ключевые слова: дизонтогенез; материнское поведение; привязанность к матери; искаженное развитие; аутизм.

В последнее десятилетие отмечается увеличение частоты встречаемости аутизма и расстройств аутистического спектра на ранних этапах развития среди детского населения различных стран, которое может быть обусловлено и методологическими различиями в исследованиях, и произошедшими изменениями в диагностике, а также большей осведомленностью как профессионалов, так и общества о данной проблеме. В данном контексте хотелось бы обратить внимание на вероятность социальной гипердиагностики, а также на то, что указанное состояние стало часто рассматриваться не как первазивное расстройство, а как тип социального дизонтогенеза. В связи с этим считаем необходимым обратиться к исходному пониманию данного термина.

Понятие «дизонтогенез» было впервые введено Г. Швальбе, германским анатомом и антропологом, для обозначения отклонений в формировании внутриутробных структур организма от их нормального развития. Позже содержание данного термина приобрело более широкое значение, и, по мнению В.В. Лебединского, он стал «обозначать различные формы нарушений онтогенеза, включая и постнатальный, преимущественно ранний, период, ограниченный теми сроками развития, когда морфологические системы организма еще не достигли зрелости» [10: с. 6].

Основоположница советской детской психиатрии Г.Е. Сухарева анализирует дизонтогенез с позиций патогенеза нарушений развития и выделяет задержанное, поврежденное и искаженное развитие.

В свою очередь австрийско-американский психиатр Л. Каннер, впервые описавший детский аутизм, выделяет недоразвитие и искаженное развитие.

Д. Лутц, американский психиатр, ученый, занимающийся вопросами изучения детской шизофрении и аутизма, выделил пять типов нарушений психического развития (табл. 1).

Таблица 1

Виды дизонтогенеза, по Д. Лутц

Виды дизонтогенеза	Психические болезни
необратимое недоразвитие	олигофрения
дисгармоническое развитие	психопатия
регрессирующее развитие	злокачественная эпилепсия
альтернирующее развитие	асинхрония в виде ретардации, акселерация
развитие, измененное по качеству и направлению	шизофрения, аутизм

Отечественные клиницисты Г.К. Ушаков и В.В. Ковалев считают, что представить психический дизонтогенез можно следующими вариантами:

- недоразвитие, задержанное развитие;
- поврежденное развитие;
- дефицитарное развитие;
- искаженное развитие;
- дисгармоническое развитие.

Следует отметить, что на формирование картины дизонтогенеза оказывают влияние как биологические, так и социальные факторы. К числу последних можно отнести микросоциальную ситуацию развития, а именно — специфику взаимодействия в семье.

Поскольку в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии, ключевая роль принадлежит матери, то в дальнейшем мы будем рассматривать взаимоотношения в диаде «мать – дитя», которые начинаются с формирования психологической готовности к материнскому поведению (ПГМП).

Материнское поведение (МП) представляет собой организацию такой микросреды, которая максимально приспособлена под физические и психологические нужды ребенка [25].

С.Ю. Мещерякова, определяя термин «психологическая готовность к материнству», трактует его как «специфическое личностное образование, стержневой образующей которого является субъект-объектная ориентация в отношении к еще не родившемуся ребенку» [12: с. 19]. Ею были выделены показатели психологической готовности к материнскому поведению:

- 1) особенности раннего коммуникативного опыта будущей матери;
- 2) особенности отношения будущей матери к еще не родившемуся ребенку;
- 3) особенности психологической установки будущей матери на стратегии воспитания будущего ребенка.

Коммуникативный опыт будущей матери формируется на основании ее первых образов-впечатлений о себе, близком окружении, стилях родительского воспитания. Если у женщины в период раннего детства опыт эмоционального

общения был позитивный, то это является благоприятным прогностическим фактором в вопросах выбора эффективных стратегий материнского поведения.

Большое значение в становлении родительских стратегий поведения придается коммуникативному общению со сверстниками, которое, как правило, реализуется в процессе игрового взаимодействия и преобразуется из отношения к другому ребенку как к объекту, в межсубъектные связи.

Период от зачатия до рождения ребенка можно рассматривать как один из ключевых этапов становления материнского поведения, когда организм женщины перестраивается под воздействием психосоциальных и биологических факторов. Происходящие личностные изменения детерминируют отношение женщины к будущему ребенку и определяют особенности взаимодействия с ним по наличию или отсутствию воображаемого общения [9].

Показатели третьей группы состоят из аттитюдов стратегии воспитания ребенка (учет режимных моментов, особенности взаимодействия, ориентировка на потребности младенца и т. д.).

Интересна в данном контексте работа Н.В. Римашиевой и Л.Ф. Кремневой [15], в рамках которой авторы изучают особенности материнского поведения, а также рассматривают степень влияния отношения матери на психическое развитие детей раннего возраста. В данной работе представлена следующая типология материнского отношения.

Надежная мать полностью приспосабливается к потребностям младенца и формирует у него базисные чувства безопасности и доверия к людям.

Тревожная мать обладает гипертрофированным чувством ответственности, центрирована на соматическом здоровье ребенка в ущерб психологическому, склонна к ограничению контактов и провоцированию у младенца «тревожной» привязанности.

Депривирующая мать не удовлетворяет потребности ребенка, так как процессы взаимодействия осуществляются в условиях психической депривации вследствие фиксированности на своих проблемах и/или вследствие личностных особенностей.

Отстранившаяся от воспитания мать характеризуется тем, что перекладывает заботы о ребенке на родственников или няню (в том числе деловые женщины).

Все отстранившиеся от воспитания матери относились к группе здоровых деловых женщин (3–11 %). «Эти матери тяготились кормлением грудью, так как из-за этого чувствовали себя “привязанными к дому”, очень рано прекращали грудное вскармливание (в 2–3 мес.) и стремились работать хотя бы на дому, посвящая этому много времени и мысленно целиком сосредотачиваясь только на работе. Ребенком они занимались отрывочно, перепоручая воспитание домочадцам или няням, которые, как правило, удовлетворяли лишь вегетативные потребности ребенка» [15: с. 10].

Таким образом, можно говорить о существовании группы факторов, риска нарушенного материнского поведения и влиянии их на формирование психологической готовности к материнству. К ним можно отнести:

- нежелательную беременность;
- отсутствие ребенка в числе приоритетных ценностей женщины;
- наличие психического заболевания, особенности личности матери;
- низкий культурный уровень в сочетании с предрассудками и заблуждениями, некомпетентность и ригидность матери в вопросах воспитания.

Одним из ключевых моментов в развитии современной психологии эмоций стало изучение особенностей взаимодействия (привязанности) ребенка и матери. Одно из первых исследований было проведено Х. Шаффер и П. Эмерсон [24], в процессе которого делался акцент на изучении поведения младенцев при встречах и расставаниях с близкими и чужими взрослыми. Ими были выделены этапы развития первичных привязанностей:

- асоциальный этап (0–6 недель): проявляемые ребенком эмоциональные реакции не несут специфического характера и ориентированы на людей;
- этап недифференцированной привязанности (6 недель – 7 месяцев): для привлечения внимания младенцем используется плач;
- этап дифференцированной привязанности (7–11 месяцев): проявления привязанности (эмоциональные реакции) возникают только по отношению к конкретным людям, незнакомые люди вызывают проявления настороженности.

Автором теории привязанности следует считать Д. Боулби [22; 23], который, анализируя взаимоотношения матери и ребенка, вводит понятие безопасной привязанности, являющееся основой для дальнейшего самостоятельного существования ребенка.

Условиями формирования безопасной привязанности по Д. Боулби [22] можно считать: принятие ребенка родителями, похвалу и теплоту в обращении, возможность обращения к родителям по любому вопросу, поощрение и похвалу ребенка, совместную деятельность, использование демократичного стиля семейного воспитания и т. д. (табл. 2).

Таблица 2

Этапы развития привязанности, по Д. Боулби (Х.Р. Шаффер, 1996)

Этап развития	Возраст (в месяцах)	Проявления
1. До-привязанность	0–2	Социальная чувствительность, не поддающаяся дифференциации
2. Созидаемая привязанность	2–7	Узнавание знакомых людей
3. Четкая привязанность	7–24	Протест при отделении, настороженность к незнакомцам, интенциональная коммуникация
4. Партнерство с корректируемыми целями	после 24	Взаимоотношения начинают носить двухсторонний характер, дети понимают потребности родителей

Для изучения характера привязанности М. Эйнсворт, М. Блехар, Е. Уотер, С. Уолл [20] был разработан «Тест странной ситуации», впоследствии AQS — The Attachment Q-Set. В процессе систематического наблюдения за поведением ребенка в условиях ухода и возвращения матери (в том время как ребенок оставался в комнате с незнакомой женщиной) фиксировались его поведенческие и эмоциональные реакции:

- сигнализирующее поведение (плач, улыбка, голосовые реакции);
- ориентировочное поведение (взгляды);
- локомоторное поведение при приближении другого человека;
- активное поведение, направленное на достижение физического контакта (обхватывание руками, прижимание, цепляние).

На основании экспериментальных исследований М. Эйнсворт, Б. Виттиг [21] были выделены следующие виды привязанности: надежная (В-группа) и ненадежная (А, С-группы).

1. Надежная, или прочная, привязанность отмечается у 65–70 % детей, воспитывающихся в благоприятных семейных условиях. У таких детей наблюдается тесная эмоциональная связь с матерью: негативно воспринимают уход матери и позитивно — ее возвращение. Воспринимают появление незнакомых людей достаточно спокойно, при этом не испытывая чувства страха и беспокойства.

2. Ненадежная привязанность отмечается у 25–30 %. Взрослый не является для ребенка источником постоянного удовлетворения потребностей и гарантом безопасности. Такие дети испытывают чувство беспомощности, собственной уязвимости и ненужности. Эта категория привязанности представлена следующими подтипами:

- избегающий тип: в тех случаях, когда родитель оказывается вне видимости ребенка, дети, как правило, не протестуют и спокойно продолжают играть или манипулировать игрушками.
- амбивалентный тип: дети крайне негативно переживают отсутствие родителя, а по возвращении последнего, ведут себя двояко: испытывают по отношению к нему то полное безразличие, то чрезмерную потребность в общении.

В 80-е годы XX века были описаны типы дезорганизованной привязанности и контролирующего поведения, а также разработаны методы диагностики привязанности у дошкольников и взрослых (см. табл. 2):

- дезорганизованный тип: такие дети крайне непоследовательны в своем поведении. Они могут испытывать чувства страха и смятения в случае реагирования на конфликтную ситуацию. Такие дети проявляют в поведении элементы привязанности как по амбивалентному, так и по избегающему типу;

- контролирующий тип: при подобном поведении наблюдается инверсия семейных ролей и функций. Ребенок выполняет контролирующую функцию и может вести себя по отношению ко взрослому крайне деспотично, вплоть

до ограничения личной свободы родителя. В другом случае он может испытывать беспричинный страх и беспокойство за жизнь и здоровье близкого взрослого. В этом случае наблюдается инверсия ролей «взрослый – ребенок», которая выражается деспотическими требованиями со стороны ребенка или, напротив, в преувеличенном беспокойстве за благополучие близкого взрослого.

