

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

### Главный редактор

*С. В. Наумов*, д. п. н., профессор, министр образования Нижегородской области

### Редакционная коллегия

*Л. В. Агафонова* — к. п. н., доцент, ученый секретарь ГБОУ ДПО НИРО

*Н. Ю. Бармин* — д. с. н., доцент, ректор ГБОУ ДПО НИРО

*И. В. Герасимова* — к. ф. н., начальник научно-исследовательского отдела ГБОУ ДПО НИРО

*И. В. Гребенев* — д. п. н., профессор ННГУ им. Н. И. Лобачевского

*И. Х. Каримова* — д. п. н., профессор, академик, президент ГУ «Академия образования Таджикистана»

*Т. Н. Князева* — д. психол. н., профессор, зав. кафедрой общей психологии НГПУ им. К. Минина

*М. А. Краснова* — к. п. н., доцент, проректор по научно-методической работе ГУО «Минский областной институт развития образования» (Беларусь)

*В. П. Ларина* — д. п. н., профессор, ректор АНОО ДПО (ПК) Академия образования взрослых «Альтернатива», г. Киров

## Содержание

16+

### Образовательная политика

#### Современные тенденции развития образования

- С. А. Максимова, И. В. Герасимова.* Культурные эффекты повышения квалификации педагогов: на пути к человеку эпохи постпостмодернизма \_\_\_\_\_ 4
- М. А. Краснова.* Гуманитарные аспекты естественнонаучного образования \_\_\_\_\_ 13
- А. Н. Захлебный, Е. Н. Дзятковская.* Отражение экологической стратегии России в содержании системы общего экологического образования \_\_\_\_\_ 20
- Н. Н. Демидова.* Экологизация школьной географии в условиях реализации ФГОС общего образования \_\_\_\_\_ 27
- Н. Г. Комратова.* Социокультурная направленность образования детей в условиях дошкольной образовательной организации \_\_\_\_\_ 33
- Е. А. Седова.* Социокультурные аспекты школьного математического образования \_\_\_\_\_ 39
- В. Т. Чичикин.* Теоретические аспекты сопровождения здоровьесобеспечивающей деятельности \_\_\_\_\_ 45
- А. В. Гребенюк.* Церковно-государственные отношения как социокультурный феномен в вузовском учебном дискурсе по древнерусской истории \_\_\_\_\_ 49

### Образовательный процесс: методы и технологии

#### Профессиональная компетентность специалистов

- С. В. Данилов.* Основные факторы инновационного развития постдипломного педагогического образования \_\_\_\_\_ 56
- Н. В. Калинина, Т. В. Володина.* Трудности и барьеры взаимодействия педагогов с инклюзивной образовательной средой \_\_\_\_\_ 61
- О. В. Рудыхина.* Направленность личности: структурные компоненты и содержательные отличия у студентов разных профилей обучения \_\_\_\_\_ 69
- Е. Л. Караман.* Профессиональный портрет социального педагога пенитенциарного учреждения для несовершеннолетних \_\_\_\_\_ 75
- А. С. Курбатова.* Поликультурное образование как элемент подготовки педагогических кадров \_\_\_\_\_ 81
- А. Н. Новоселова.* Актуальные вопросы разработки контента сайта дошкольной образовательной организации \_\_\_\_\_ 87

**С. А. Максимова** — д. филос. н., профессор, проректор по научно-исследовательской и проектной деятельности ГБОУ ДПО НИРО

**В. В. Николкина** — д. п. н., профессор кафедры педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО

**В. В. Прошкин** — д. п. н., заведующий научно-методического центра исследований, научных проектов и программ Киевского университета им. Бориса Гринченко (Украина)

**Е. Л. Родионова** — к. п. н., зам. министра образования Нижегородской области

**Г. П. Рябов** — к. ф. н., профессор, советник директора НИУ ВШЭ (Н. Новгород), член Комитета экспертов ЮНЕСКО и МОТ по образованию  
**Л. А. Сачкова** — к. п. н., директор МБОУ СОШ № 10, г. Павлово

**С. К. Тивикова** — к. п. н., доцент, зав. кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

#### Редакционный совет

**С. А. Носова** — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования Нижегородской области

**А. М. Перецкая** — директор МБОУ СОШ № 14 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Балахна

**В. Н. Шмелев** — начальник отдела дошкольного и общего образования Министерства образования Нижегородской области

#### Ответственный секретарь

С. Ю. Малая

**Редактор** А. Л. Чипинская

**Корректор** О. В. Панова

**Компьютерная верстка**

О. Н. Барабаш

**Компьютерный набор**

Е. Ю. Кулигина

**Художник** Д. Ю. Брыксин

**Макет** А. М. Васина,

О. В. Кондрашиной

**Адрес редакции, издателя, типографии:**

603122, Нижний Новгород,

ул. Вансеева, д. 203.

Тел./факс (831) 468-08-03

[www.nizhobr.nironn.ru](http://www.nizhobr.nironn.ru)

E-mail: [niobr2008@yandex.ru](mailto:niobr2008@yandex.ru)

Распространяется по подписке.

Периодичность — 4 раза в год.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов, опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции, ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2015

## Культурологический и аксиологический аспекты модернизации образования

### Духовно-нравственный контент образования

- Т. А. Рунова.** Коммуникативные технологии формирования основ гражданской идентичности личности \_\_\_\_\_ 94
- В. Г. Смелова.** Реализация духовно-нравственного контента биологии средствами изобразительного искусства \_\_\_\_\_ 99
- Н. Г. Молодцова.** Развитие визуального мышления младших школьников на материале произведений живописи \_\_\_\_\_ 105

## Образовательная система: теория и практика

### Слово докторанту и аспиранту

- В. В. Кисова.** Психолого-педагогическое сопровождение педагогов в системе формирования саморегуляции у дошкольников 114
- А. А. Ткаченко.** Сценическая история как инструмент анализа драматического произведения на уроках литературы \_\_\_\_\_ 120
- М. В. Котельникова, В. М. Соколов.** «Линейная алгебра» в математическом цикле подготовки бакалавров-экономистов: анализ содержания \_\_\_\_\_ 125
- Н. С. Выговская, Н. Н. Сони́на.** Литературоведческие аспекты формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка (на примере использования технологии мастерских) \_\_\_\_\_ 131
- Е. В. Креховец.** Эффекты среды в образовании: модели, стилизованные факты, эмпирические свидетельства \_\_\_\_\_ 136
- А. А. Волкова, Л. Э. Семенова.** Развитие социального интеллекта в условиях образовательной среды вуза \_\_\_\_\_ 142
- С. А. Щелоков, Т. М. Сорокина.** Специфика психологической подготовки будущих педагогов к работе с подростками \_\_\_\_\_ 148
- О. А. Кечик.** Организация самостоятельной работы студентов педагогического колледжа \_\_\_\_\_ 153

## Из истории народного образования

### Педагогика: вчера и сегодня

- Ю. Л. Ионкина.** Основные факторы развития гуманистических подходов к школьному воспитанию в России в XVIII—XIX вв. 160
- Информация об авторах** \_\_\_\_\_ 166
- Указатель статей, опубликованных в журнале «Нижегородское образование» в 2014 году** \_\_\_\_\_ 168

#### Уважаемые читатели!

Продолжается подписка на журнал «Нижегородское образование»

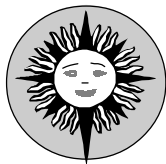
Вы можете оформить подписку:

✓ по объединенному каталогу «Пресса России» (подписной индекс 45258);

✓ на сайте журнала «Нижегородское образование»: [nizhobr.nironn.ru/ru/podpiska](http://nizhobr.nironn.ru/ru/podpiska)

---

# **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА**



# Современные тенденции развития образования

## КУЛЬТУРНЫЕ ЭФФЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ: НА ПУТИ К ЧЕЛОВЕКУ ЭПОХИ ПОСТПОСТМОДЕРНИЗМА



С. А. МАКСИМОВА,  
доктор философских наук,  
проректор по научно-исследовательской  
и проектной деятельности НИРО  
*maksimovasa@niro.nnov.ru*



И. В. ГЕРАСИМОВА,  
кандидат филологических наук,  
начальник научно-исследовательского  
отдела НИРО  
*nauka@niro.mail.ru*

В статье анализируется культурологический аспект проблемы образования взрослых; актуализируются вопросы взаимовлияния и взаимосвязей социальных и культурных эффектов повышения квалификации педагогов. Особое место в статье занимают описание концептуальных черт постмодернистских и постпостмодернистских культурных парадигм и проблематизация их корреляции с особенностями и возможностями организации образования взрослых (педагогический контекст) в новых социокультурных условиях.

The article is devoted to the analysis of the culturological aspect of the problems of adult education; the problems of interference and interrelation of social and cultural effects of teachers' qualification improvement are actualized. The description of conceptual features of postmodern and post-postmodern cultural paradigms and the problematization of their correlation with the particular qualities and possibilities of organization of adult education (pedagogical aspect) in the modern social and cultural context take the special place in the article.

**Ключевые слова:** культурный эффект, социальный эффект, постмодернизм, постпостмодернизм, образование взрослых

**Key words:** cultural effects, social effects, postmodernizm, post-postmodernizm, adult education

**П**роблема образования взрослых представляет собой сложный и многоаспектный объект рассмотрения философии, психологии, педагогики и ряда других наук. Культурологический аспект данной проблемы освещается, как правило, в русле общей логики вопросов соотношения культуры и образования. Проблемы культурологии образования (И. Е. Видт, Н. Б. Крылова, Ф. Я. Флиер) и педагогической культурологии (М. А. Ариарский, Н. В. Буров, В. В. Кирсанов), по мнению исследователя И. А. Колесниковой, находятся «в числе активно развивающихся направлений междисциплинарного рассмотрения современных проблем обучения и воспитания», которые позволяют соотнести «ценности, цели, методы, результаты образовательных процессов и педагогической деятельности с многогранной социокультурной картиной мира» [7]. При этом «в научных исследованиях, посвященных анализу взаимодействия культуры и образования, четко обозначились три направления: <...> 1) рассматривающее культурогенезные функции образования, их гуманистическую и этическую направленность (Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, М. Н. Дудина, Н. Н. Марцеева и др.); 2) обосновывающее методологический уровень понимания проблем соотношения образования и культуры (Б. С. Гершунский, А. С. Запесоцкий, Ф. Т. Михайлов, Е. В. Листвина и др.); 3) связанное с обоснованием новой методологии педагогических исследований, <...> согласно которой человек, находясь на грани двух метасистем — природы и культуры, — является субъектом культуры и всемирно-исторического процесса (В. Л. Бенин, В. Г. Безрогов, Г. Б. Корнетов, А. А. Макареня, А. И. Чучин-Русов и др.) [5]. Как видно, данные исследовательские позиции по-разному соотносят

объемы понятий «образование» и «культура» прежде всего в силу возможности рассмотрения первого как части культурного пространства и в качестве социального института, его формирующего.