М. Эйнсворт с коллегами анализировали также проявления материнской заботы, характерные для каждой из выделенных детских групп. У матерей детей А-группы диагностировано сильное неприятие тесного телесного контакта с ребенком, кроме того, частота проявления гнева у них выше, а сами они были менее эмоционально-экспрессивны по сравнению с другими матерями. В группе В, наоборот, матери в течение первого года жизни ребенка проявляли большую отзывчивость и восприимчивость по отношению к нему. Матери детей, отнесенных к С-группе, не проявляли постоянства в своих предпочтениях в процессе взаимодействия с ребенком.

Таблица 3

Типы привязанности на различных этапах жизни (Голдберг, 1999)

Возраст	Метод оценки	В-группа, безопасные	А-группа, отвергающие	С-группа, озабоченные	D-группа, дезорганизованные
12–18 мес.	Структурированное невключенное наблюдение (странная ситуация)	Безопасные	Избегающие	Амбивалентные/сопротивляющиеся	Дезорганизованные
2,5–4 года	Структурированное невключенное наблюдение (воссоединения)	Безопасные	Избегающие	Зависимые	Контролирующие Дезорганизованные
5–7 лет	Структурированное невключенное наблюдение (воссоединения)	Безопасные	Избегающие	Зависимые	Дезорганизованные
Взрослые	Интервью	Автономные Безопасные	Отвергающие	Озабоченные	Неразрешенная скорбь/ потеря

Таким образом, различия между типом привязанности у детей конца первого года жизни относятся к различиям в качестве различных взаимоотношений и в материнском поведении, а не к врожденным задаткам и свойствам нервной системы.

В результате рождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья отношения внутрисемейной системы искажаются, что связано как с психологическими особенностями проблемного ребенка, так и с огромной эмоциональной нагрузкой, которую в связи с возникшей психотравмирующей

ситуацией испытывают члены его семьи. В связи с этим качественные изменения в жизни «особых» семей проявляются на следующих уровнях: психологическом, социальном и соматическом [19].

В настоящем исследовании нам хотелось бы проанализировать специфику взаимодействия в диаде «мать – дитя» при искаженном типе развития. К сожалению, существующая в настоящее время система коррекционных мер предусматривает оптимизацию развития и социализацию ребенка, но не направлена на психолого-педагогическое сопровождение семьи. Это значительно снижает социальную реабилитацию большого круга лиц, традиционно обеспечивающих внутрисемейные условия воспитания детей с аутизмом, поскольку многочисленные исследования свидетельствуют о том, что у матерей детей с аутизмом достаточно часто обнаруживается личностная деструкция, обусловленная эмоционально-поведенческими особенностями детей и отсутствием с их стороны стимулов подкрепления материнского поведения [1; 2; 4; 8; 13].

В ситуации появления в семье «особенного» ребенка мать, с одной стороны, попадает в ситуацию ограничения личной свободы, с другой — сталкивается с негативным отношением со стороны социума [2; 7; 17,18].

Вышеперечисленные факторы усугубляются тем, что состояние стресса, переживаемое матерями детей с искаженным типом развития, становится хроническим, провоцируя развитие пограничных нервно-психических расстройств и формирование психопатологических личностных характеристик [2; 4; 11; 17].

Родительские позиции по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья имеют достаточно широкий спектр: от осознания перспектив развития ребенка и определения своей роли в общем процессе его воспитания и обучения до самоустранения в процессе реабилитации ребенка и перекладывания процесса воспитания на специалистов образовательных и медицинских учреждений [18: с. 16].

Проведенный теоретический анализ литературы определил цель настоящего исследования: выявление специфики взаимодействия в диаде «мать – дитя» на ранних этапах дизонтогенеза при искаженном типе развития.

В соответствии с целью исследования нами была сформирована экспериментальная группа (ЭГ), включающая 150 матерей в возрасте от 25 до 42 лет, имеющих детей с искаженным типом развития (табл. 4).

Таблица 4

Социометрическая характеристика экспериментальной группы

Тип семьи		Образование		Занятость на работе	
полная	неполная	высшее	среднее специальное	работает	не работает
150 чел.	–	72 чел.	78 чел.	–	150 чел.

Ранний возраст детей (3–4 года) на момент исследования и имеющийся диагноз F84.0 (Общие нарушения психического развития), F84.1 (Атипичный

аутизм), по МКБ-10 определили невозможность их прямого участия в исследовании, проводимом на базе психоневрологического отделения Российского реабилитационного центра «Детство» Министерства здравоохранения РФ.

С целью получения достоверных данных ЭГ была разделена на две подгруппы. Первая подгруппа составила 69 человек (46 %), в нее вошли матери детей с умеренной степенью выраженности атипичного аутизма: они понимали обращенную речь, владели несложными грамматическими конструкциями, простые социально-бытовые навыки были у них полностью сформированы.

Во вторую подгруппу — 81 человек (54 %) вошли матери детей с выраженной степенью атипичного аутизма: они понимали простые инструкции, использовали ограниченное количество речевых штампов, у части из них наблюдался мутизм; социально-бытовые навыки у них не были сформированы.

Методический аппарат исследования включал в себя методику PARI — Parental Attitude Research Instrument (Е.С. Шефер, Р.К. Белл в адаптации Т.В. Нещетер) и опросник «Отношение матери к ребенку с аутизмом».

Первым этапом исследования стала оценка взаимоотношений в диаде «мать – дитя». Анализируя получившиеся результаты, в первую очередь следует обратить внимание на тот факт, что показатель «Партнерские отношения» игнорируется матерями ЭГ и не рассматривается как важная составляющая эмоционального контакта с ребенком.

Низкие показатели по параметру «Оптимальный эмоциональный контакт» отмечались у испытуемых как первой, так и второй подгруппы матерей.

Высокие значения в параметре «Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком», который включает в себя такие переменные, как излишняя строгость, раздражительность и уклонение от конфликта, зафиксированы у матерей ЭГ.

Матери, имеющие детей с диагнозом «атипичный аутизм» с разной степенью выраженности, достоверно отличаются по параметрам «излишняя строгость» и «раздражительность».

Данное значение статистически выше у матерей второй подгруппы, дети которых не понимают обращенную к ним речь, не порождают собственные речевые высказывания, в социально-бытовом плане себя не обслуживают.

Средние значения показателей взаимоотношений по параметру «Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком», характерные для изученных групп матерей, показаны на рисунке 1.

Представленные результаты позволяют сделать вывод о том, что показатели «Раздражительность» и «Излишняя строгость», продемонстрированные матерями ЭГ, зависят от степени выраженности атипичного аутизма у детей (результаты, полученные в разных группах, имеют статистическую достоверность (по критерию χ^2 при $p \leq 0,05$)).

Изученные показатели достоверно выше у тех матерей, дети которых имеют выраженную степень атипичного аутизма.

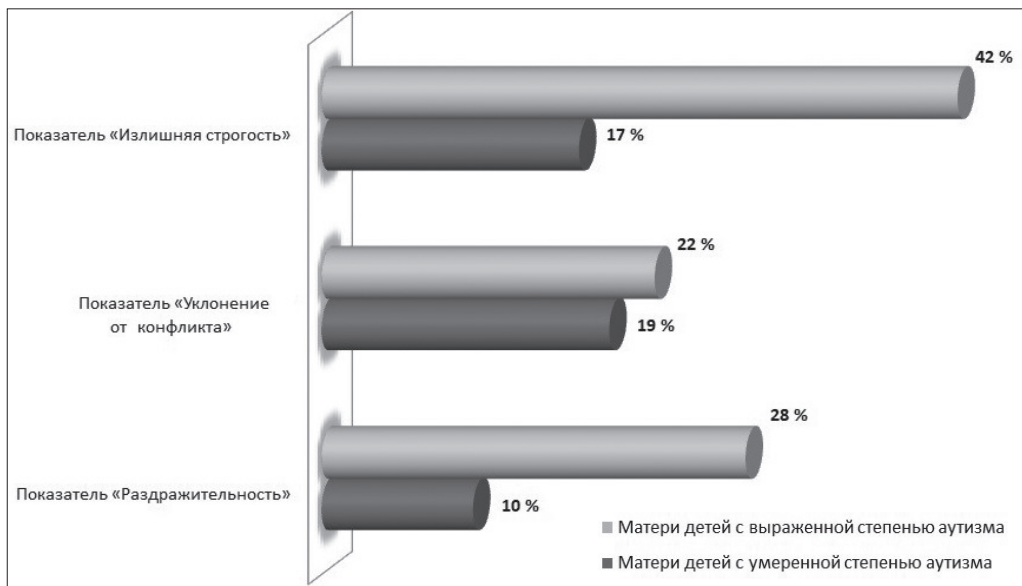


Рис. 1. Анализ взаимоотношений по параметру «Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком» (PARI)

На втором этапе исследования использовался опросник «Отношение матери к ребенку с аутизмом», что позволило оценить понимание особенностей развития ребенка матерями ЭГ.

Проанализировав ответы по блоку «Понимание проблем ребенка», можно сделать заключение о «достаточной информированности матерей детей с аутизмом и высокой степени “логического понимания особенностей психического развития детей” вне зависимости от тяжести и характера аффективных проблем» [16: с. 51]. Статистически значимых различий в ответах матерей, входящих в первую и вторую группу, не выявлено (табл. 5).

Таблица 5

Сводный анализ ответов матерей ЭГ по параметру «Понимание проблем ребенка»

Утверждения опросника	Количество испытуемых			
	ПГ1		ПГ2	
	абсолютное число	%	абсолютное число	%
Ребенок не может соответствовать общим нормам в развитии и поведении	65	94	72	89
Ребенок не всегда способен контролировать свое поведение	66	96	70	87
Ребенок нуждается в сохранении имеющихся у него ритуалов и четком соблюдении режима	67	97	78	96
Ребенок нуждается в дозированном эмоциональном контакте с близким взрослым	58	84	63	78
Ребенок нуждается во взаимодействии с близким взрослым, который должен инициировать общение	56	81	67	83

В то же время, проанализировав результаты, полученные по блоку «Характер взаимодействия с ребенком», мы получили значимые отличия по показателям «Инициация взаимодействия», «Взаимодействие по необходимости» и «Совместные занятия» (рис. 2).

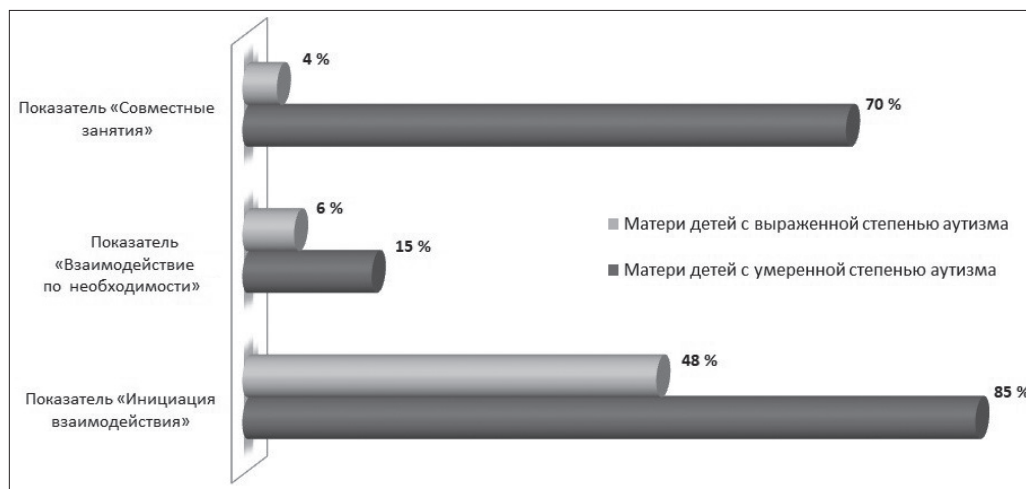


Рис. 2. Анализ ответов матерей ЭГ по параметру «Характер взаимодействия с ребенком»

Данные экспериментального исследования показывают, что испытуемые первой подгруппы достоверно чаще (χ^2 при $p \leq 0,05$) выступают инициаторами взаимодействия с ребенком, чем испытуемые, включенные во вторую подгруппу. В ответах матерей первой подгруппы преобладают следующие высказывания: «занимаюсь с ребенком самостоятельно», «пытаюсь вызвать у ребенка словесную реакцию», «стараюсь привлечь его внимание».

Матери второй подгруппы в то же время отмечают, что испытывают сложности, контактируя с ребенком, поэтому они делают это чаще всего при выполнении различных режимных моментов (переодевание, кормление и др.).

С нашей точки зрения, такой искаженный характер взаимодействия определен тем, что восприятие речи и выполнение инструкций детьми с выраженной степенью атипичного аутизма затруднено, и со стороны матери требуются значительные эмоциональные усилия для установления и поддержания контакта. В ответах матерей данной подгруппы отмечаются такие утверждения, как «часто раздражаюсь», «использую физическое воздействие», что свидетельствует об отсутствии психологической готовности к материнству.

Считаем важным отметить, что матери детей с выраженной степенью атипичного аутизма при ответах на вопросы блока «Понимание проблем ребенка» продемонстрировали достаточную степень информированности и понимания особенностей психического развития детей.

Описанное исследование позволяет сделать вывод о том, что взаимодействие в диаде «мать – дитя» на ранних этапах развития дизонтогенеза при искаженном типе развития характеризуется излишней эмоциональной дистанцией и эмоциональной обедненностью вне зависимости от степени выраженности атипичного аутизма у детей. При выраженной степени атипичного аутизма матери не являются инициаторами взаимодействия и вступают в контакт с детьми только по мере необходимости, при этом они достаточно информированы об особенностях психического развития детей.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения не только психолого-педагогического консультирования матерей детей с искаженным типом развития на раннем этапе дизонтогенеза, но и организации работы в детско-родительских группах, а также оказания психотерапевтической помощи матерям детей данной категории.

Литература

1. *Баенская Е.Р.* Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием. М.: Речь, 2009. 112 с.
2. *Башина В.М.* Аутизм в детстве. М.: Медицина, 1999. 237 с.
3. *Буянов М.И.* Ребенок из неблагополучной семьи. М.: Просвещение, 1988. 207 с.
4. *Волжмар Ф.Р., Вайзнер Л.А.* Аутизм: практическое руководство для родителей, членов семьи и учителей. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2014. 224 с.
5. *Гарбузов В.И.* Нервные дети. Л.: Медицина, 1990. 105 с.
6. *Горюнова А.В.* Неврологические предшественники и маркеры предрасположенности к шизофрении: дис. ... д-ра. мед. наук. М., 1995. 131 с.
7. *Грошева Е.В.* Психообразовательный подход в работе с родителями, воспитывающими ребенка с отклонениями в психическом развитии // Психология человека: интегративный подход: сб. науч. статей. М.: Изд-во ВШПИ, 2007. С. 49–55.
8. *Карвасарская И.Б.* В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми: метод. пособие. М.: Теревинф, 2003. 70 с.
9. *Копыл О.А., Бас Л.Л., Баженова О.В.* Готовность к материнству: выделение факторов и условий психологического риска для будущего развития ребенка // Синапс. 1994. № 5. С. 34–39.
10. *Лебединский В.В.* Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие. М.: Академия, 2006. 144 с.
11. *Мамайчук И.И.* Помощь психолога детям с аутизмом: метод. пособие. СПб.: Речь, 2007. 288 с.
12. *Мещерякова С.Ю.* Психологическая готовность к материнству // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 18–27.
13. *Набатова И.В.* Семья ребенка с аутизмом — «особое положение» // Дошкольное воспитание. 2014. № 4. С. 13–20.
14. *Оудсхорн Д.Н.* Детская и подростковая психиатрия // Социальная и клиническая психиатрия. Приложение. 1993. 319 с.
15. *Римашевская Н.В., Кремнева Л.Ф.* Перспективное исследование материнского поведения его влияние на психическое развитие детей раннего возраста // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2002. № 3. С. 9–14.

16. *Староверова М.С.* Особенности взаимодействия матерей с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра // Системная психология и социология. 2016. № 3 (19). С. 47–54.
17. *Ткачева В.В.* Система психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 46 с.
18. Учимся сотрудничать. Комплексный подход к профориентации и профконсультированию подростков с ограниченными возможностями здоровья: метод. пособие / Е.С. Романова, Б.М. Коган, Е.В. Свистунова, Е.В. Ананьева; под общ. ред. Е.С. Романовой. М.: Академия, 2012. 256 с.
19. *Югова О.В.* Вариативные стратегии раннего психолого-педагогического сопровождения ребенка с отклонениями в развитии и его семьи: автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 24 с.
20. *Ainsworth M.D., Blehar M.C., Water, E., Wall S.* Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
21. *Ainsworth M.D., Wittig B.A.* Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation // Determinants of infant behavior / ed. B.M. Foss. London: Methuen, 1969.
22. *Bowlby J.* Attachment and Loss. Y.II.: Separation. New York: Basic Books, 1973.
23. *Bowlby J.S.* Attachment and Loss. Y.I.: Attachment. New York: Basic Books, 1973.
24. *Schaffer H.R., Emerson, P.E.* The development of social attachments in infancy. Monographs of the Society for Research in Child Development, 29 (3, Whole No. 94), 1964.
25. *Winnicott D.W.* Babies and their mothers. London, 1988.

Literatura

1. *Baenskaya E.R.* Pomoshh' v vospitanii detej s osoby'm e'mocional'ny'm razvitiem. M.: Rech', 2009. 112 s.
2. *Bashina V.M.* Autizm v detstve. M.: Medicina, 1999. 237 s.
3. *Buyanov M.I.* Rebenok iz neblagopoluchnoj sem'i. M.: Prosveshhenie, 1988. 207 s.
4. *Volkmar F.R., Vajzner L.A.* Autizm: prakticheskoe rukovodstvo dlya roditelej, chlenov sem'i i uchitelej. Ekaterinburg: Rama Publishing, 2014. 224 s.
5. *Garbuzov V.I.* Nervny'e deti. L.: Medicina, 1990. 105 s.
6. *Goryunova A.V.* Nevrologicheskie predshestvenniki i markery' predraspolozhenosti k shizofrenii: dis. ... d-ra med. nauk. M., 1995. 131 s.
7. *Grosheva E.V.* Psixoobrazovatel'ny'j podxod v rabote s roditel'ny'mi, vospity'vayushimi rebenka s otkloneniyami v psixicheskom razvitiu // Psixologiya cheloveka: integrativny'j podxod: sb. nauch. statej. M.: Izd-vo VSHP, 2007. S. 49–55.
8. *Karvasarskaya I.B.* V storone. Iz opy'ta raboty' s autichny'mi det'mi: metod. posobie. M.: Terevinf, 2003. 70 s.
9. *Kopy'l O.A., Bas L.L., Bazhenova O.V.* Gotovnost' k materinstvu: vy'delenie faktorov i uslovij psixologicheskogo riska dlya budushhego razvitiya rebenka // Sinaps. 1994. № 5. S. 34–39.
10. *Lebedinskij V.V.* Narusheniya psixicheskogo razvitiya v detskom vozraste: ucheb. posobie. Moskva: Akademiya, 2006. 144 s.
11. *Mamajchuk I.I.* Pomoshh' psixologa detyam s autizmom: metod. posobie. SPb.: Rech', 2007. 288 s.
12. *Meshheryakova S.Yu.* Psixologicheskaya gotovnost' k materinstvu // Voprosy' psixologii. 2000. № 5. S. 18–27.

13. *Nabatova I.V.* Sem'ya rebenka s autizmom — «osoboe polozhenie» // Doshkol'noe vospitanie. 2014. № 4. S. 13–20.
14. *Oudsxorn D.N.* Detskaya i podrostkovaya psixiatriya // Social'naya i klinicheskaya psixiatriya. Prilozhenie. 1993. 319 s.
15. *Rimashevskaya N.V., Kremneva L.F.* Perspektivnoe issledovanie materinskogo povedeniya, ego vliyanie na psixicheskoye razvitie detej rannego vozrasta // Voprosy' psixicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov. 2002, № 3. S. 9–14.
16. *Staroverova M.S.* Osobennosti vzaimodejstviya materej s det'mi, imeyushhiymi rasstrojstva autisticheskogo spektra // Sistemnaya psixologiya i sociologiya. 2016. № 3 (19). S. 47–54.
17. *Tkacheva V.V.* Sistema psixologicheskoy pomoshhi sem'yam, vospity'vayushhim detej s otkloneniyami v razvitii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2005. 46 s.
18. Uchimsya sotrudnicat'. Kompleksny'j podxod k proforiyentacii i profkonsul'tirovaniyu podrostkov s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya: metod. posobie / E.S. Romanova, B.M. Kogan, E.V. Svistunova, E.V. Anan'eva; pod obshh. red. E.S. Romanovoj. M.: Akademiya, 2012. 256 s.
19. *Yugova O.V.* Variativny'e strategii rannego psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya rebenka s otkloneniyami v razvitii i ego sem'i: avtoreferat dis. ... kand. ped. nauk. M 2012. 24 s.
20. *Ainsworth M.D., Blehar M.C., Water, E., Wall S.* Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
21. *Ainsworth M.D., Wittig B.A.* Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in a strange situation // Determinants of infant behavior / ed. B.M. Foss. London: Methuen, 1969.
22. *Bowlby J.* Attachment and Loss. Y.II.: Separation. New York: Basic Books, 1973.
23. *Bowlby J.S.* Attachment and Loss. Y.I.: Attachment. New York: Basic Books, 1973.
24. *Schaffer H.R., Emerson, P.E.* The development of social attachments in infancy. Monographs of the Society for Research in Child Development, 29 (3, Whole No. 94), 1964.
25. *Winnicott D.W.* Babies and their mothers. London, 1988.