Вопросы влияния образования взрослых на структуру и содержание процессов, охватывающих общественное устройство, точнее — его культурную составляющую, — рассматриваются, в частности, в работе «Культура непрерывного образования. К основанию понятия», автор которой подчеркивает необходимость соотнесения «образовательной культуры <...> с масштабом конкретной эпохи, с жизнедеятельностью общества в целом, с исторически сложившимися типами образовательных институтов» [7].

Вместе с тем недостаточно изученным, а следовательно, потенциально перспективным оказывается поле научных исследований, с одной стороны, сопряженных с актуализацией взаимовлияния и взаимосвязей социальных и культурных эффектов образования взрослых, а с другой — отнесенных к области того конкретного культурного контекста, в рамках которого происходят формирование, кристаллизация и развитие современного человека — культурной ситуации эпохи постмодернизма и постпостмодернизма.

Важнейшая стратегическая цель социокультурной модернизации — развитие человеческого потенциала [9], которое, очевидно, может осуществляться по двум векторам: развитие, нацеленное на достижение внешних атрибутов успешности человека в пределах той или иной общественной группы или ситуации, и развитие на уровне личностного творческого роста и ценностно-смыслового само-

Важнейшая стратегическая цель социокультурной модернизации — развитие человеческого потенциала.

определения человека. Применительно к образованию данные «образы» развития являются результатами опосредованного, зачастую непреднамеренного и нередко отсроченного влияния тех или иных систем, технологий и процедур — то есть социальными и культурными *эффектами*.

Пытаясь разграничить последние, мы оказываемся в зоне теоретико-методологической неопределенности, поскольку уже сами сферы социального и культурного дифференцируются неоднозначно. Так, вслед за Ф. Ницше мы можем признать существование общества как некоего «культурного комплекса, <...> целого, соотносимого в своих частях», а «социальной подсистемы» как производной от «культурно-цивилизационных оснований». Вместе с тем, разделяя взгляды, ставшие традиционными, в частности, для американских исследователей культуры (Л. Кребера, Л. А. Уайта, М. Дж. Херсковица), следует вести речь о разграничении и относительной автономии этих сфер — «культура — способ жизни людей; в то время как общество есть организованный взаимодействующий агрегат индивидов, ведущий данный образ жизни. В более простых терминах — общество состоит из людей, а способ поведения, ими избираемый, есть их культура» [3]. Наконец, возможно рассмотрение культуры как «связующего звена между социальной и

духовной сферами осуществления человека, ареной взаимопроникновения социальных и духовных реалий» [3].

Решение вопросов о соотношении социального и культурного компонентов эффективности образовательной

деятельности, формировании объема понятия «культурный эффект» образования, на наш взгляд, находится в плоскости определения самого исследовательского подхода к феномену культуры в русле приоритетов социокультурной модернизации. В рамках данной статьи считаем

возможным придерживаться антропологического подхода (в контексте «человек — культура») к описанию данного феномена, оставив за пределами наблюдения так называемый цивилизационный подход (в контексте «природа — культура»), наиболее масштабно развернутый в классическом труде Й. Хейзинги «В тени завтрашнего дня» [14]. «Культура — явление человеческое и человекоразмерное, выступающее концентрированным выражением и непрелюбимым условием становления специфически человеческого естества в его общих, особенных и единичных составляющих. Если культура существует, то принадлежит тому, кто принадлежит ей» [3].

Подобный антропологический подход предполагает рассмотрение культуры с *аксиологической* точки зрения — область универсальных проявлений человека, его ценности, нормы, установки — и с *семиотической* точки зрения — область культурных кодов, смыслов, коннотаций. Специфика культуры как «совокупности *генетически ненаследуемой информации* в поведении человека», по известному выражению Ю. М. Лотмана, проявляется в ценностно-смысловой коннотации различной человеческой деятельности. Это своего рода зона свободы человека, зона его самоопределения и творчества, соседствующая с зоной его зависимости и необходимости — той информацией, которая, следуя заданной Ю. М. Лотманом логике, наследуется носителем той или иной ментальности, того или иного языка.

Совокупность данной культурно значимой информации может рассматриваться и как объект активности человека (присвоения, освоения и преобразования той или иной системы ценностей), и как уникальный способ познания окружающей действительности. «Культура — это система средств и способов интеллектуально управляемого целенаправленного воздействия субъекта на среду, выработанных человечеством в процессе его прогресса, творчески отобранных, систематизированных и освоенных конкретным субъектом» [4]. К пониманию культуры в этом

Специфика культуры как «совокупности генетически ненаследуемой информации в поведении человека», по известному выражению Ю. М. Лотмана, проявляется в ценностно-смысловой коннотации различной человеческой деятельности.

значении — как некоего *стиля жизни*, включающего в себя и владение ценностной системой, и ее индивидуальное переживание и освоение, и соответствующую модель поведения, наиболее близко подошел Андрей Белый в работе «Символизм как миропонимание». «В этом стиле она (культура. — Авт.) есть творчество самой жизни, но не бессознательное, а осознанное; культура определяется ростом человеческого самосознания, она есть рассказ о росте нашего Я; она индивидуальна и универсальна одновременно; культура всегда есть культура какого-то Я» [2].

Общедоступность культурного наследия, на достижение которой нацелена государственная политика в области культуры [9], не принесет ожидаемых плодов, если этот *стиль жизни* окажется несформированным: не нуждается в дополнительной аргументации тот факт, что количественные показатели динамики строительства и реставрации культурных объектов не имеют прямого влияния на уровень культурного развития людей.

Очевидно, что необходим универсальный инструмент формирования стиля жизни как «образа» культуры в человеке, которым может стать система образования. «Канал образования специфичен тем, что он находится внутри культуры, и через него культура пропускает себя, чтобы опять вернуться к себе. Работа канала будет эффективной тогда, когда его архитектоника, его строение будут соответствовать строению культуры, логике организации» культурной среды [8]. Культурная среда в социальном измерении представляет собой «специфическое пространство ритуализированного поведения людей, которое формируется и функционирует в ходе осуществления нескольких процессов коллективной жизнедеятельности» [13].

Применительно к системе образования взрослых — в его культуросообразном аспекте — данное утверждение, в случае его принятия, может результативаться следующими положениями:

✓ образование взрослых не может яв-

ляться исключительно институционально-отраслевой прерогативой, а следовательно, должно обладать потенциальной и реальной (измеримой) культурной эффективностью;

✓ образование взрослых должно быть изоморфно той культурной ситуации, которая его актуализировала, и культурной ситуации будущего.

Под культурным эффектом образования взрослых в рамках настоящей статьи мы будем понимать интегрированное личностно-профессиональное (ценностно-смысловое и компетентностное) образование, являющееся результатом опосредованного влияния системы непрерывного образования на характер творческой активности и *стиль жизнедеятельности субъекта*.

Культурный эффект от образования — в случае своего нулевого значения — в условиях непрерывно меняющейся социокультурной реальности может обернуться ситуацией культурного шока: человек, являясь частью культурного пространства, «выпадает» из контекста современной культуры в том смысле, что оказывается неспособным говорить на ее языке и адекватно этот язык понимать.

Современная культурная ситуация может быть в самом общем виде охарактеризована как переходная — от культуры постмодернистского толка в культуру постпостмодерна, которая, по мнению ряда специалистов, уже довольно успешно оформляется (Н. Маньковская, А. Бузгалин, Д. Ритцер, В. Курицын, М. Эпштейн, Д. Пригов, Ф. Мофра и др.).

К числу наиболее релевантных культуре постпостмодерна тенденций исследователями относятся следующие положения.

✓ Традиционные в культуре постмодернизма *текстообразы* (основополагающий постмодернистский тезис «ничто не существует вне текста» (Ж. Деррида)) сменяются новыми маркерами худо-

Общедоступность культурного наследия, на достижение которой нацелена государственная политика в области культуры, не принесет ожидаемых плодов, если этот стиль жизни окажется несформированным.

жественной среды — *технообразами* (А. Коклен).

Текст в эстетике постмодернизма предполагает множественность *интерпретаций* (познается линейно, в соотношении с другими текстами, а не с отвлеченной социально-нормативной истиной); его содержание, знание, заложенное в нем, ценны именно как *субъективная принадлежность* того или иного культурного дискурса, а не как общая объективная данность\*. В этом смысле текст ненадежен как инструмент постижения реальной действительности и в общем не нацелен на это: средствами языка осуществляется конструирование иной реальности, не соизмеримой и не связанной с реальностью социальной — так называемой гиперреальностью (Ж. Бодрийар). Человек ощущает границу между этими реальностями, гиперреальность воспринимается им как искусственная, неаутентичная, созданная и раскодируемая посредством языка; в такой реальности человек *не живет* (в смысле — действует), *а играет* (в значении — бесконечно интерпретирует), поскольку разница между словом и делом нивелируется.

В эстетике постпостмодернизма предполагается существование иного мира — *виртуального*: он также не равен реальному миру, однако уже,

В эстетике постпостмодернизма предполагается существование иного мира — виртуального.

вероятно, не осознается как «игрушечный» — в этом мире происходит сетевое взаимодей-

ствие людей между собой, переход к интерактивности, квазиреальному «деланию». Технообраз способен возникнуть лишь как результат чьей-либо активности: постмодернистская теория о «смерти субъекта» (М. Фуко, Р. Барт, Ю. Кристева, Ж. Деррида) здесь несколько трансформируется. Вероятно, продолжая логи-

\* Данный тезис наиболее полно выражен в представлении М. Фуко об *эпистеме* как картине действительности, существующей в ту или иную историческую эпоху и реализующейся в виде языкового кода.

ку работы «Социальная теория постмодернизма» (<http://www.chem.msu.su/rus/teaching/sociology/2.html>), можно говорить о том, что «*сущностный человек модерна*» (суверенный, независимый, самодостаточный) трансформируется в эпоху постмодерна в «*человека отношений*» (вписан в исторический и культурный контекст, растворен в его языке), и далее — в период постпостмодерна — в *человека взаимоотношений*. Иными словами, он не погружается в готовый текст, становясь его частью, неотъемлемым элементом мира знаков, а конструирует эту систему в ходе непрерывного равного взаимодействия с другими участниками «*сетевого производства*» данного технообраза. В этом заключена своего рода уникальность культуры постпостмодерна (образно назовем ее 3D-культурой) — человек имеет возможность увидеть создаваемый виртуальный мир изнутри, погрузиться в него, и иллюзия трехмерности здесь максимально превращает человека из наблюдателя в действующее лицо, что существенно изменяет привычный — двухмерный — формат обмена информацией как передачи и получения системы знаков от ее носителя к адресату, который активен, работая над раскодированием информации, а не над ее совместным рождением. Создается искусственная компьютерная среда, постоянно трансформируемая и непрерывно становящаяся, совместно творимая и изменяемая, дающая возможность беспрепятственного в нее проникновения. Человек эпохи постпостмодернизма не игрок (подразумеваются: 1) определенная заданность ходов существующими правилами и 2) неаутентичность (неправдоподобность) происходящих событий), а создатель, точнее — со-творец. «Происходит <...> диффузия, «интерференция» творца и аудитории, появляется некое новое образование, ориентированное на коммуникацию и потому реализующее себя в сети в виде некоего коллективного субъекта социального действия» [11].