*M.S. Staroverova,
A.V. Zakharova*

Specificity of Interaction in the «Mother – Child» Dyad at the Early Stages of Dysontogenesis with a Distorted Type of Development

The article considers relationships in the «mother – child» dyad, beginning with formation of psychological readiness for maternal behaviour. The specificity of mother's attitude towards the child at the early stages of dysontogenesis with a distorted type of development depending on the severity of atypical autism.

Keywords: dysontogenesis; maternal behaviour; attachment to mother; distorted development; autism.

А.В. Самойлов

Развитие критического мышления у учащихся средней школы как стратегический приоритет современного образования: опыт Сингапура

В статье, посвященной актуальной для российского образования проблематике развития и оценивания уровня сформированности критического мышления у учащихся в современной школе, представлен опыт Сингапура, стабильно демонстрирующего высокие образовательные результаты в международном исследовании PISA. В статье подробно рассматривается место критического мышления в обновленных учебных планах этой страны, а также описаны инструменты измерения компетентностных достижений школьников.

Ключевые слова: критическое мышление; способы оценки; государственные стандарты; государственные программы; критерии развития.

Вопрос формирования навыков критического мышления у школьников и оценивания уровня их сформированности в силу специфичности области их развития и измерения является для многих стран открытым и проблематичным.

Международное исследование Programme for International Student Assessment (PISA) с 2000 года определяет страны-лидеры, учащиеся которых демонстрируют стабильно высокий уровень сформированности ключевых компетентностей, в частности навыков критического мышления в разделе «Читательская грамотность». В данном исследовании, проводящемся один раз в три года, учащиеся российских школ демонстрируют наличие дефицитов в ряде учебных навыков, в том числе в области критического мышления, например при работе с информацией и анализом [1]. Поэтому, на наш взгляд, представляется важным проанализировать, как страны, демонстрирующие высокие результаты в PISA, выстраивают свою образовательную политику в области формирования навыков критического мышления.

В этом отношении особый интерес представляет образовательная политика в области формирования компетентностей такого государства, как Сингапур. Эта страна стабильно показывает высокие результаты в PISA, а также, согласно отчету Мирового экономического форума (World Economic Forum) «Global Competitiveness Report 2016–2017», занимает лидирующие позиции по качеству образования [17].

В данной статье предпринята попытка определить образовательную политику Сингапура в области формирования ключевых компетентностей и критического мышления, а также проанализировать национальную систему оценивания на предмет наличия в ней инструмента, измеряющего уровень сформированности критического мышления.

Объект исследования — образовательная политика Сингапура в области формирования ключевых компетентностей. Нам представляется целесообразным изучение опыта Сингапура в области формирования критического мышления не только как объекта сравнения, но и как возможного варианта перспективного развития российского образования в области формирования ключевых компетентностей, в частности критического мышления.

Предмет исследования — наличие в образовательных стандартах Сингапура описания результатов сформированности навыков критического мышления и системы их оценивания.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

- провести анализ разных версий образовательных стандартов и программ Сингапура для определения в них требований и способов формирования критического мышления;
- определить, как в образовательной политике Сингапура прописывают степень сформированности критического мышления у учащихся в национальных стандартах и программах;
- проанализировать национальную систему оценивания на предмет наличия в ней инструмента, измеряющего уровень сформированности критического мышления.

Согласно отчету McKinsey от 2007 года и рейтингу Международного института управленческого развития Сингапур был оценен как страна с одной из самых эффективных систем образования, которая наилучшим образом соответствует потребностям конкурентоспособной экономики [13]. Учащиеся Сингапура показывают высокие результаты в таких международных исследованиях, как Международное исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования (Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS)) в 1995, 1999, 2003, 2007, 2011 и 2015. В 2006 и 2011 годах учащиеся заняли четвертое место в Международном проекте «Изучение качества чтения и понимания текста» (Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)), и, приняв впервые участие в 2009 году в Международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (Programme

for International Student Assessment (PISA)), заняли пятое место и лидируют по результатам PISA–2015. В докладе Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) [13] выделяются такие отличительные черты образовательной системы Сингапура, как:

- видение перспективы и лидерство (Наличие в стране лидеров со смелым долгосрочным видением перспектив развития образования в обществе и экономике имеет важное значение для достижения образовательных вершин; любая смена правительства не должна влиять на образовательную политику, так как любое изменение системы происходит от пяти до десяти лет, а это означает, что сингапурская система образования нацелена на наличие в стране руководящих образованием лидеров, способных двигаться вперед вместо того, чтобы менять образовательную политику с каждой сменой правительства);

- соответствие целей системы образования целям экономического развития (Инвестиции в образование являются одним из главных приоритетов в Сингапуре. Следствием такой политики стало создание в стране многочисленной когорты высококвалифицированных специалистов. Политики в области экономики и образования постоянно оценивают экономические условия с целью выявления способов эффективной совместной детальности образовательных и экономических структур, направленной на укрепление экономического развития страны);

- согласованность в системе образования (Во многих странах существует огромный разрыв между образовательной политикой и ее реализацией на уровне школы, в то время как в Сингапуре при разработке образовательной политики или планировании изменений в каких-либо образовательных областях уделяется огромное внимание процессу реализации на всех уровнях: от Министерства образования до Национального института образования, управляющих, директоров и учителей. В результате достигается четкость и точность в реализации образовательной политики, а различия между школами в реализации политики образования минимальны);

- четкие цели, строгие стандарты и высокие ставки (Система образования в Сингапуре очень строгая. Академические стандарты, установленные от начальной школы до выпускных экзаменов, так высоки, как нигде в мире. Строгость является лозунгом);

- учебные программы, обучение и оценивание в соответствии со стандартами (Сингапур не просто устанавливает высокие стандарты, но и наблюдает за тем, как эти стандарты достигаются отдельными учителями. Серьезное внимание уделяется разработке учебных программ, что привело к созданию сильных программ в области математики, науки, технического образования и языков. Сингапур тщательно следит за тем, чтобы учителя были достаточно хорошо подготовлены, чтобы обучить своих учеников в соответствии со стандартами, предъявляемыми учебными программами);

– высококвалифицированные учителя и директора школ (В 1990-х годах Сингапур ввел программу по подготовке высококвалифицированных учителей и руководителей школ. Программа нацелена на активное привлечение талантливых специалистов, их подготовку, сопровождение и серьезную и постоянную поддержку. Политика в области образования в Сингапуре сегодня нацелена, прежде всего, на повышение качества образовательных профессий. В 2007 году Сингапур представил программу, состоящую из мер по содействию росту учителей, их признания и благосостояния);

– сильный потенциал центра и полномочия действовать (В Министерстве образования в Сингапуре работают знающие, опытные специалисты, прошедшие обучение в лучших университетах мира. Их деятельность направлена на постоянное совершенствование, постоянную оценку эффективности результатов деятельности);

– подотчетность (Сингапур работает над управлением производительностью. У учителей, директоров школ, сотрудников министерства есть стимул работать. Для поддержания производительности учителей и директоров школ серьезное внимание уделяется определению ежегодных целей, получению необходимой поддержки и оценки. Сингапур использует широкий спектр показателей и привлекает широкий круг специалистов к принятию решений о качестве и эффективности выполненной работы);

– принцип меритократии (Успех экономической и образовательной политики правительства Сингапура привел к огромной социальной мобильности, которая выразилась в общенациональном стремлении поддержать образование. Система образования Сингапура гарантирует, что в каждой школе есть определенный процент лучших учителей. Эти учителя ответственны за ту группу учащихся, которые требуют повышенного внимания в силу разных социальных, религиозных, этнических причин);

– адаптация практики из-за рубежа (Система образования Сингапура создавалась и совершенствовалась с учетом опыта других стран в этой области. Использование международного сравнительного анализа и значительные инвестиции, привлекаемые к исследованиям в последнее время, позволили Сингапуру добиться высоких образовательных результатов).

Высокие результаты, которые демонстрирует при проведении международных исследований Сингапур, позволяют сделать вывод, что учащиеся владеют навыками критического мышления, без которого невозможно справиться с рядом заданий, предлагаемых международными исследованиями, по оценке качества образования. Описанные отличительные характеристики образовательной системы Сингапура свидетельствуют о том, что в стране для достижения таких высоких результатов работает отлаженная система национального оценивания, которая может представить данные о том, в какой степени учащиеся достигают образовательных стандартов. Следовательно, можно предположить, что образовательная система Сингапура имеет возможность оценить и уровень сформированности критического мышления учащихся.

Интересным для анализа является документ «Желаемые результаты образования», который издается Министерством образования Сингапура с 1997 г. Последняя редакция данного документа вышла в декабре 2009 г. Данный документ определяет цели системы образования для каждой ступени образования: начальная школа, средняя школа и старшая школа [3] (табл. 1).

Таблица 1

**Желаемые результаты образования Сингапура
(Desired Outcomes of Education) [3]**

К концу начальной школы учащиеся должны	К концу средней школы учащиеся должны	К концу старшей школы учащиеся должны
Уметь отличать правильное от неправильного	Иметь сформированные моральные принципы	Иметь моральное мужество, чтобы встать за правое дело
Знать свои сильные и слабые стороны	Верить в свои способности и быть в состоянии адаптироваться к изменениям	Быть устойчивыми перед лицом невзгод
Уметь сотрудничать, делиться друг с другом и заботиться о других	Уметь работать в команде и соперничать друг с другом	Уметь сотрудничать в разных культурах и быть социально ответственными
Проявлять живой интерес к явлениям	Быть творческими личностями и иметь пытливый ум	Быть инновационными и предприимчивыми
Уметь убедительно и уверенно выражать свои мысли	Уметь по достоинству оценить различные точки зрения и эффективно общаться	Уметь критически мыслить и быть убедительными в общении
Гордиться своей работой	Быть ответственными за свою учебу	Быть целеустремленными и стремиться к совершенству
Иметь здоровые привычки и быть ознакомленными с различными видами искусства	Наслаждаться физической активностью и ценить искусство	Вести здоровый образ жизни и уметь дать эстетическую оценку явлениям
Знать и любить Сингапур	Верить в Сингапур и понимать, что важно для Сингапура	Гордиться тем, что они сингапурцы, и понимать место Сингапура в мире

Как мы видим, высокие результаты в международных исследованиях, обусловленные отмеченными ОЭСР отличительными чертами системы образования Сингапура, и государственный документ «Желаемые результаты образования» определяют компетентностный подход как обязательный компонент системы образования данной страны. Так, среди требований к результатам образования присутствует такое непосредственно связанное с нашим исследованием требование, как уметь критически мыслить. Учитывая, что отличительной чертой образовательной системы Сингапура является строгое

следование целям, логично предположить, что подобный навык формируется и затем оценивается на национальном уровне.

Навыки критического мышления в начальной школе в образовательной системе Сингапура в основном формируются через программу предмета «Обществоведение», новый вариант которой был представлен в 2012 году (последняя редакция ее вышла в 2013 году). Рассмотрим, как предмет «Обществоведение» описывает образовательные результаты, которые должны быть у учащихся после шести лет обучения в школе.

Одной из самых главных целей данного предмета является формирование у учащихся начальных классов компетенций XXI века. Умение решать проблемы является одним из ключевых навыков для формирования гражданской позиции в этом предмете и реализуется через организацию исследовательской деятельности учащихся, которая, по мнению разработчиков программы, лежит в основе формирования навыков критического мышления. Предполагается, что исследовательская деятельность учащихся по данному предмету проходит через три кластера: «Познание себя и ближайшего окружения», «Понимание прошлого и настоящего своей страны» и «Ценность мира, в котором мы живем, и религии». Каждый из этих кластеров изучается в течение двух лет в начальной школе и имеет описание образовательных результатов по каждому уровню (классу обучения), а также через какой вид деятельности эти образовательные результаты можно формировать и как их оценивать.

Как отмечалось выше, программа тщательно описывает связь каждого предмета (обществоведения, в частности) с компетенциями XXI века, показывая, как, например, через этот предмет по каждому кластеру и по каждому году обучения формируется определенный навык критического мышления, через какую деятельность и к каким ожидаемым результатам это может привести.

Так, например, 6-й год обучения в начальной школе включает в себя изучение кластера по обществознанию «Ценность мира, в котором мы живем, и религии», в описание образовательных результатов которого входит изучение образа жизни сообществ как в мире, так и в регионе, что позволяет учащимся понять, каким образом различные сообщества могут быть связаны друг с другом посредством культурных, экономических или географических связей. Данный кластер предполагает в течение всего 6-го года обучения изучение Юго-Восточной Азии. Учащиеся изучают физическую географию и разнообразие жизни в Юго-Восточной Азии, исследуют, как сообщества в Юго-Восточной Азии связаны между собой и как могут взаимодействовать друг с другом в культурных, экономических и географических областях. Предполагается, что по мере изучения опыта и образа жизни всей Юго-Восточной Азии у учащихся будет формироваться понимание ценности регионального сотрудничества. В программе обозначены следующие ключевые концепты, которые должны быть сформированы у учащихся после изучения данной темы: сотрудничество, разнообразие, культура, изменение и непрерывность, взаимосвязь, наследие, сохранение.

У учащихся должно быть достигнуто такое понимание системы ценностей, когда они будут демонстрировать интерес к изучению разнообразия образа жизни в Юго-Восточной Азии, понимать ценности наследия и отношений между странами Юго-Восточной Азии.

Критическое мышление в описаниях компетенций XXI века по данной теме может развиваться, как обозначают разработчики, через проблемно-ориентированное обучение (*inquiry-based learning*) в классе, когда учащимся предлагаются задания, которые требуют применения таких навыков, как сбор и анализ информации (например, для формирования понимания ценности сохранения объектов Всемирного наследия).

По предмету «Обществоведение» в начальной школе не проводится обязательный экзамен. Тем не менее в программе подробно описывается система формирующего оценивания по трем категориям, описанным ниже [12].

1. Категория «Оценка знаний», в основе которых лежит таксономия Блума:

- понимание: учащиеся должны быть способны демонстрировать соответствующие фактические знания и разбираться в понятиях;
- применение: учащиеся должны быть способны выстроить объяснение, основанное на соответствующей и достоверной информации;
- анализ: учащиеся должны делать выводы и/или находить информацию для поддержки их идей, видеть модели и отношения как между концептами, так и между идеями;
- синтез: учащиеся должны быть способны объединять идеи в какой-либо форме;
- оценка: учащиеся должны быть способны принимать ценностные решения или формировать свои мнения или суждения, сравнивать идеи или делать выбор на основе веского аргумента.

2. Категория «Оценка навыков»:

- навыки планирования: учащиеся должны быть способны разработать план поиска и сбора информации/данных, план представления своей работы;
- навыки работы с информацией: учащиеся должны быть способны обрабатывать информацию/данные на основе надежности и актуальности информации, принимать обоснованные решения на основе информации;
- коммуникативные и творческие навыки: учащиеся должны быть способны эффективно работать в группах разного состава, свободно и уверенно выражать мысли и чувства в группе, ясно, убедительно и творчески представлять свои идеи.

3. Категория «Оценка системы ценностей»: учащиеся понимают, что убеждения формируют мышление; ценят и уважают точку зрения других людей; осознают личную/групповую ответственность; соблюдают этические нормы при использовании информации.

Предмет «Обществоведение» в средней школе (как и все остальные предметы) подразделяется на два уровня: первые четыре года обучения в средней школе и два года обучения в старшей средней школе. Программа предмета «Обществоведение» в новом варианте была разработана в 2014 г. и была переиздана в 2016 г. Предмет разделен на четыре тематических блока: «Жизнь в мультикультурном обществе» (главный исследовательский вопрос данной темы — достигнута ли гармония в многокультурном обществе?), «Ответ на миграцию» (главный исследовательский вопрос данной темы — приветствуются ли мигранты?), «Урегулирование конфликтов и установление мира» (главный исследовательский вопрос данной темы — достигнут ли мир?) и «Защита нашей окружающей среды» (главный исследовательский вопрос данной темы — стоит ли защищать окружающую среду?).

Если учащиеся заканчивают учиться в средней школе и переходят на уровень среднего профессионально образования, то в течение двух лет они изучают еще два тематических блока по обществоведению: «Управление финансовыми ресурсами» (главный исследовательский вопрос данной темы — что значит хорошо управлять нашими финансовыми ресурсами?) и «Забота за обществом» (главный исследовательский вопрос данной темы — как мы можем превратить Сингапур в лучшее место для нуждающихся?).

Учащиеся, которые продолжают свою учебу в средней школе, изучают три тематических блока по обществоведению: «Изучение гражданства и управления» (главный исследовательский вопрос данной темы — работа на благо общества: чья ответственность?), «Жизнь в многообразном обществе» (главный исследовательский вопрос данной темы — жизнь в многообразном обществе: возможна ли гармония?) и «Быть частью глобального мира» (главный исследовательский вопрос данной темы — быть частью глобального мира: это обязательно хорошо?).

Программа описывает следующие основные навыки ключевых компетенций, которые должны быть сформированы после изучения данного предмета: учащиеся смогут собирать и организовывать информацию; проводить исследования и интерпретировать данные; рассматривать различные точки зрения и альтернативы для принятия обоснованных решений; а также обмениваться идеями и результатами с помощью различных инструментов и способов представления [14].

Каждый из тематических блоков содержит разъяснения, с помощью каких исследовательских вопросов эти навыки могут быть сформированы. Так, например, в первом блоке первого уровня обучения в средней школе «Жизнь в мультикультурном обществе» (главный исследовательский вопрос данного курса — достигнута ли гармония в многокультурном обществе?) эти навыки формируются через попытку ответить на ключевые исследовательские вопросы данного блока:

- Что делает нас такими, какие мы есть?
- Какова моя культура?

- Какой общий опыт имеют все члены моего культурного сообщества?
- Каковы преимущества культурного разнообразия в Сингапуре?
- Каковы проблемы жизни в поликультурном обществе?
- Как мы можем научиться жить вместе в гармонии в Сингапуре?

Как и в начальной школе, разработчики обозначают, что критическое мышление может развиваться через проблемно-ориентированное обучение. В процессе обучения в целях ответа на исследовательские вопросы, которые обозначены в каждой теме, учащиеся переходят от личного опыта к созданию рабочей гипотезы, а затем возвращаются к собственному опыту, чтобы проверить рабочую гипотезу и пересматривают ее. Процесс анализа собственного опыта, определение гипотезы, проведение исследования в целях доказательства или опровержения собственной гипотезы и т. д. приводит к формированию собственной системы ценностей, убеждений, что, в свою очередь, обеспечивает более глубокое понимание изучаемых явлений. Проведение учащимися исследований предполагает, что учителя организуют деятельность учащихся по циклично повторяющимся четырем этапам, которые описаны в программе: пробуждение любознательности, сбор данных, анализ данных и рефлексия.

Система оценивания в средней школе по предмету «Обществоведение» состоит из двух частей: формирующее и итоговое. Цель формирующего оценивания состоит в том, чтобы поддержать весь процесс обучения и преподавания по данному предмету. Информация об успехах или проблемных зонах помогает учащимся овладеть навыком ставить перед собой учебные цели, а учителям помогает совершенствовать свои педагогические практики. Это интегральный процесс, встроенный в учебную практику. Задания, которые даются в учебниках, направлены на то, чтобы помочь учащимся собрать информацию, провести ее анализ, рассмотреть разные точки зрения и проанализировать их для принятия обоснованных решений.

Итоговое оценивание представлено в учебно-методическом комплексе по каждому тематическому блоку данного предмета. Учащимся необходимо представить продукт своего исследования в конце изучения темы. Главным же критерием оценивания является способность учащихся применять в новом контексте знания и навыки, полученные при изучении каждого тематического блока.

Национальная система оценивания разработана в соответствии с программой предмета «Обществоведение» для тех учащихся, которые продолжают учебу после первых четырех лет в средней школе, и состоит из следующих трех критериев оценивания [15]:

1) знание и понимание: учащиеся должны быть способны продемонстрировать понимание социальных проблем;

2) интерпретация и оценка источников/данных: учащиеся должны быть способны понимать и извлекать соответствующую информацию, делать выводы из данной информации, анализировать и оценивать доказательства,

сравнивать разные точки зрения, различать факты, мнения и суждения, распознавать систему ценностей и отклонения от этой системы, делать выводы на основе анализа представленных доказательств и аргументов;

3) выстраивание объяснений: учащиеся должны быть способны анализировать общественные проблемы с разных точек зрения, выстраивать аргументированное суждение и давать обоснованные рекомендации.