Перспектива «смерти субъекта» вполне прогнозируема и в культуре постпостмодернизма, однако уже не в силу его «потерянности» в языковой структуре текста, а по причине поглощения его совершенными технологическими схемами и другими субъектами в силу чрезмерного социального взаимодействия.

Подобный тип культуры порождает новую социальную структуру — с открытыми границами, постоянно формирующуюся, где человек непрерывно меняет и преодолевает собственные роли, конструируя различные «модели реальности», поскольку не получает их в «готовом виде» [12]. Отсутствие какой бы то ни было социальной заданности в так называемой реальности «Третьей волны» способствует, по мнению Э. Тоффлера, тому, что личность либо «ломается под таким давлением», либо «постоянно растет, формирует себя и становится компетентной, грамотной, способной работать на высшем уровне».

✓ Традиционная для культуры постмодернизма *чувствительность* превращается в *постпостмодернистский транссентиментализм*. В этом смысле исследователи новой культурно-эстетической системы склонны видеть в постпостмодернизме своего рода реанимацию ушедшего в прошлое соцреализма. Речь идет о культивировании традиционной духовной культуры, непреходящих ценностей, «светлого будущего», концептуализации счастья, успеха и красивой повседневности. Человек постмодерна — эпохи аксиологического релятивизма — вероятно, испытывает потребность в возврате к понятным, неоспоримым ценностям, в концептуализации — взамен метафоризации — мира. Мир, оставаясь системой образов (то есть знаковых систем), по-прежнему воспринимается интуитивно, однако перед нами «чувствительность» иного рода — стремящаяся от децентрализации и неустойчивости, хаоса и неупорядоченности к определенному фундаментализму. То, что в эпоху постмодерна абсолютизировалось

как ведущий эстетический принцип, — фрагментарность, неопределенность, центробежность — сменяется идеями «мерцающей» эстетики (Д. Пригов), эстетического хаосмоса как порядка, логоса, живущего внутри хаоса (М. Липовецкий).

В этом смысле пафос социального успеха и респектабельности определяет в конечном счете поиски современного человека, действующего в ситуации неопределенности, постоянных изменений.

✓ Традиционное для культуры постмодернизма представление об уникальности отдельной личности в эстетике постпостмодернизма сменяется тезисом об уникальности социумов различных типов, в том числе — национальных, «сохраняющих в условиях глобализма свою культуру и идентичность, хотя и впитывающих неизбежные элементы глобальной культуры» [11]. В этом смысле, на наш взгляд, в эпоху новой культуры не утрачивает актуальности идея постмодерна о некоей ее театральности, «работе на аудиторию», которая наиболее востребована как акт групповой идентификации личности.

Этот тип культуры выражается в таком типе отношений человека и пространства (социального, культурного и т. д.), который предполагает децентрализацию институтов: общественная структура представляет собой сеть множественных единиц (не замкнутых, но автономных) и не предполагает жесткой иерархии ролей и задач-функций. Любая единица социума в этих условиях эффективна, только если представляет собой комплекс, конгломерат, корпорацию: человек — если он способен выходить за рамки узкоспециальных или утилитарно-индивидуальных целей, организация — если она способна одновременно выполнять несколько функций, не утрачивая при этом своей идейной целостности.

Таким образом, культура постпост-

Традиционное для культуры постмодернизма представление об уникальности отдельной личности в эстетике постпостмодернизма сменяется тезисом об уникальности социумов различных типов, в том числе — национальных.

модернизма, возникающая как ответ на информационный, политический, социальный и эстетический кризис постмодернизма, постепенно осваивается современным человеком. Погружаясь в нее, он пытается, как нами отмечалось выше, обозначить для себя *границы собственных возможностей*, с одной стороны, и рамки своей *социальной необходимости* — с другой. Очевидно, что человек постигает культуру и бессознательно (являясь носителем определенных культурных кодов — языковых, ментальных и т. д.), и до определенной степени осознанно — как способ минимизации социального риска как совокупности проблем, связанных с его социализацией и ресоциализацией. В этой связи основная задача системы образования взрослых как некой «подушки безопасности ресоциализации человека» — способствовать снижению (или снятию) этого риска, осуществляя погружение современного специалиста в культурный контекст будущего. «Мы не можем втиснуть эмбриональный завтрашний мир в принятые вчера категории», — утверждает американский социолог и футуролог Э. Тоффлер [12].

Исходя из основных эстетических принципов и методологических позиций, на которых данная система базируется, культурный «заказ» современному образованию взрослых становится более или менее очевидным.

Изменение самого «стиля эпохи», господствующей в ней системы взглядов и ценностей проистекает довольно интенсивно, и наиболее восприимчив к нему тот, чей миро-

воззренческий, жизненный и профессиональный опыт невелик или недостаточно значителен. Именно поэтому стиль жизни современного педагога не совпадает со стилем жизни обучающихся подростков: в то время как последние активно осваивают культуру постпостмодернизма

и говорят между собой на ее языке, первые (хотя, безусловно, массив педагогов неоднороден), вероятно, не до конца преодолели и порог модернизма.

Система образования так называемой «Третьей волны» — информационной эпохи — и в частности образование взрослых форсируют технологическую сторону образовательного процесса. Способно ли это дать потенциальные или реальные культурные эффекты, то есть изменить сам стиль, образ мысли и поведения человека, создав такую образовательную среду, где «освоение киберпространства станет не целью образования, а механизмом саморазвития» [5]? Вероятно, в случае преодоления ряда довольно существенных противоречий.

Современная система образования взрослых нацелена на оперирование *образовательным знанием как текстом*. Его можно освоить и передать: в субъект-объектном и (или) субъект-субъектном режимах, однако почти всегда в пределах формализованных образовательных процессов. Образовательная информация все еще воспринимается как нечто окончательное, имеющее четкие формы и границы, нормативно-истинное. Знание не создается обучающимся педагогом и не изменяется во взаимодействии с таким же педагогом или преподавателем. Сам принцип отбора содержания образования взрослых едва ли можно охарактеризовать как полилогичный или поликультурный. Таким образом, педагог становится объектом того воздействия, которое воспроизводит в ежедневной образовательной деятельности — лишь с переменной ролей. Вместе с тем в среде, куда приходит педагог с полученным новым образовательным знанием, информацией оперируют иначе, и этот иной механизм в самом общем виде определяет стиль жизни современных подростков, в том числе — уникальный способ получения ими образовательного знания. В современной подростковой среде, а точнее, в сознании современных подростков, происхо-

Система образования так называемой «Третьей волны» — информационной эпохи — и в частности образование взрослых форсируют технологическую сторону образовательного процесса.

дит то, что названо американским литературоведом И. Хассаном «имманентностью» — «срастанием сознания со средствами коммуникации»: мысль начинает формироваться в момент и во время ее выражения в Сети, обретает множество интерпретаций в результате «перепоста» или «коммента» и, по сути дела, так и не обретает окончательных смысловых границ, попадая в зависимость от оператора интернет-ресурса.

Современная система образования взрослых все еще в значительной мере ориентирована на индивидуализацию образовательного процесса и в меньшей степени рассчитана на групповую идентификацию обучающихся, актуализацию их принадлежности той или иной общности, деятельностную кооперацию. Вместе с тем сетевая образовательная общность способна стать носителем уникального культурного кода, инструментом трансляции наработанного опыта в системе образования взрослых. Причем ценность данного «уникального опыта» возрастает по мере взаимодействия и кооперирования возможностей и ресурсов различных систем, например, профессиональных отраслей. Вероятно, с этим во многом связана довольно отчетливая современная тенденция к объединению образовательных организаций в так называемые корпоративные институты: эта тенденция включает в себе определенный потенциал не только качественного изменения профессиональной позиции специалиста (педагога, управленца), работающего в такой организации, но и самого способа его ресоциализации в широком смысле как адаптации индивида в меняющихся условиях жизни.

Принадлежность к той или иной общности принципиально важна для современных подростков, тонущих в пространстве социальных сетей и создающих там квазиреальные общности для обмена информацией и т. д. Эта принадлежность есть способ формирования, означивания и осмысления той или иной информации или знания. Образно данная культурная

тождественность индивида общности может быть проиллюстрирована выдержкой из работы Ю. М. Лотмана «Архитектура в контексте культуры»: «Текст, изъятый из контекста, представляет собой музейный экспонат — хранилище константной информации. Он всегда равен самому себе и не способен генерировать новые информационные потоки. Текст в контексте — работающий механизм, постоянно воссоздающий себя в меняющемся облике и генерирующий новую информацию» [10].

Современная система образования взрослых нацелена на увеличение системности и прикладного потенциала образовательного знания. Вместе с тем приходится констатировать, что зародившаяся еще в эпоху постмодернизма клиповая (фрагментарная, поверхностная) культура приобретает сегодня черты, как указывалось выше, культуры нового соцреализма — максимально упрощенного понимания и оценки действительности. Точнее — ее постижения экстенсивным путем, наращиванием объема информации, ее стремительной переработкой, ситуативным применением (без необходимой рефлексии). «Сегодня мы наблюдаем начинающийся философский бунт, нацеленный на ниспровержение, ликвидацию надменно господствующих аксиом прошедших трех столетий. Ключевые идеи индустриального периода дискредитированы, обесценены и отвергнуты в большинстве наиболее разработанных и аргументированных теорий» [12].

Господство той или иной культурной парадигмы, безусловно, не отменяет возможности сосуществования в ее рамках «стилей жизни», соответствующих другим социокультурным моделям. «Социально допустимый репертуар стратегий человеческой жизни в логике «и — и»» гораздо богаче «архитектуры педагогического пространства», которая «задает представ-

Принадлежность к той или иной общности принципиально важна для современных подростков, тонущих в пространстве социальных сетей и создающих там квазиреальные общности для обмена информацией.

ления о “правильном”, выстраивая структуру предпочтений в логике “или — или”» [5]. И вполне возможно, что филигранный подбор образовательных моделей, релевантных тому или иному элементу полихронной культуры современности, отчасти воспрепятствует увеличению разрыва поколений. Нельзя отрицать также возможной идентичности человека той культурной ситуации, в рамках которой он сформировался мировоззренчески. Следовательно, и видоизменение культурного кода нельзя однозначно признать кризисом культуры, ее падением. Подобно тому как язык как знаковая система «умирает», переставая выполнять коммуникативную и когнитивную функции, выступать средством формирования и выражения мысли, культура переживает кризис, переставая быть способом и характером индивидуальной и коллективной жизни. И дело не в том, что современный человек недостаточно эрудирован, например, в области искусства, а в том, что это искусство утрачивает для него функцию объяснения и преобразования жизни и становится незначительным, ненужным, тем, чем можно пренебречь. И если в области культуры политика государства заключается в том, чтобы сделать ее доступной в смысле наличествующих и будущих культурных объектов, то система образования нацелена на достижение этой «доступности» в отношении адекватного приятия (понимания и переживания) феноменов современной культуры.