Для того чтобы оценить уровень сформированных навыков, учащимся предлагается выполнить два типа заданий: тематическое исследование на основе источников (*source-based case study*), где необходимо выполнить интерпретацию, произвести оценку набора источников по какой-либо социальной проблеме и объединить различные точки зрения, представленные в разных источниках, а также ответить на структурированные вопросы (*structured response questions*), где требуется высказать собственное мнение и дать обоснованные рекомендации. Все эти задания требуют высокого уровня сформированности навыков критического мышления.

Учебный план нового образца образовательной системы Сингапура для старшей школы (*The Singaporean A-level curriculum*) был введен в 2006 году (последние изменения вышли в 2007 году). В соответствии с новой учебной программой учащиеся выбирают предметы, градирующиеся по трем уровням сложности (*Higher 1, Higher 2, Higher 3*). Предметы в новой учебной программе делятся на две категории: собственно предметные области (язык, математика, литература и так далее) и предметы, которые формируют компетентности (*General Paper, Knowledge and Inquiry and Project*). Все учащиеся должны пройти обязательный предмет *General Paper* (уровень *Higher 1*), за исключением тех учащихся, кто выбирает предмет *Knowledge and Inquiry* (уровень *Higher 2*). Сам по себе предмет *Knowledge and Inquiry* по своей структуре состоит из трех блоков: первый блок — понимание природы и устройства знания (*Understanding the Nature and Construction of Knowledge*), второй блок — критическое мышление (*Critical Thinking*) и третий блок — умение общаться (*Communication*) [10]. Второй блок предмета *Knowledge and Inquiry*, как мы можем видеть, полностью посвящен формированию навыков критического мышления и тесно связан с навыками первого и третьего блоков. По данному предмету образовательная система Сингапура проводит экзамен, который разрабатывается и проводится такой организацией, как *The Singapore-Cambridge General Certificate of Education Advanced Level*. Интересной для анализа, как нам кажется, будет спецификация данного экзамена. Учащиеся оцениваются по трем работам: 1 — эссе, 2 — критическое мышление и 3 — самостоятельное исследование. Эссе состоит в общей сложности из двух разделов и шести вопросов, из которых учащиеся выбирают по одному вопросу из каждого раздела. Разделы охватывает общие теоретические аспекты по предмету и их конкретное применение. Второй раздел работы по критическому мышлению состоит также из двух разделов. В первом разделе предлагается один завуалированный вопрос, связанный

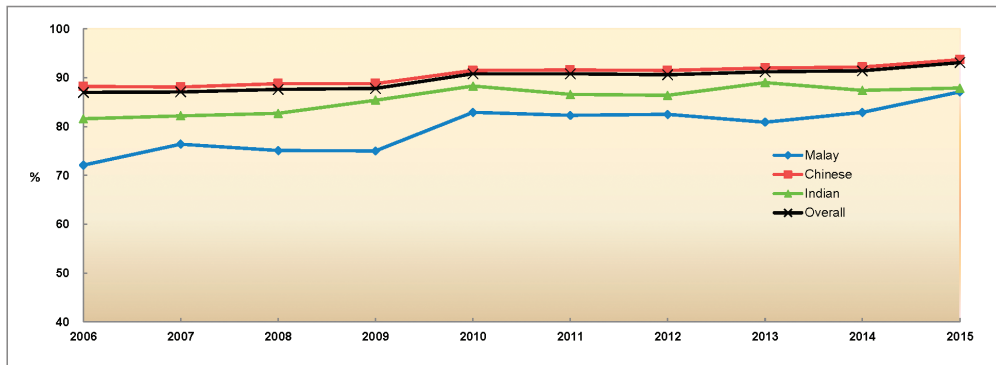
с темой природы и устройства знания, и во втором разделе предлагаются три вопроса по разным темам предмета Knowledge and Inquiry, где необходимо оценить представленные аргументы. Третий блок экзаменационной работы — это самостоятельное исследование, которое необходимо выполнить в течение шести месяцев обучения по данному курсу и представить результаты на экзамене. Анализируя второй блок экзаменационной работы более детально, мы можем обнаружить такие требования и ожидаемые результаты, как умение критически анализировать аргументы, информацию, мнения, которые представлены в текстах; использование правильных языковых форм и умение ясно и структурированно представлять свои аргументы; умение выявлять и оценивать допущения и точки зрения, проверять утверждения и умение предоставлять обоснованные аргументы с подтверждениями. Следует отметить, что при оценивании данного экзамена внутри каждого раздела (эссе, критическое мышление и самостоятельное исследование) предполагается, что каждому разделу соответствует своя структура, обязательно включающая в себя все три компонента предмета Knowledge and Inquiry, то есть каждая часть экзамена оценивается по трем критериям: понимание природы и устройства знания, критическое мышление и умение общаться.

Что касается учебного курса и экзамена General Paper (уровень Higher 1), то в его содержании мы можем также найти область обучения навыкам критического мышления и его проверки [8]. Так, в спецификации экзамена, состоящего из трех компонентов, в первых двух частях мы можем видеть такие проверяемые навыки, как: умение анализировать и оценивать вопросы, умение формулировать убедительные аргументы, демонстрировать навыки критического и творческого мышления при ответах на вопросы, умение обобщать, оценивать информацию, умение обнаруживать закономерности и взаимосвязи и так далее.

Как мы видим, образовательная система Сингапура проводит четкую политику в области формирования критического мышления с последующим национальным оцениваем, что подразумевает также и наличие данных по достижению учащимися образовательных результатов в этой области. Попробуем определить, как Сингапур представляет данные по достижению учащимися образовательных результатов по предмету Knowledge and Inquiry и какие выводы мы можем сделать, анализируя эти данные.

Источниками, в которых Сингапур отражает данные своих образовательных достижений, являются выпускаемые Министерством образования Сингапура пресс-релизы [11], сборники образовательной статистики «Education Statistics Digest» [4–7], а также выпускаемый каждый год Департаментом статистики Сингапура «Ежегодник статистики Сингапура» («Yearbook of Statistics Singapore. 2016») [19]. Так, относительно экзаменов старшей школы по всей своей совокупности (три экзамена уровня Higher 2 и General Paper или Knowledge and Inquiry) статистические данные показывают, что

с 2006 года по 2015 год результаты учащихся улучшились с 87 % в 2006 году до 93,1 % в 2015 году (см. рис. 1).



Race	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Malay %	72.1	76.4	75.1	75.0	82.9	82.3	82.5	80.9	82.9	87.1
Chinese %	88.2	88.1	88.8	88.8	91.5	91.6	91.5	92.0	92.2	93.7
Indian %	81.6	82.2	82.7	85.4	88.3	86.6	86.4	89.0	87.4	87.9
Others %	86.9	86.1	83.7	86.8	89.8	88.0	87.7	88.1	89.0	92.3
Overall %	87.0	87.1	87.6	87.8	90.8	90.8	90.6	91.2	91.4	93.1

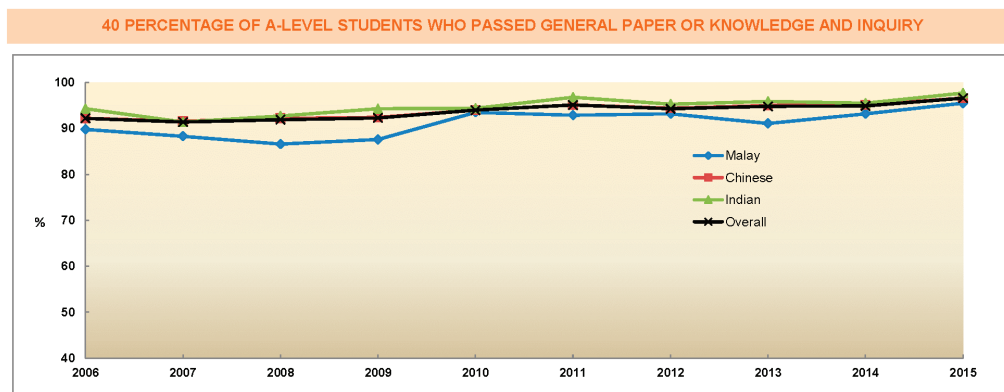
Note: 1) % Passed refers to school candidates with at least 3 'A' Level / 'H2' passes & pass in General Paper (GP) or Knowledge & Inquiry (K&I).
2) Figures for 2007 and 2008 include both students taking new syllabus and those taking the old syllabus.

Рис. 1. Процент учащихся старшей школы, сдавших три экзамена уровня Higher 2 и General Paper или Knowledge and Inquiry с 2006 по 2015 гг. (Percentage of a-level students with at least 3 'A' level / 'Higher 2' passes and pass in General Paper / Knowledge and Inquiry) [7]

Как мы можем видеть, результаты представлены по этническим группам. Причем самые слабые результаты демонстрируют малайцы: 72,1 % в 2006 году и 87,1 % в 2015 году. Но при этом следует отметить, что за 10 лет этот показатель значительно увеличился. Одним из факторов роста процента успешно сдающих национальный экзамен является пристальное внимание общественности к отстающим [18] и, безусловно, политика Сингапура, а именно отмеченный ОЭСР принцип меритократии. Ряд исследователей отмечает следующие проблемы малайцев в области образования [9; 16]: малайцы медленно адаптируются к каким-либо изменениям, их отличает приверженность религиозным традициям, малайцев характеризует медленная интеграция в различные процессы, они дистанцируются от остальных этнических групп.

Еще один, на наш взгляд, немаловажный вывод можно сделать из того, что рост показателей достаточно равномерно повышается с 2006 года, когда была представлена новая образовательная программа The Singaporean A-level curriculum.

Относительно экзаменов General Paper или Knowledge and Inquiry, которые являются обязательными экзаменами на выбор, представлены следующие статистические данные на рисунке 2.



Race	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Malay %	89.8	88.3	86.6	87.6	93.5	92.9	93.2	91.1	93.2	95.5
Chinese %	92.2	91.6	92.2	92.4	94.0	95.1	94.4	95.0	95.1	96.6
Indian %	94.3	91.4	92.7	94.3	94.4	96.8	95.3	95.9	95.5	97.7
Others %	94.9	92.8	93.4	94.7	94.2	93.1	90.9	91.8	91.8	95.7
Overall %	92.2	91.4	91.9	92.3	94.0	95.1	94.3	94.8	94.9	96.6

Note: 1) Figures for 2007 and 2008 include both students taking the new syllabus and those taking the old syllabus

Рис. 2. Процент учащихся старшей школы, сдавших General Paper или Knowledge and Inquiry с 2006 по 2015 годы (Percentage of A-level students who passed general paper or knowledge and inquiry) [7]

Как видим, результаты по сдаче этого типа экзамена существенно выше. И тоже прослеживается положительная динамика от 2006 года к 2015 году. Общий рост показателя по всем этническим группам составил 4,4 %. Как и в первом графике по совокупности четырех экзаменов, малайцы показывают более низкий результат на 2006 год и набирают 5,7 % в 2015 году. В целом же результаты Сингапура в этом экзамене очень высокие, что, безусловно, говорит о том, что уровень сформированности критического мышления у учащихся перед поступлением в вузы очень высокий.

В российском образовании ФГОС определяет умение критически мыслить как одну из основных характеристик портрета выпускника школы. В связи с этим особую значимость представляет разработка в России такой стратегии формирования критического мышления, которая вобрала бы в себя лучший опыт зарубежных стран и в то же время опиралась бы на те социально-экономические и идеологические условия, в которых существует и развивается российская система образования. Переход на идеологию критического мышления действительно является одним из способов решения вопроса сформированности ключевых компетентностей, которые «позволяют индивидам принимать эффективное участие во многих социальных областях или контекстах и которые являются залогом общего жизненного успеха для индивидов и успешного функционирования общества» [2].

В образовательной системе России с 2004 года в ряде стандартов критическое мышление определяется как обязательный для развития навыков

(обществознание, математика, естествознание, история, экономика), а в ряде предметных областей прописываются отдельные составляющие критического мышления (например, навыки анализа, оценки, аргументации в образовательных стандартах среднего общего образования по русскому языку и истории), но не описываются требования к уровню их сформированности на каждой ступени обучения и не даются рекомендации по их оценке.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального образования, основной школы и старшей школы второго поколения прописывают целый комплекс метапредметных результатов, среди которых обозначается сформированность критического мышления. При этом определяются образовательные области, в примерных программах которых критическое мышление (или его составляющие) прописывается как ожидаемый образовательный результат. Однако, как и любой образовательный результат, сформированность навыков критического мышления предполагает наличие требований к уровням его сформированности и системы оценки. Пример того, как это может быть выстроено, мы можем увидеть в образовательной системе Сингапура: во-первых, описание требований к уровням сформированности навыков критического мышления логично прослеживается в предметных областях, а во-вторых, прописанные по уровням обучения требования позволяют образовательной системе Сингапура выстроить национальную систему оценивания (национальная система оценивания образовательных результатов учащихся средней школы разработана в соответствии с программой предмета «Обществоведение» и обязательным экзаменом для учащихся старшей школы). При таком подходе становится понятно, что формировать, на какой ступени и какие результаты должны быть получены в области формирования критического мышления. На наш взгляд, именно отсутствие требований к уровням сформированности навыков критического мышления является первой существенной проблемой российского образования в области формирования критического мышления.

Предпринятые в данной статье попытки на примере образовательной системы Сингапура определить, как могут быть обозначены требования, обеспечивающие развитие навыков критического мышления у учащихся школ, и какие могут быть основные критерии оценивания уровня сформированности этих навыков, возможно, будут представлять практический интерес для российских разработчиков примерных программ, измерительных материалов, а также для специалистов в области изучения образовательной политики стран.

Литература

1. Каспржак А.Г. Митрофанов К.Г., Поливанова К.Н., Цукерман Г., Соколова О. Почему наши школьники провалили тест PISA. Часть 1 // Директор школы. 2005. № 4. С. 4–13.
2. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). [Электронный ресурс] // Organisation

for Economic Co-operation and Development (OECD). URL: <http://www.oecd.org/edu/higher-educationandadultlearning/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> (дата обращения: 14.06.2017).

3. Desired Outcomes of Education. [Электронный ресурс] // Ministry of Education, Singapore. URL: <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/desired-outcomes-of-education#footnote1-anchor> (дата обращения: 14.06.2017).

4. Education Statistics Digest. 2013. [Электронный ресурс] // Ministry of Education, Singapore. URL: <http://docplayer.net/5747823-Education-statistics-digest-2013.html> (дата обращения: 14.06.2017).

5. Education Statistics Digest. 2014. [Электронный ресурс] // Ministry of Education, Singapore. URL: <http://ncee.org/2017/04/singapore-education-statistics-digest-2014/> (дата обращения: 14.06.2017).

6. Education Statistics Digest. 2015. [Электронный ресурс] // Ministry of Education, Singapore. URL: <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/publications/education-statistics-digest/esd-2015.pdf> (дата обращения: 14.06.2017).

7. Education Statistics Digest. 2016. [Электронный ресурс] // Ministry of Education, Singapore. URL: <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/publications/education-statistics-digest/esd-2016.pdf> (дата обращения: 14.06.2017).

8. General Paper. [Электронный ресурс] // Singapore Examinations and Assessment Board. URL: http://www.seab.gov.sg/content/syllabus/alevel/2017Syllabus/8807_2017.pdf (дата обращения: 14.06.2017).

9. *Kassim H.B.M.* Singapore Malays' Attitude Towards Education: A Look At The Impediments To Educational Development. [Электронный ресурс] // National University of Singapore. URL: <http://scholarbank.nus.edu.sg/bitstream/handle/10635/12980/Singapore%20Malays%20Attitude%20Towards%20Education.pdf?sequence=1> (дата обращения: 14.06.2017).

10. Knowledge And Inquiry Higher 2. [Электронный ресурс] // Singapore Examinations and Assessment Board. URL: http://www.seab.gov.sg/content/syllabus/alevel/2017Syllabus/9759_2017.pdf (дата обращения: 14.06.2017).

11. Press Releases. [Электронный ресурс] // Ministry of Education, Singapore. URL: <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases> (дата обращения: 14.06.2017).

12. Primary Social Studies Syllabus 2012. [Электронный ресурс] // Curriculum Planning and Development Division Ministry of Education. URL: <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/humanities/files/social-studies-syllabus-2012-110615.pdf> (дата обращения: 14.06.2017).

13. Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance. [Электронный ресурс] // Organisation for Economic Co-operation and Development. URL: <http://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf> (дата обращения: 14.06.2017).

14. Social Studies Syllabus. Secondary One to Four. Normal (Technical) Course. Implementation starting with 2014. Secondary One and Three Cohort. [Электронный ресурс] // Curriculum Planning and Development Division Ministry of Education. URL: <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/humanities/files/social-studies-normal-technical-2014.pdf> (дата обращения: 14.06.2017).

15. Social Studies Syllabus. Upper Secondary. Express Course. Normal (Academic) Course. Implementation starting with 2016. Secondary Three Cohort. [Электронный ресурс] // Curriculum Planning and Development Division Ministry of Education. URL: [https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/humanities/files/2016-social-studies-\(upper-secondary-express-normal-\(academic\)-syllabus.pdf](https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/humanities/files/2016-social-studies-(upper-secondary-express-normal-(academic)-syllabus.pdf) (дата обращения: 14.06.2017).

16. *Suratman S.* «Problematic Singapore Malays» — The making of a portrayal. [Электронный ресурс] // National University of Singapore. URL: <https://ru.scribd.com/document/165262759/Problematic-Singapore-Malays> (дата обращения: 14.06.2017).
17. The Global Competitiveness Report. [Электронный ресурс] // World Economic Forum. URL: http://www.nmi.is/media/338436/the_global_competitiveness_report_2016-2017.pdf (дата обращения: 14.06.2017).
18. Going beyond grades: Evolving the Singapore education system. [Электронный ресурс] // The Straits Times. URL: <http://www.straitstimes.com/singapore/education/going-beyond-grades-evolving-the-singapore-education-system> (дата обращения: 14.06.2017).
19. Yearbook of Statistics Singapore. 2016. [Электронный ресурс] // Department of Statistics, Singapore. URL: http://www.singstat.gov.sg/docs/default-source/default-document-library/publications/publications_and_papers/reference/yearbook_2016/yos2016.pdf (дата обращения: 14.06.2017).

Literatura

1. *Kasprzhak A.G., Mitrofanov K.G., Polivanova K.N., Czukerman G., Sokolova O.* Pochemu nashi shkol'niki provalili test PISA. Chast' 1 // Direktor shkoly'. 2005. № 4. С. 4–13.
2. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). [E'lektronny'j resurs] // Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). URL: <http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm> (дата обращения: 14.06.2017).
3. Desired Outcomes of Education. [E'lektronny'j resurs] // Ministry of Education, Singapore. URL: <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/desired-outcomes-of-education#footnote1-anchor> (дата обращения: 14.06.2017).
4. Education Statistics Digest. 2013. [E'lektronny'j resurs] // Ministry of Education, Singapore. URL: <http://docplayer.net/5747823-Education-statistics-digest-2013.html> (дата обращения: 14.06.2017).
5. Education Statistics Digest. 2014. [E'lektronny'j resurs] // Ministry of Education, Singapore. URL: <http://ncee.org/2017/04/singapore-education-statistics-digest-2014/> (дата обращения: 14.06.2017).
6. Education Statistics Digest. 2015. [E'lektronny'j resurs] // Ministry of Education, Singapore. URL: <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/publications/education-statistics-digest/esd-2015.pdf> (дата обращения: 14.06.2017).
7. Education Statistics Digest. 2016. [E'lektronny'j resurs] // Ministry of Education, Singapore. URL: <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/publications/education-statistics-digest/esd-2016.pdf> (дата обращения: 14.06.2017).
8. General Paper. [E'lektronny'j resurs] // Singapore Examinations and Assessment Board. URL: http://www.seab.gov.sg/content/syllabus/alevel/2017Syllabus/8807_2017.pdf (дата обращения: 14.06.2017).
9. *Kassim H.B.M.* Singapore Malays' Attitude Towards Education: A Look At The Impediments To Educational Development. [E'lektronny'j resurs] // National University of Singapore. URL: <http://scholarbank.nus.edu.sg/bitstream/handle/10635/12980/Singapore%20Malays%20Attitude%20Towards%20Education.pdf?sequence=1> (дата обращения: 14.06.2017).
10. Knowledge And Inquiry Higher 2. [E'lektronny'j resurs] // Singapore Examinations and Assessment Board. URL: http://www.seab.gov.sg/content/syllabus/alevel/2017Syllabus/9759_2017.pdf (дата обращения: 14.06.2017).