В контексте новой культуры определенным анахронизмом выглядит любая окончательная оформленность границ образовательного знания и его нормативная заданность.

Предпринятая выше попытка осмыслить основные тенденции и механизмы освоения культуры постмодернизма и постпостмодернизма в системе образова-

ния взрослых позволяет наметить общие перспективы развития последнего в опережающем режиме.

Содержание образования взрослых (прежде всего — дополнительных профессиональных программ) должно представлять собой открытую и гибкую систему, реагирующую не только на актуальный (текущий и системно фиксируемый) заказ государства и общества, но и на ситуативно (непосредственно в ходе образовательного процесса) возникающие запросы, способные видоизменить и существенно дополнить это содержание. В контексте новой культуры определенным анахронизмом выглядит любая окончательная оформленность границ образовательного знания и его нормативная заданность: выходя в аудиторию с готовыми ответами, современный специалист системы образования взрослых лишает это знание «жизни» — то есть способности быть конструируемым совместными усилиями в режиме «реального времени», цементирует его авторство.

Позиция специалиста системы образования взрослых, транслирующего образовательное знание, может быть изменена на позицию консультанта-эксперта и организатора сетевого образовательного процесса, участники которого объединяются в группы не только по профессионально-дисциплинарному принципу, но и на основе общности ценностно-смысловых, культурно значимых установок и приоритетов.

Образование взрослых может быть нацелено на изменение сущностных жизненных установок человека: осознав необходимость ориентации и нового самоопределения в условиях изменений, происходящих на уровне культурного кода, человек начинает по-новому осмысливать свою профессию и собственную жизнь.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Барт, Р.* Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Р. Барт. — М. : Прогресс, 1989.
2. *Белый, А.* Символизм как миропонимание / А. Белый ; сост., вступит. ст. и прим. Л. А. Сугай. — М. : Республика, 1994. — 528 с.

3. *Беляев, И. А.* Социальное и духовное в человеческом существовании / И. А. Беляев // Духовность и государственность : сборник научных трудов. — Вып. 2. — Оренбург : Оренбургский филиал УрАГС, 2001. — С. 5—20.
4. *Бушуев, В. С.* Актуальные проблемы современной педагогики : учеб. пособие / В. С. Бушуев, Н. В. Крылова. — СПб. : СПбГЭУ, 2002.
5. *Видт, И. Е.* Образование как феномен культуры: эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе : автореф. дис. ... докт. пед. наук / И. Е. Видт. — Тюмень, 2003.
6. *Деррида, Ж.* Письмо и различие / Ж. Деррида ; пер. с фр. Д. Кралечкина. — М. : Академический проект, 2007.
7. *Колесникова, И. А.* Культура непрерывного образования: к обоснованию понятия / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век // URL: <http://Ш21.petrSU.ru/journal/article.php?id=2261>.
8. *Конев, В. А.* Человек в мире культуры (Культура, человек, образование) : пособие по спецкурсу / В. А. Конев. — Самара, 1999.
9. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 (с изменениями и дополнениями) : Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р // URL: <http://base.garant.ru/194365/#ixzz3L1wdxubU>.
10. *Лотман, Ю. М.* Архитектура в контексте культуры / Ю. М. Лотман // Семиосфера. — СПб. : Искусство, 2000. — С. 676—683.
11. *Мирошенков, О. А.* Что придет на смену постмодернизму? / О. А. Мирошенков // URL: <http://prosvetitel.blagorussia.ru/prosvetiteli>.
12. *Тоффлер, Э.* Третья волна / Э. Тоффлер. — М. : АСТ, 2004.
13. *Флиер, А. Я.* Культурная среда и ее социальные черты / А. Я. Флиер // URL: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/2/Flier\\_Cultural-Milieu/](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/2/Flier_Cultural-Milieu/).
14. *Хейзинга, Й.* В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. — М. : Прогресс-Академия, 1992.
15. *Шпенглер, О.* Закат Европы / О. Шпенглер. — Новосибирск : Наука, 1993.



## ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. А. КРАСНОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент, проректор по научно-методической работе  
Минского областного института развития образования  
(Беларусь)  
[krasnovs@rambler.ru](mailto:krasnovs@rambler.ru)

В статье обоснована необходимость гуманитаризации естественнонаучного образования, показано ее влияние на развитие личности. Автором проанализированы гуманитарные методы обучения, которые в современном научном познании рассматриваются как универсальные и которые содействуют более плодотворному развитию естественных и точных наук.

The article covers the necessity of humanitarization in natural science education and its influence on individual's development. The author analysed the teaching methods of the humanities, which in modern

scientific cognition are known as versatile and contribute to more significant development of natural and exact sciences.

**Ключевые слова:** *гуманитаризация, технократизм, естественнонаучное мышление, гуманитарное мышление, гуманитарные методы познания, диалогичность, образное познание*

**Key words:** *humanitarization, technocratism, scientific thinking, humanitarian thinking, humanitarian methods of cognition, dialogue form, employing images cognition*

**Н**ет необходимости доказывать важность естественнонаучного образования. Естественные науки лежат в основе технологической базы постиндустриальной цивилизации. Успехи естественных наук привели к формированию сциентизма — идейной позиции, которая базируется на представлении о научном знании как о наивысшей культурной ценности и определяющем факторе ориентации человека в мире. При этом в качестве идеала самой науки, как правило, рассматривалось точное математизированное естествознание и преобладало мнение, что естественнонаучного познания достаточно для решения всех фундаментальных проблем человеческого бытия [13]. Результатом стало возникновение концепции технократизма, основу которой составляло преобладающее значение техники и технологии в решении социальных проблем. Однако технократизм как способ решения человеческих

проблем показал свою бесперспективность [10]. Результатом технократического подхода явилось возникновение глобальных проблем человечества: загрязнение окружающей среды, истощение ресурсов и снижение биоразнообразия,

глобальное потепление, войны и терроризм, разрыв в развитии между богатыми и бедными странами (проблема «Север — Юг») и т. д. Особую опасность представляет процесс дегуманизации, для

которого характерны пренебрежение к личности или общностям людей; обесценивание человеческой жизни, полаяльное отношение к насилию; категоричность мышления в том, что касается отрицания высших проявлений человечности [5]. Именно это вызывает необходимость гуманизации и гуманитаризации образования. Однако если относительно гуманизации образовательного процесса есть понимание того, что это такое, то относительно гуманитаризации этого сказать нельзя.

Гуманитаризация образования видится в увеличении количества учебных предметов гуманитарного цикла, учебного времени на их изучение, а также включении в содержание естественнонаучного образования фактов из истории научных открытий, биографических сведений об ученых-естествоиспытателях, сведений, связанных с историко-культурным фоном, на котором происходило становление и развитие ведущих идей и т. п. Все гуманитарное рассматривается как нечто второстепенное. Подтверждением этому служат постоянные колебания относительно изучения предметов гуманитарного цикла в учебных заведениях, которые то увеличивают, то убирают из учебных планов, не объясняя при этом, с какой целью это делается. Тем не менее возникновение практически всех глобальных проблем связано не с невозможностью разработки технического решения, а с отставанием гуманитарного мышления, гуманитарной культуры, гуманитарных наук.

Возникновение практически всех глобальных проблем связано не с невозможностью разработки технического решения, а с отставанием гуманитарного мышления, гуманитарной культуры, гуманитарных наук.

С философской точки зрения вопросы гуманитаризации образования рассмотрены в трудах А. Г. Асмолова, В. М. Бим-Бада, П. М. Гаджиева, Л. А. Мишеиной, М. А. Розова, А. И. Субетто и др. Педагогические аспекты гуманитаризации образования представлены в работах С. И. Гессена, В. П. Зинченко, В. В. Краевского, А. М. Новикова, В. М. Симонова, В. А. Сластенина и др.

Какой же потенциал несет гуманитаризация для естественнонаучного образования? Опыт экономически развитых стран показывает, что в них, как правило, значительное внимание уделяется изучению гуманитарных предметов, которые доминируют над естественнонаучными. Доля учебного времени на изучение гуманитарных дисциплин доходит до 40 %.

Следует отметить, что несмотря на то что и в отечественной, и в российской педагогике гуманитаризация как тенденция образования отмечена еще в начале 1990-х годов, тем не менее в психолого-педагогической литературе отсутствует точное определение этого понятия, а у педагогов нет понимания того, зачем и как это нужно осуществлять.

С точки зрения философии, образование рассматривается как процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути; саморазвитие и социализация личности; механизм овладения культурой [3]. Такое образование предполагает формирование у человека целостной картины мира и своего места в нем. Решить эти проблемы без гуманитарных дисциплин невозможно, так как именно они дают широкую общую культуру, то есть выполняют *познавательную* функцию. Кроме того, гуманитарные науки играют важную роль в формировании *жизненной позиции* будущего специалиста, его *нравственных принципов и убеждений*. Разработка новой техники и новых технологий давно перешагнула чисто технические границы и превратилась в серьезную нравственную проблему. Специалисты

отмечают, что в профессиональной деятельности коэффициент полезного действия инженера лишь на 15 % определяется его профессиональной подготовкой, остальные 85 % приходятся на его личностные нравственно-эстетические качества [9]. Именно в сфере культуры оказывается возможным достоверно определить ценность и судьбу того или иного технического и технологического проекта [2]. Но содержание школьного образования построено по предметному принципу. Предметные знания связываются по внешним признакам на основе логических внутри- и межпредметных связей, что не всегда приводит к пониманию общечеловеческого содержания учебных дисциплин, пониманию предмета в целом [2]. Гуманитаризация образования есть важное средство развития духовности будущих специалистов, способных не только решать узкопрофессиональные задачи, но и умеющих правильно оценивать социальные последствия своей деятельности. Определяющее влияние человеческого разума и человеческой деятельности на развитие Земли нашло отражение в ноосферной теории эволюции.

Говоря о гуманитаризации образования, необходимо отметить ее влияние на *развитие мышления* личности. Характеризуя обучающую среду, которая создается при изучении точных и естественных наук, О. И. Майкова отмечает в ней:

- ✓ главенство формальной логики и строгие однозначные определения;
- ✓ максимально лаконичный язык, исключающий в идеале разночтения и оттенки смыслов;
- ✓ оптимальный и унифицированный алгоритм процессов;
- ✓ определение целей исходя из содержания и структуры знания [6, с. 6].

Традиционный подход к изучению естественнонаучных дисциплин задает прак-

Гуманитаризация образования есть важное средство развития духовности будущих специалистов, способных не только решать узкопрофессиональные задачи, но и умеющих правильно оценивать социальные последствия своей деятельности.