11. Press Releases. [E'lektronny'j resurs] // Ministry of Education, Singapore. URL: <https://www.moe.gov.sg/news/press-releases> (data obrashheniya: 14.06.2017).
12. Primary Social Studies Syllabus 2012. [E'lektronny'j resurs] // Curriculum Planning and Development Division Ministry of Education. URL: <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/humanities/files/social-studies-syllabus-2012-110615.pdf> (data obrashheniya: 14.06.2017).
13. Singapore: Rapid Improvement Followed by Strong Performance. [E'lektronny'j resurs] // Organisation for Economic Co-operation and Development. URL: <http://www.oecd.org/countries/singapore/46581101.pdf> (data obrashheniya: 14.06.2017).
14. Social Studies Syllabus. Secondary One to Four. Normal (Technical) Course. Implementation starting with 2014. Secondary One and Three Cohort. [E'lektronny'j resurs] // Curriculum Planning and Development Division Ministry of Education. URL: <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/humanities/files/social-studies-normal-technical-2014.pdf> (data obrashheniya: 14.06.2017).
15. Social Studies Syllabus. Upper Secondary. Express Course. Normal (Academic) Course. Implementation starting with 2016. Secondary Three Cohort. [E'lektronny'j resurs] // Curriculum Planning and Development Division Ministry of Education. URL: [https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/humanities/files/2016-social-studies-\(upper-secondary-express-normal-\(academic\)-syllabus.pdf](https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/humanities/files/2016-social-studies-(upper-secondary-express-normal-(academic)-syllabus.pdf) (data obrashheniya: 14.06.2017).
16. *Suratman S.* «Problematic Singapore Malays» — The making of a portrayal. [E'lektronny'j resurs] // National University of Singapore. URL: <https://ru.scribd.com/document/165262759/Problematic-Singapore-Malays> (data obrashheniya: 14.06.2017).
17. The Global Competitiveness Report. [E'lektronny'j resurs] // World Economic Forum. URL: http://www.nmi.is/media/338436/the_global_competitiveness_report_2016-2017.pdf (data obrashheniya: 14.06.2017).
18. Going beyond grades: Evolving the Singapore education system. [E'lektronny'j resurs] // The Straits Times. URL: <http://www.straitstimes.com/singapore/education/going-beyond-grades-evolving-the-singapore-education-system> (data obrashheniya: 14.06.2017).
19. Yearbook of Statistics Singapore. 2016. [E'lektronny'j resurs] // Department of Statistics, Singapore. URL: http://www.singstat.gov.sg/docs/default-source/default-document-library/publications/publications_and_papers/reference/yearbook_2016/yos2016.pdf (data obrashheniya: 14.06.2017).

A.V. Samoylov

Development of Critical Thinking at Secondary School Students as a Strategic Priority of Modern Education: Singapore's Experience

The article is devoted to the topical for the Russian education problems of development and assessment of the level of formation of the critical thinking at students in a modern school. The article presents Singapore's experience, demonstrating in a stable way high educational results in the international PISA study. In the article the author stably examines in detail the place of critical thinking in the updated curricula of this country, and also describes the tools for measuring the competence achievements of schoolchildren.

Keywords: critical thinking; ways of assessment; national standards; state programs; development criteria.

АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»,
2017, № 4 (42)

Виноградова Ирина Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур Института системных проектов МГПУ.

E-mail: vinogradov.ir@yandex.ru

Германов Геннадий Николаевич — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки Педагогического института физической культуры и спорта МГПУ.

E-mail: genchay@mail.ru, gggermanov@mail.ru

Захарова Анастасия Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры школьной психологии факультета психологии образования МГППУ.

E-mail: nastasha@mail.ru

Иванова Елена Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, заведующая лабораторией образовательных инфраструктур Института системных проектов МГПУ.

E-mail: pr_obr@mail.ru

Корольков Алексей Николаевич — кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки Педагогического института физической культуры и спорта МГПУ.

E-mail: korolkov07@list.ru

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

E-mail: aekremer@gmail.com

Кремер Евгений Захарович — заведующий методическим кабинетом средней общеобразовательной школы МГПУ.

Лосева Елена Сергеевна — кандидат культурологии, доцент кафедры иностранных языков Российского государственного университета туризма и сервиса.

E-mail: es-loseva@yandex.ru

Мануйлова Виктория Викторовна — кандидат педагогических наук, заместитель директора Института специального образования и комплексной реабилитации МГПУ.

E-mail: m-v-d-2003@mail.ru

Метелкина Юлия Сергеевна — кандидат социологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов МГПУ.

E-mail: redaktor-kursa@yandex.ru

Никитушкин Виктор Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки Педагогического института физической культуры и спорта МГПУ.

E-mail: vnikitushkin@mail.ru

Романичева Елена Станиславовна — кандидат педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик Института системных проектов МГПУ, заслуженный учитель РФ.

E-mail: els-62@mail.ru

Самойлов Андрей Владимирович — аспирант аспирантской школы по образованию Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», заместитель декана факультета «Менеджмент в сфере образования» Московской высшей школы социальных и экономических наук.

E-mail: samoylovslab@gmail.com

Староверова Марина Семеновна — кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической и специальной психологии Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

E-mail: staroverovams@mail.ru

Степанов Сергей Юрьевич — доктор психологических наук, профессор, старший научный сотрудник лаборатории здоровьесберегающей деятельности в образовании Института системных проектов МГПУ.

E-mail: parusnik01@gmail.com

Страдзе Александр Эдуардович — доктор социологических наук, директор Педагогического института физической культуры и спорта МГПУ.

E-mail: StradzeAE@mgpu.ru

Трифопова Екатерина Вячеславовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства МПГУ.

E-mail: k34@mail.ru

Фадеева Татьяна Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

E-mail: fadej_TU@rambler.ru

AUTHORS

of “Vestnik of Moscow City University”
a Series of “Pedagogy and Psychology”, 2017, № 4 (42)

Vinogradova Irina Anatolievna — Ph. D (Psychology), docent, a leading researcher of the Laboratory of Educational Infrastructures of the Institute of System Projects of Moscow City University.

Germanov Gennady Nikolaevich — Doctor of Pedagogy, professor of department of the Theory and Methods of Physical Training and Sports Training of Teachers’ Training Institute of Physical Training and Sport, MCU.

E-mail: genchay@mail.ru, gggermanov@mail.ru

Zakharova Anastasia Vladimirovna — Ph. D. (Psychology) docent of department of School Psychology of faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education.

E-mail: nastasha@mail.ru

Ivanova Elena Vladimirovna — Ph. D. (Psychology), docent, head of the Laboratory of Educational Infrastructures of the Institute of System Projects, MCU.

E-mail: pr_obr@mail.ru

Korolkov Alexey Nikolaevich — Ph. D. (Technical Sciences), docent of the department of Theory and Methods of Physical Training and Sports Training of Teachers’ Training Institute of Physical Education and Sport, MCU.

E-mail: korolkov07@list.ru, Moscow.

Kremer Alexander Evgenievich — a Master of Social Pedagogy, a researcher of Institute of Problems of Reflexive Akmeology.

E-mail: aekremer@gmail.com

Kremer Evgeny Zakharovich — the head of the Methodical laboratory, School of Moscow City University.

Loseva Elena Sergeevna — Ph. D. (Culturology), docent of the department of Foreign languages, Russian State University of Tourism and Service.

E-mail: es-loseva@yandex.ru

Manuylova Viktoria Viktorovna — Ph. D. (Pedagogy), Deputy Director of the Institute of Special Education and Comprehensive Rehabilitation, MCU.

E-mail: m-v-d-2003@mail.ru

Metelkina Yuliya Sergeevna — Ph. D. (Sociology), senior researcher of the Laboratory of Socio-cultural Educational Practices of the Institute of System Projects, MCU.

E-mail: redaktor-kursa@yandex.ru

Nikitushkin Viktor Grigorievich — Doctor of Pedagogy, professor, Head of department of the Theory and Methods of Physical Training and Sports Training of Teachers' Training Institute of Physical Education and Sport, MCU.

E-mail: vnikitushkin@mail.ru

Romanicheva Elena Stanislavovna — Ph. D. (Pedagogy), docent, Chief Researcher of the Laboratory of Sociocultural Educational Practices, Institute of System Projects, MCU, an Honoured teacher of the Russian Federation.

E-mail: els-62@mail.ru

Samoylov Andrey Vladimirovich — a postgraduate student of “Postgraduate School of Education”, National Research University Higher School of Economics; Deputy Dean of Educational Management department, Moscow Higher School of Social and Economic Sciences.

E-mail: samoylovslab@gmail.com

Staroverova Marina Semyonovna — Ph. D. (Psychology), docent of department of Clinical and Special Psychology of Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, MCU.

E-mail: staroverovams@mail.ru

Stepanov Sergey Yurievich — Doctor of Psychology, professor, senior researcher of laboratory of health-saving activities in the education of the Institute of System Projects of Moscow City University.

E-mail: parusnik01@gmail.com

Stradze Alexander Eduardovich — Doctor of Sociology, director of Teachers' Training Institute of Physical Education and Sport, MCU.

E-mail: StradzeAE@mgpu.ru

Trifonova Ekaterina Vyacheslavovna — Ph. D. (Psychology), docent of the department of Psychological Anthropology of the Institute of Childhood, MSPU.

E-mail: k34@mail.ru

Fadeeva Tatyana Yurievna — Ph. D. (Pedagogy), docent of department of Social Psychology of Education and Development, faculty of Pedagogy, Psychology and Special Education, N.G. -Chernyshevsky Saratov State University.

E-mail: fadej_TU@rambler.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 А4; поля страницы: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое — 10 мм; выравнивание по ширине; абзацный отступ — 15 мм; в тексте, таблицах, формулах и иллюстрациях следует применять шрифты: Times New Roman, Arial, Courier New, кегль — 14, межстрочный интервал — 15 мм. При использовании латинского или греческого алфавита обозначения набирают: латинскими буквами в светлом курсивном начертании; греческими буквами — в светлом прямом.

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

3. Каждая статья должна начинаться с инициалов и фамилии автора (авторов), названия (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 английском языках. Литература дается в алфавитном порядке. Ссылки на нее оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [10: с. 81], где первая цифра означает порядковый номер из списка литературы, приведенного в конце статьи, а вторая — номер страницы источника; кроме этого, может указываться том, параграф, книга. Например: [5: т. II, с. 60], [5: § 5, с. 60], [5: кн. 5, с. 60].

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

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

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

8. **Библиографические ссылки на архивные документы** следует делать внутритекстовые ((НБА РКП. Ф. 1. Оп. 19. Ед. хр. 8); (БГАДА. ф. 210

(Разрядный приказ. Разрядные вязки. Вязка 1.4.1) № 10. Л. 1–64). Иностранные издания в списке литературы идут после русских изданий и следуют тем же правилам оформления.

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

10. В конце статьи (после списка литературы) указывается 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.mgri.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 *Светлане Николаевне Вачковой* (e-mail: svachkova@gmail.com).

Вестник МГПУ
Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Педагогика и психология»
2017, № 4 (42)

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

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

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

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

Редактор:

А.А. Сергеева

Корректор:

К.М. Музамилова

Перевод на английский язык:

А.С. Джанумов

Техническое редактирование и верстка:

О.Г. Арефьева

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

Подписано в печать: 07.12.2017 г.
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная.
Объем: 8,25 усл. печ. л. Тираж 1000 экз.