тику *естественнонаучного*, инженерного, узкопрофессионального *мышления*, базирующегося на конвергентных способностях. Оно основывается на идее возможности построения единой и единственной, абсолютно истинной картины мира, обусловленной объективными законами природы, познание которых осуществляется с помощью научных методов наблюдения, эксперимента и математических измерений. Объективность научного познания достигается путем исключения всего субъективного, то есть того, что относится к человеку, а также к личности ученого-исследователя и механизмам его исследовательской деятельности. По отношению к объекту познания исследователь занимает позицию внешнего, незаинтересованного, беспристрастного субъекта [4]. Для него характерно приведение имеющихся знаний в систему, выведение закономерностей в протекающих процессах и общих законов на основе выявления причинно-следственных связей. Естественнонаучное мышление дает достаточно однозначные ответы и оценки. Такая среда была характерна для эпохи индустриального общества, в котором акцент делался на детерминизм, господствовали представления о том, что в природе и социуме действуют универсальные законы, что позволяло экстраполировать законы природы на социальную сферу.

Обучающая среда, в которой активизируется *гуманитарное мышление*, характеризуется:

Естественнонаучное и гуманитарное мышление нельзя противопоставлять друг другу. Их следует рассматривать как две взаимодополняющие стороны мышления личности.

✓ обеспечением эмоциональной вовлеченности человека в процесс познания и освоения действительности;

✓ использованием образного, метафорического языка общения;

✓ включенностью человека в исследуемый объект;

✓ использованием понятий, которым невозможно дать точное, исчерпывающее определение;

✓ схватыванием множества нюансов смысла исследуемого явления, понятия;

✓ не только объективными научными целями, связанными с решением конкретной задачи, но и с субъективными, лично значимыми целями самого человека, достижение которых допускает большую вариативность их достижения [6, с. 6].

Характеризуя гуманитарное мышление, М. М. Бахтин отмечал доминирование индивидуализирующего описания, субъективного понимания и интерпретации, что выражает субъективно-ценностное отношение и предполагает пристрастное, заинтересованное познавательное действие. Гуманитарное мышление допускает множественность подходов к изучению и различные толкования каких-либо явлений, оно по своей природе лично, ответственно и ориентирует на общечеловеческие ценности, воспитывает граждан, которыми трудно манипулировать. В основе гуманитарного мышления лежат дивергентные способности. При этом О. И. Майкова подчеркивает: «Гуманитарный стиль мышления совершенно не отрицает ни формальной логики, ни строгости и однозначности определений, ни высокой степени абстрагирования, но предпочтение в процессе творческого мышления отдает другим типам логики, множественности смыслов, нелинейности и вариативности алгоритмов познания» [6, с. 7].

Если формирование естественнонаучного мышления базируется на законах формальной логики, то гуманитарное — на законах диалектической логики. Естественнонаучное и гуманитарное мышление нельзя противопоставлять друг другу. Их следует рассматривать как две взаимодополняющие стороны мышления личности. Превалирование одного из них приводит к однобокости, односторонности развития личности, что, к сожалению, и происходит в настоящее время в отечественном образовании. Решение сложных проблем требует включения и тех и других сторон мышления.



Однако мышление не преподается, оно формируется. Для его развития необходимы соответствующие *методы обучения*. Политехническая школа, сложившаяся в советский период и соответствующая индустриальному этапу развития общества, строилась на сциентистских методах. И эта практика продолжает существовать вплоть до настоящего времени. Изучение предметов естественно-математического и социально-гуманитарного циклов осуществляется при помощи одних и тех же методов, развивающих когнитивный потенциал учащихся, но не способствующих развитию гуманитарных способностей, гуманитарного мышления. Специалисты же отмечают «универсализм закономерностей и средств описания» как природных явлений и объектов, принятых в естественных науках, так и гуманитарных объектов и явлений, являющихся уникальными, и говорят о проникновении принципов и методов гуманитарных наук в естественнонаучные [1].

Гуманитарность в процессе обучения предполагает развитие таких способностей, как способность понимания, способность актуализировать для себя полученные знания (личностное знание), способность к вариативности и множественности интерпретаций, к рефлексии, к схематизации и трансформации знаково-символьной и текстовой информации, способность образного, эмоционального восприятия знания [12]. Для развития гуманитарных способностей необходимо использование *гуманитарных методов познания*, среди которых можно назвать методы понимания (герменевтические), развития знакового (семиотические), образного мышления и эмоционального интеллекта, рефлексивные методы [12]. Намetilось понимание гуманитарных методов как универсальных в научном познании [7], то есть в понимании понятия «гуманитаризация» наиболее важным представляется не столько содержание, сколько используемые методы познания.

Ключевым элементом гуманитарного

образования являются тексты, под которыми понимаются не только словесные, но также образные, слуховые, вкусовые, обонятельные, поведенческие и прочие тексты. Гуманитарные науки учат извлекать из них информацию, интерпретировать, критично к ней относиться, придавать ей личностный смысл. *Умение работать с текстом* лежит в основе формирования информационной грамотности и в целом — информационной культуры личности, а также освоения способов самостоятельного

приобретения знаний, развития интеллектуального потенциала личности. Именно в процессе работы с текстами осваиваются гуманитарные методы познания. Так как обучение все в большей степени выступает не просто как процесс усвоения определенного объема знаний, а как процесс самостоятельного получения новых знаний, гуманитарность можно рассматривать в качестве системообразующего компонента образования.

Характерной особенностью гуманитарных методов является *диалогичность*. Значимость диалоговых форм обучения возрастает в условиях становления информационного общества, создания глобального информационного пространства, в котором расширяются возможности оперативной коммуникации людей вне зависимости от их места нахождения. При этом диалог рассматривается не просто как обмен репликами. Понятие «диалог» тесно связано с такими понятиями, как «общение», «коммуникация», «текст», «понимание», «истолкование» и др., но не сводится к ним. Диалог в обучении направлен на углубление понимания, обмен смыслами, выработку доступного языка общения. Диалог помогает выстраивать субъект-субъектные отношения между педагогом и учащимся, индивидуализирует процесс обучения, содействует формированию «образовательного» типа

Ключевым элементом гуманитарного образования являются тексты, под которыми понимаются не только словесные, но также образные, слуховые, вкусовые, обонятельные, поведенческие и прочие тексты.

знания, которое предполагает не просто умение применять понятия, правила, законы, а видение фактов и явлений в определенной форме и смысловом контексте, то есть их понимание и осмысление. Происхождение этого знания невозможно установить, оно усвоено и стало частью природы, что дало основание рассматривать его как вторую природу человека, сравнивать с кожным покровом, а не костюмом, который можно снять [14, с. 9]. В современной социокультурной ситуации диалог рассматривается не только как способ общения людей, но и как диалог культур, диалог различных научных дисциплин и, что наиболее существенно, как диалог человека и природы.

Необходимо также отметить, что в эпоху постнеклассической науки приоритетными становятся проблемно-ориентированные исследования социально значимых задач, которые приводят к необходимости *совместной работы* специалистов как *естественнонаучного*, так и *гуманитарного профилей*. В связи с этим возрастает роль междисциплинарных, полидисциплинарных и трансдисциплинарных исследований [1]. Совместная работа специалистов разных профилей требует умений работать в команде, что опять же возвращает к умениям вести диалог, понимать других, учитывать антропологический и социальный контекст, проявлять нравственность в решении технологических проблем.

Философы, анализируя значение гуманитарного образования, выделяют его особую

роль в формировании *образного познания* мира.

Значение восприятия информации в образной форме резко возросло в результате развития информационно-коммуникационных технологий. Психологи отмечают, что мышление в образах является сложным процессом преобразования чувственного восприятия реального

мира. В ходе этого процесса образы видоизменяются, преобразуются, создаются новые, существенно отличные от исходных. Анализ механизмов функционирования образного мышления показывает, что умение создавать образы и оперировать ими придает процессу усвоения знаний личностно значимый характер [15]. Многие специалисты считают, что непонимание предметов естественнонаучного цикла часто связано с тем, что у учащихся не развито образное мышление.

Кроме того, визуализированный образ рассматривается как переходная ступень от теории к практике, в котором синтезируется рациональное, чувственное и эмоциональное. Он позволяет эффективно решить проблему «уплотнения» информации, ее понимания и трансляции. Визуализированные представления позволяют выразить сущность в концентрированном виде, в ясной и легко воспринимаемой форме [8], представляют предмет во всей его полноте и целостности.

Историки науки приводят примеры успешной визуализации теоретических знаний Дж. Максвеллом, М. Фарадеем, Г. Галилеем, И. Ньютоном и другими известными учеными. Создание образов требует развитого *воображения*. Психологи характеризуют воображение как познание, которое не сковано шаблонами и стереотипами. Роль воображения состоит в том, что в научное познание оно включает такие феномены, как неявное, имплицитное, неотрефлексированное знание, подсказывает путь, следуя которому можно выйти к новому знанию, гипотезе, открытию.

Важность воображения для научного познания неоднократно подчеркивал А. Эйнштейн: «Воображение важнее, чем знания. Знания ограничены, тогда как воображение охватывает целый мир, стимулирует прогресс, порождая эволюцию» и замечал, что «когда я изучаю себя и свой способ думать, я прихожу к выводу, что дар воображения и фантазии значил

Многие специалисты считают, что непонимание предметов естественнонаучного цикла часто связано с тем, что у учащихся не развито образное мышление.

для меня больше, чем любые способности к абстрактному мышлению».

Отмечается также и то, что для оценки научной теории используются не только объективные критерии, но и эстетические. Замечено, что технически совершенное решение, как правило, удовлетворяет и эстетическим требованиям [11, с. 160], то есть гуманитарные науки формируют также и *эстетическое отношение к действительности*.

Обобщая, можно сказать, что гуманитарные аспекты естественнонаучного об-

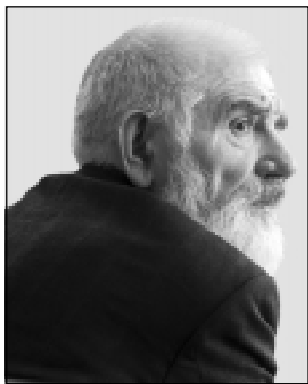
разования должны быть представлены на содержательном, методологическом, деятельностном и организационном уровнях.

Таким образом, гуманитаризация решает важные проблемы современного образования и научного познания. Развитие гуманитарного мышления, использование гуманитарных методов обучения при изучении естественнонаучных дисциплин придаст современному образованию антропоцентричный характер, положительно повлияет на развитие самих естественных наук.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева, Н. З. Постнеклассическое естественнонаучное образование: концептуальные и философские основания / Н. З. Алиева. — М. : Академия естествознания, 2008. — 512 с.
2. Бим-Бад, Б. М. Гуманитаризация образования / Б. М. Бим-Бад // Педагогический энциклопедический словарь. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
3. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века: (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. — М. : ИнтерДиалект+, 1997. — 697 с.
4. Дьяконов, Г. В. Концепция диалога М. М. Бахтина как методология научно-гуманитарного мышления и мировоззрения / Г. В. Дьяконов // Феномен человека в психологических исследованиях и в социальной практике : материалы Международной конференции (Смоленск, 23—25 октября 2003 г.) / под ред. В. А. Сонина. — Смоленск : Изд-во Смоленского госуниверситета, 2003. — С. 22—27
5. Жмуров, Д. В. Словарь терминов агрессии / Д. В. Жмуров // URL: <http://www.vocabulum.ru/word/168/>.
6. Майкова, О. И. Педагогические условия продуктивного освоения точных и естественных наук учащимися с гуманитарным стилем мышления : дис. ... канд. пед. наук / О. И. Майкова. — Тюмень, 2008. — 194 с.
7. Микешина, Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учеб. пособие / Л. А. Микешина. — М. : Прогресс-Традиция : МСПИ : Флинта, 2005.
8. Семенова, Э. Р. Роль визуализации научного знания в его трансляции в сферы практики и образования / Э. Р. Семенова // Молодой ученый. — 2013. — № 3. — С. 319—321.
9. Соколов, Е. А. Проблемы интеграции гуманитарного и естественнонаучного знания в современном образовании / Е. А. Соколов, А. П. Кондратенко, Н. Е. Буланкина. — М. : Университетская книга, 2008. — 192 с.
10. Степин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. — М. : Прогресс-Традиция, 2000. — 744 с.
11. Фарман, И. П. Воображение в структуре познания / И. П. Фарман. — М. : ИФ РАН, 1994. — 215 с.
12. Шатон, Г. И. Использование гуманитарных технологий в преподавании истории / Г. И. Шатон // История: проблемы выкладки. — 2006. — № 5. — С. 9—15.
13. Швырев, В. С. Сциентизм / В. С. Швырев // Новая философская энциклопедия : в 4 т. / под ред. В. С. Степина. — М. : Мысль, 2001.
14. Шелер, М. Формы знания и образование / М. Шелер // Человек. — Вып. 4. — М., 1992. — С. 85—96.
15. Якиманская, И. С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / под ред. И. С. Якиманской. — М. : Педагогика, 1989. — 224 с.

## ОТРАЖЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ РОССИИ В СОДЕРЖАНИИ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



А. Н. ЗАХЛЕБНЫЙ,  
доктор педагогических наук,  
член-корреспондент РАО,  
заведующий лабораторией  
экологического образования  
Института содержания и методов  
обучения РАО (Москва)  
anzmos@bk.ru



Е. Н. ДЗЯТКОВСКАЯ,  
доктор биологических наук,  
член-корреспондент РАЕН,  
главный научный сотрудник лаборатории  
экологического образования  
Института содержания и методов  
обучения РАО (Москва)  
anzmos@bk.ru

В статье проанализированы «Основы государственной политики в области экологического развития России до 2030 года». Рассмотрены стратегические задачи, стоящие перед общим экологическим образованием в связи с необходимостью обеспечить общекультурную подготовку молодежи к процессу модернизации отечественной экономики. Делается вывод о том, что решение этих задач связано с выходом школьного экологического образования на системность проектирования, систематичность реализации и систематизированность содержания, что может повысить общекультурный уровень качества общего образования.

The object of the studies was the «Bases of state policy in the field of environmental development of Russia till 2030». We considered the strategic challenges to the ecological education due to the necessity of staffing the process of economic modernization. The solution of the problems facing ecological education, will promote its system organization, regularity, systematization, and will bring a new level of quality.

**Ключевые слова:** *экологическое развитие России, системные задачи экологического образования, общекультурное образование молодежи*

**Key words:** *Russian environmental development, ecological education goals, general cultural education*

В конце 2002 года в рамках международной конференции «РИО+10» страны-участницы пришли к соглашению о необходимости широкого распространения гуманистической идеи устойчивого развития через национальные системы образования и просвещения. Известно, что одним из первых международных шагов по реализации этого соглашения стало объявление ООН Всемирного десятилетия образования в интересах устойчивого развития (2005—2014 гг.). В рамках этого проекта была разработана Европейская стратегия по образованию в интересах устойчивого развития\*. Этот документ, по сути, инициировал новый принцип реформирования образования — переход от передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к формированию у молодежи готовности и способности жить в малопредсказуемом будущем мире, в быстро меняющихся экологических, экономических и социальных условиях.

Хорошо известно, что любое перспективное планирование развития образования должно сопровождаться сверкой его стратегических линий с пульсом общественного развития. В нашей стране социально-экономическая модернизация в начале второго десятилетия XXI века происходит в условиях повышения динамики развития общества, его глобализации и информатизации. Это ставит перед отечественным образованием новые задачи, требующие взвешенного подхода и рефлексии проектирования будущих результатов в условиях быстрой эволюции массового мышления о социоприродных последствиях изменений в окружающей среде, что особенно актуально для общекультурной подготовки молодежи на этапе школьного образования. Отметим, что

\* В нашей стране применительно к общему образованию используется преимущественно словосочетание «экологическое образование для (в интересах) устойчивого развития» (ЭОУР).

в документах ФГОС культурно-исторический и системно-деятельный подходы являются ключевыми направлениями реформирования российской школы.

За последние годы были сделаны важные шаги по разработке инновационной модели социально-экономического развития нашей страны в связи с необходимостью обеспечения ее экологической безопасности. Прежде всего речь идет об «Основах государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года», утвержденных Президентом РФ 30 апреля 2012 года. В них декларируется необходимость формирования у населения экологически ответственного мировоззрения и экологической культуры, выработки соответствующих педагогических и организационно-управленческих механизмов, необходимых для выполнения этого нового социального заказа. В целях реализации «Основ...» одним из последующих распоряжений Правительства Российской Федерации (от 18.12.2012 г. № 2423-р) утвержден План действий, определяющий ответственных исполнителей и сроки реализации конкретных мероприятий. В 2014 году распоряжением Правительства РФ от 23 января 2014 г. № 64-р в план внесены изменения. В этих документах конкретизируются механизмы обеспечения экологической безопасности и развития «зеленой экономики» Российской Федерации. Среди них:

- ✓ меры по предотвращению и возмещению ущерба окружающей среде в случае его нанесения;
- ✓ экономические и иные механизмы природоохранного регулирования;
- ✓ пути развития энергоэффективной экономики;
- ✓ внедрение в систему управления качеством окружающей среды методоло-

В нашей стране социально-экономическая модернизация в начале второго десятилетия XXI века происходит в условиях повышения динамики развития общества, его глобализации и информатизации.

гии определения и оценки экологических рисков с целью повышения обоснованности принятия управленческих решений;

✓ формирование экологической культуры, развитие экологического образования и воспитания.

Намеченная почти на двадцатилетний период экологическая стратегия России является неотъемлемой частью общей стратегии развития нашей страны. Она предусматривает модернизацию всех сфер деятельности общества и ставит серьезные задачи перед экологическим образованием. По сути, эти государственные документы определяют социокультурные ориентиры развития не только профессионального, но и общего экологического образования. Некоторые из них уже нашли отражение в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, но многие еще предстоит осмыслить и адекватно отразить в разных компонентах структуры общего образования. Главное, доступно разъяснять в педагогическом сообществе трансформацию сложившейся за прошедшие десятилетия естественнонаучной ориентации содержания школьного экологического образования на естественнонаучно-гуманитарно-технологическую, которая направлена на формирование целостной эко-

Экологическая стратегия России является неотъемлемой частью общей стратегии развития нашей страны. Она предусматривает модернизацию всех сфер деятельности общества и ставит серьезные задачи перед экологическим образованием.

го-ориентированной картины мира, стремительно меняющейся на наших глазах. Это отражено и в целях политики государства в области экологического развития России, которая сформулирована как

«значительное улучшение качества природной среды и экологических условий жизни человека, формирование сбалансированной экологически ориентированной модели развития экономики и экологически конкурентоспособных производств». «Стратегической целью государственной политики в области экологиче-

ского развития является решение социально-экономических задач, обеспечивающих экологически ориентированный рост экономики, сохранение благоприятной окружающей среды, биологического разнообразия и природных ресурсов для удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений, реализации права каждого человека на благоприятную окружающую среду, укрепления правопорядка в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности» [6]. В документе отмечается, что успешная реализация намеченных целей экологического развития России как экологического донора планеты является ее вкладом в сохранение глобального биосферного потенциала и поддержание глобального экологического равновесия.

В 2013 году началась реализация «Основ государственной политики в области экологического развития России до 2030 года». 2013 год был объявлен Годом охраны окружающей среды в Российской Федерации и отмечен массовыми экологическими акциями и повышенным вниманием к эколого-образовательным и эколого-просветительским мероприятиям в разных регионах нашей страны. Однако в смысловом содержании этих мероприятий господствует сложившийся в школьном образовании еще в конце прошлого века естественнонаучный подход. При обсуждениях направленности содержания общего экологического образования в интересах устойчивого развития в разных профессионально-педагогических аудиториях вопросы права, социокультурных отношений, экономических моделей развития, структуры потребительских ценностей, качества жизни населения, как правило, занимают ничтожно мало места. Такого рода вопросы лежат в основе понимания конструктивных способов реализации идей устойчивого (сбалансированного) развития. Именно на баланс интересов между экономическим развитием страны и социальной защитой

населения при обязательном сохранении (поддержании) экологического качества окружающей среды и нерасточительном использовании природных ресурсов направлена государственная политика России на период до 2030 года. Но продвижение интегрирующих социогуманитарных, нормативно-экономических, технологических способов решения экологических рисков и угроз пока слабо «монтируется» с узкопредметной структурой содержания школьного образования. Это требует взаимодействия учителей-предметников, овладения мастерством социального партнерства, которое могло бы существенно повысить *качество общего образования*, его культурный смысл, а не только ориентацию на высокие показатели ЕГЭ.

Обозначенная в нашей стране новая модель «зеленой экономики» требует новых кадров не только с адекватной профессиональной компетентностью, но и с новым общекультурным мышлением, сформированными экологическими ценностями, высоким уровнем экологической культуры. Однако необходимого уровня общекультурной подготовки невозможно достичь за несколько лет обучения в вузе уже сложившихся личностей. Необходима серьезная база школьного образования и воспитания, которое при всем его большом объеме и длительности (9—11 лет) продолжает оставаться:

✓ *несистемным* (состоящим из низко структурированного, очень вариативного, мозаичного множества элементов);

✓ *несистематичным* (мало преемственным во времени);

✓ *несистематизированным* (с неорганизованным предметно-деятельностным содержанием).

Структурные аттракторы искомой *системности, систематичности и систематизированности* экологического образования зависят как от внутренних, так и внешних факторов его развития. Поскольку внешние факторы в ближайшие двадцать

лет будут в существенной степени определяться формированием новой модели экономики страны, проанализируем основные линии развития экологического образования, опираясь на принципы, заложенные в «*Основах государственной политики в области экологического развития Российской Федерации на период до 2030 года*».

Так, реализация принципов: «в) научно обоснованное сочетание экологических, экономических и социальных интересов человека, общества и государства в целях устойчивого развития и обеспечения благоприятной окружающей среды и экологической безопасности» и «з) обязательность оценки намечаемого воздействия на окружающую среду при принятии решений об осуществлении экономической и иной деятельности» означает, что в современной школе уже недостаточно ограничиваться естественнонаучным экологическим содержанием в области охраны природы, биоэкологии и геоэкологии. Требуется *интегрировать* естественнонаучные аспекты экологического образования с социально-экономическими и информационно-технологическими направлениями общественного развития. Сегодня это выражается понятием «экологическое образование для устойчивого развития». Его цель — учить школьников планировать любые свои действия на основе паритетного учета и экологических, и экономических, и социальных интересов человека, общества, государства [5]. Центральными, *системообразующими* понятиями такого образования являются межпредметные категории: устойчивое развитие, экологический императив, экологическая безопасность, качество жизни человека, экологическое качество окружающей среды. Новые основания системности экологического образования неизбежно влекут

Продвижение интегрирующих социогуманитарных, нормативно-экономических, технологических способов решения экологических рисков и угроз пока слабо «монтируется» с узкопредметной структурой содержания школьного образования.

за собой перестройку его структуры. Структурными блоками современного экологического образования в школе становятся: экология природных систем (прежде всего «второй природы»), социальная экология, экология человека, основы «экологии техносферы» [3]. Фактически речь идет о новой конструкции содержания всего здания экологического образования, которое берет на себя методологические, мировоззренческие и аксиологические функции.

Сформулированный в «Основах...» принцип приоритетности «сохранения естественных экологических систем, природных ландшафтов и природных комплексов» вводит в содержание экологического образования тему дифференциации традиционного предмета познания — отношений «живое — окружающая среда» на отношения *в* и *с* дикой и окультуренной природой, понимание их разных значений для устойчивости неравновесных состояний и развития биосферы, а также их разной значимости для человека и его видов деятельности. Этот контент школьного экологического образования является новым и требует разработки в педагогике и экологической психологии, чтобы войти в структурные блоки системы экологического образования.

Принципы: «к) обеспечение соответствия экономической и иной деятельности установленным нормам и требованиям в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности» и «н) ответственность за нарушение законодательства Российской Федерации об охране окружающей среды» делают акцент на проблеме воспитания готовности личности к разумному самоограничению, самоконтролю, саморегуляции, экологической ответственности — как *свободы поступков в рамках экологиче-*

*ской необходимости*. Решение этой задачи требует наполнения *экологического императива* конкретным содержанием и формулировки на его основе конкретных и однозначно понимаемых всеми научно обоснованных экологических «табу» XXI века. Это крайне актуальная задача, решение которой выходит в область философии, теории систем, экологии и теории образования [4].

Принципы: «ж) презумпция экологической опасности планируемой экономической и иной деятельности» и «и) запрещение осуществления экономической и иной деятельности, последствия воздействия которой непредсказуемы для окружающей среды, а также реализации проектов, которые могут привести к деградации естественных экологических систем, изменению и (или) уничтожению генетического фонда растений, животных и других организмов, истощению природных ресурсов и иным негативным изменениям окружающей среды» делают обоснованным введение в содержание экологического образования в качестве *нравственного императива* — принципа предосторожности, впервые выдвинутого Г. Х. Брутланд при подготовке конференции ООН в Рио-де-Жанейро (1992). Экспериментальные исследования показывают, что педагогическая адаптация этого принципа возможна и целесообразна уже для детей дошкольного возраста с дальнейшим его научным наполнением на следующих уровнях образовательного процесса (от предвидения и установки «не навреди» к научному прогнозу рисков, оценке вероятности события, принятию ответственного решения) [2].

Принцип: «о) полное возмещение вреда, причиненного окружающей среде» делает обоснованным введение в содержание школьного экологического образования сквозной идеи *снижения экологического следа* человека в окружающей среде — как *нравственного императива*. Он дополняет принцип предосторожности

Структурными блоками современного экологического образования в школе становятся: экология природных систем (прежде всего «второй природы»), социальная экология, экология человека, основы «экологии техносферы».



и может стать одной из сквозных линий систематизации содержания школьного экологического образования [1].

В целом достижение стратегической цели государственной политики в области экологического развития страны требует разносторонней общекультурной подготовки молодежи. Поэтому экстраполяция основных принципов экологической политики нашего государства на содержание школьного экологического образования может помочь сформировать те «ребра жесткости», вокруг которых активизируются процессы его системообразования и систематизации.

Анализ задач экологического развития страны выявляет спектр видов деятельности (компетенций), которые будут востребованы у выпускников школ новой моделью экономики: познавательные, коммуникативные, организационно-управленческие, информационные, правовые, личностные.

Ориентация на запросы планируемого эколого-экономического развития страны, их педагогическое осмысление, как мы полагаем, может стать одним из стратегических ориентиров отбора предметно-деятельностных оснований для *структурирования* общего экологического образования, *систематизации* его содержания, *системности* организации. Такие ориентиры вписываются в ожидаемые социально-политические результаты реализации стратегии, которые, согласно «Основам...», заключаются в повышении:

- ✓ уровня экологической безопасности страны;
- ✓ качества жизни населения на основе повышения экологического качества среды;
- ✓ уровня гражданской идентичности и консолидации разных категорий населения РФ как важнейшего фактора российской государственности;
- ✓ международного престижа и конкурентоспособности российского общества в современном мире;

✓ ценности природы и здоровья человека в качестве пути развития общества и его культуры (ценности природного и культурного наследия России. — *Прим. авт.*);

✓ а также в обеспечении устойчивого развития страны на основе экологизации экономики и права, учета экологического фактора в определении безопасного пути развития.

Анализируемые документы рассматривают механизмы формирования

*экологической культуры* граждан, которые связаны с изменением психологии взаимодействия человека с окружающим миром, его ценностей, миропонимания, мироотношения, поведения. В частности, предусматривается:

«а) формирование у всех слоев населения, прежде всего у молодежи, экологически ответственного мировоззрения» (то есть формирование системой образования у молодежи современной экологически грамотной картины мира, и на ее основе — миропонимания как системы взглядов, оценок, образных представлений о принципах действий, чтобы оставлять в окружающей среде свой минимальный «экологический след». — *Прим. авт.*);

«б) государственная поддержка распространения через средства массовой информации сведений экологической и ресурсосберегающей направленности, а также проведения тематических мероприятий» (то есть просвещение граждан. — *Прим. авт.*);

«в) включение вопросов охраны окружающей среды в новые образовательные стандарты» (то есть вовлечение обучающихся в природоохранную практику. — *Прим. авт.*);

«г) обеспечение направленности процесса воспитания и обучения в образовательных учреждениях на формирование экологически ответственного поведения, в том числе посредством включения в федеральные государственные образо-

В целом достижение стратегической цели государственной политики в области экологического развития страны требует разносторонней общекультурной подготовки молодежи.

вательные стандарты соответствующих требований к формированию основ экологической грамотности у обучающихся» (то есть достижение экологической грамотности и воспитанности обучающихся. — *Прим. авт.*);

«д) государственная поддержка деятельности образовательных учреждений, осуществляющих обучение в области охраны окружающей среды» (то есть экологическое образование рассматривается в качестве обязательного элемента государственной образовательной политики. — *Прим. авт.*);

«е) развитие системы подготовки и повышения квалификации в области охраны окружающей среды и обеспечения экологической безопасности руководителей организаций и специалистов, ответственных за принятие решений при осуществлении экономической и иной деятельности, которая оказывает или может оказать негативное воздействие на окружающую среду» (то есть подготовка кадров, в том числе педагогических, для обеспечения экологической безопасности новой модели экономики является обязательной стороной государственной политики в области экологического развития страны. — *Прим. авт.*);

Согласно ФГОС С(П)ОО, у выпускников школ должны быть сформированы экологическое мышление, навыки здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни, понимание рисков и угроз современного мира.

«ж) включение вопросов формирования экологической культуры, экологического образования и воспитания в государственные, федеральные и региональные программы» (то есть предусматривается системность осуществления

государственной политики в области образовательной и просветительской обеспеченности экологического развития страны. — *Прим. авт.*).

План действий по реализации «Основ экологической политики в области экологического развития России до 2030 года» предусматривает, в частности:

✓ подготовку и реализацию модель-

ных проектов, направленных на экологическое воспитание и просвещение школьников и молодежи (познавательного туризма), на базе заповедников;

✓ разработку модели компетенций, знаний, умений и навыков специалистов в области охраны окружающей среды для включения в образовательные стандарты профессионального образования;

✓ актуализацию федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования с учетом профессиональных стандартов в области охраны окружающей среды (п. 71);

✓ методологическое, программное и учебно-методическое сопровождение реализации экологической составляющей федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего (полного) общего образования на основе Концепции общего экологического образования и др. [2].

Одним из важнейших средств решения образовательных задач, вытекающих из «Основ...», является федеральный государственный образовательный стандарт. Так, согласно ФГОС С(П)ОО, у выпускников школ должны быть сформированы экологическое мышление, навыки здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни, понимание рисков и угроз современного мира; знание правил и владение навыками поведения в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, социального и техногенного характера; умение сохранять эмоциональную устойчивость в опасных и чрезвычайных ситуациях, а также владение навыками оказания первой помощи пострадавшим [7]. Важной формой достижения этих результатов выступает предусмотренная ФГОС НОО, ООО, С(П)ОО сквозная по всем ступеням Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни. Сопоставление требований стандарта к результатам общего образования с целями и задачами общего экологического образования, вытекающими из «Основ...», показывает, что в бли-

жайшее время предстоит серьезная работа. Как отмечено выше, требуется разработка методологического, программного и учебно-методического сопровождения реализации экологической составляющей федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного и среднего (полного) общего образования на основе Концепции общего экологического образования.

Полагаем, что такое сопровождение должно быть направлено на технологическое обеспечение *системности, систематичности и систематизированности* экологического образования на всех уровнях школьного образования на основе тех стратегических линий, которые составляют основу государственной политики в области экологического развития России.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеев, С. В.* Экологический практикум школьника : методическое пособие / С. В. Алексеева. — СПб., 2006. — 144 с.
2. Концепция общего экологического образования для устойчивого развития // URL: <http://www.raop.ru/content/Prezidium.2010.09.29.Spravka.1.pdf>.
3. *Мамедов, Н. М.* Экология, устойчивое развитие, культура / Н. М. Мамедов // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. — 2014. — № 1. — С. 8—14.
4. *Моисеев, Н. Н.* Экология в современном мире / Н. Н. Моисеев // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. — 2010. — № 2. — С. 3—12.
5. Основы государственной политики в области экологического развития России на период до 2030 года / утв. Президентом РФ от 30 апреля 2012 г. // URL: <http://base.garant.ru/70169264/>.
6. Распоряжение Правительства РФ от 18.12.2012 № 2423-р с изменениями от 23 января 2014 г. № 64-р.
7. Стандарты второго поколения. ФГОС среднего (полного) общего образования // URL: <http://www.standart.edu.ru/>.



## ЭКОЛОГИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Н. Н. ДЕМИДОВА,**  
доктор педагогических наук,  
доцент, заведующая кафедрой экологического образования  
и рационального природопользования НГПУ им. К. Минина  
[demidovanngeo@yandex.ru](mailto:demidovanngeo@yandex.ru)

В статье рассматривается проблема экологизации школьной географии в условиях реализации Федерального государственного стандарта общего образования. Обоснованы целевые, содержательные, процессуальные, результативно-оценочные компоненты развития геоэкологической культуры школьников в контексте культурологической парадигмы экологического образования для устойчивого развития.

In this article views the problem of ecologization of school geography under implementation of the Federal state standard of general education. There is justified target, content, procedure, result-evaluation

components of geo-ecological culture among pupils in the context of cultural paradigm of environmental education for sustainable development.

**Ключевые слова:** *ФГОС, культурологическая парадигма экологического образования, экологизация географии, геоэкологическая культура*

**Key words:** *FSES, cultural paradigm of environmental education, the greening of the geography, geoecology culture*

**XXI** век рассматривается как качественно новый этап в истории человечества, связанный с радикальной перестройкой ценностно-познавательных основ человеческой деятельности и культуры в направлении устойчивого развития. В связи с этим проблематика устойчивого развития цивилизации занимает центральное место в естественных и социально-гуманитарных областях научного знания. Создается теоретико-методологическая база перехода человечества на путь устойчивого развития. Она отражает черты современной эпохи, связанные с постнеклассической наукой, использующей «человековключающие» модели познания, с идеями экоразвития, предполагающими гармоничное, сбалансированное взаимодействие человека и природы, со становлением культуры устойчивого развития как способа адаптации и организации жизнедеятельности человека.

В документах ФГОС экологическое образование рассматривается как стратегическое направление обновления всех образовательных систем в интересах устойчивого развития.

Главным социальным институтом формирования новой культуры остается образование. Система образования в этом контексте определена как стратегически важная, ключевая сфера челове-

ческой деятельности, которая призвана выполнить опережающую роль в переходе к устойчивому развитию. В 2005 году Генеральная Ассамблея ООН объявила всемирное десятилетие образования в интересах устойчивого развития. Главная задача текущего десятилетия — это становление экологической культуры для устой-

чивого развития как базовой культуры человека XXI века, предполагающей его готовность жить в быстро меняющихся социоприродных условиях и проявлять духовно-нравственные эколого-ориентированные качества личности.

Системообразующая роль в решении данной проблемы отводится экологическому образованию, которое получает дальнейшее развитие с введением Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС). В документах ФГОС экологическое образование рассматривается как стратегическое направление обновления всех образовательных систем в интересах устойчивого развития. Отмечается, что экологическое образование должно быть встроено в систему общего образования как культуросцентрированная модель экологического образования для устойчивого развития, ориентирующая «на овладение обучающимися способами приобщения к социальному опыту экологической культуры и формирование личного опыта культуротворчества в интересах устойчивого (сбалансированного) развития общества и природы, перевода их из объектов приобщения к экологической культуре в субъекты, экологическую культуру воспроизводящие и производящие» [3].

Таким образом, экологическая культура для устойчивого развития становится базовой в школьном образовании. В этом отношении происходит ценностно-целевая переориентация всей системы образования в контексте экологической культуры для устойчивого развития, сопровождающаяся существенной трансфор-

мацией методологических основ, целей, содержания, технологий, методов и результатов образовательного процесса.

Новая культуросцентрированная модель экологического образования, реализующая требования ФГОС, должна найти отражение в *школьной географии*.

*Целевые ориентиры* задаются стратегической целью экологизации школьной географии, придающей ей характер опережающего образования для устойчивого развития, — формированием геоэкологической культуры школьников. *Геоэкологическая культура* рассматривается нами как способ, процесс, мера и результат культурно-исторического освоения человеком окружающей среды с целью адаптации, осмысления природопользовательской деятельности, окультуривания антропогенно измененных территорий различного пространственного ранга во благо гармонии человека с природой и устойчивого развития. Мерой геоэкологической культуры является экологическая этика, предполагающая становление духовно-нравственных качеств личности, обеспечивающих коэволюцию человека и природы, сохранение природных условий и ресурсов окружающей среды для нынешних и будущих поколений.

В основе формирования геоэкологической культуры лежит *геоэкоосоциосистемная познавательная модель* как способ изучения диалектики взаимоотношений человека с целостной окружающей средой различной масштабности, что обеспечивает единство познания, коэволюционных ценностных отношений и творчески-созидательной деятельности школьников на глобальном, региональном и локальном уровнях. Ее структура соответствует компонентам и функциям экологической культуры, содержательное наполнение которых связано с научными, аксиологическими и деятельностными аспектами геоэкологии. На основании структуры экологической культуры, выделенной Н. Ф. Винокуровой и В. В. Нико-

линой [3; 4], нами определены следующие взаимосвязанные компоненты геоэкологической культуры:

✓ *когнитивный* компонент — геоэкологические знания о взаимосвязях человека с пространственно-дифференцированной, эволюционно развивающейся окружающей средой на основе познавательной модели геоэкологии — геоэкоосоциосистемы;

✓ *аксиологический* компонент — коэволюционные ценности, отражающие гармонию и «сотворчество» человека с окружающей средой на разных пространственно-территориальных уровнях;

✓ *нормативный* компонент, являясь формальным, внешним регулятором, содержит в себе положения экологической этики, этики природопользования в контексте императивов устойчивого развития, основы экологического законодательства, нормативные предписания и запреты природопользовательского характера;

✓ *поведенческий* компонент, определяющий культурно- и природосообразные поступки в окружающей среде;

✓ *творческо-деятельностный* компонент, задающий культурные способы освоения человеком геоэкологического пространства.

В контексте требований ФГОС выстраивается структура *двухкомпонентного* геоэкологического содержания: *внешнего* — отражающего структуру геоэкологической культуры и *внутреннего* — как атрибута самой личности, которое присвоено и означено ею. *Когнитивный компонент* геоэкологического содержания определяет геоэкоосоциосистему в категориях *пространство, время, человек, окружающая среда, взаимодействие*, что позволяет рассмотреть всю совокупность взаимоотношений человека с целостной окружающей средой на различных территориальных уровнях и во времени. Ис-

Новая культуросцентрированная модель экологического образования, реализующая требования ФГОС, должна найти отражение в *школьной географии*.

пользуя идеи о диалектике экологических отношений (Н. М. Мамедов, И. Т. Суравегина), выделены следующие содержательные линии: геоэкосоциосистема и ее компоненты — геоэкологическое взаимодействие — геоэкологическое противоречие и последствия — устойчивое развитие территорий. При разработке структуры геоэкологического содержания школьной географии учитывалось, что геоэкосоциосистема может быть представлена объектами глобального, регионального, локального уровней.

Полагаем, что *ценностно-нормативный компонент* содержания должен быть контекстно представлен на всех пространственных уровнях и обеспечивать воспроизведение и творческое развитие культурного опыта человечества по взаимодействию с окружающей средой. Он объединяет категории, определяющие различные ценностно-нормативные аспекты феномена геоэкологической культуры:

✓ геоэкологические объекты, их свойства и функции (культурный ландшафт, территориальные структуры устойчивого развития: экополисы, эколого-экономические зоны, экологический каркас); особо охраняемые территории и объекты; объекты культурного и природного наследия; экологокультурные особенности региона, эстетический потенциал территории, качество окружающей среды, экологическое своеобразие страны);

✓ субъекты-носители геоэкологической культуры (человечество, этнокультурные сообщества, профессиональные и общественные группы, отдельные индивиды);

✓ систему коэволюционных ценностей и норм гармоничного отношения человека и окружающей среды, отражающую «диалог прошлого — настоящего — будущего», включающую исторически сложившиеся экологические традиции (эколого-ори-

ентированные ритуалы, обычаи, обряды, фольклор, мифологию, топонимы; моральные нормы отношения к природе коренных народов) и современные идеи экологической этики, этики природопользования в контексте императивов устойчивого развития, их пространственное измерение — квотирование природопользования, равенство экологических пространств, этические нормы природопользования, законодательные акты разных государств и т. д.

Геоэкологическое содержание реализует идеи геоаксиологизации, обеспечивающие включение в содержание элементов «бытийной» географии (В. С. Преображенский [5]), которые способствуют проявлению экологических чувств и переживаний, событийности, означиванию геоэкологического пространства. Геоаксиологизация предполагает связь геоэкологических знаний с этикой, эстетикой, искусством.

*Праксиологический компонент* содержательно реализует конструктивно-географические идеи оптимизации, гуманизации, гармонизации взаимодействия человека и окружающей среды. В содержание включается геоэкологическая деятельность — адаптивная, преобразовательная, конструктивная, созидательная.

Объективно достижение новых образовательных целей требует инновационных решений в области реализации двухкомпонентного геоэкологического содержания. Основываясь на исследованиях в области экологического образования, нами выделены три направления деятельности учащихся: «учусь конструктивно и творчески мыслить»; «учусь конструктивно сотворчески общаться»; «учусь конструктивно, созидательно действовать».

Первая линия — «учусь конструктивно и творчески мыслить» развивает геоэкологическое содержание базовых географических и интегрированных геоэкологических курсов, давая школьникам возможность конструировать собственные подходы к изучению, решению, преду-

Объективно достижение новых образовательных целей требует инновационных решений в области реализации двухкомпонентного геоэкологического содержания.

преждем реальных экологических проблем. Конструктивно-экологическая активность учащихся реализуется в проектной деятельности, учитывая идеи проектного способа освоения и преобразования мира, проектирования «потребного будущего», соотношения «должного» и потенциального многообразия проектных решений. В этой связи востребованы познавательные, исследовательские, творческие геоэкологические проекты, выполняемые школьниками.

Вторая деятельностная линия — «учусь конструктивно сотворчески общаться» развивает диалогические способы «вхождения» учащихся в геоэкологическую культуру. В основе конструктивного диалога лежат идеи соединения и соизменения субъектов диалога как «творческого взаимосозидания». Реализация диалоговых технологий предполагает включение в урочную и внеурочную деятельность учащихся на основе дискуссий, полилогов, диспутов, круглых столов, ситуаций ролевого взаимодействия, дискуссионных мастерских и гостиных.

Третья линия — «учусь конструктивно, созидательно действовать» обеспечивает системное включение учащихся в общественно и личностно значимую конструктивную, созидательную деятельность на основании геоэкологических акций. Такие акции «погружения» в со-бытие проблемно обусловленной реальности содействуют осознанию субъектом необходимости совместной, согласованной деятель-

ности как проявления консолидированной ответственности за судьбу планеты, своей страны, малой родины. Участие школьников в геоэкологических акциях способствует реализации творческих возможностей и способностей личности в различных видах природо- и культуросообразной деятельности, направленной на устойчивое развитие территории.

В соответствии с положениями ФГОС *геоэкологическая культура* как интегральное качество личности, обеспечивающее ее социализацию и саморазвитие на идеалах устойчивого развития, выражается в двух аспектах. Первый аспект отражает уровень усвоения общественно значимого геоэкологического содержания. Второй аспект определяет достижение личностно ориентированной цели, связанной со становлением *геоэкологической компетентности*, проявляемой в мотивационном, ценностно-нормативном, коммуникативном, информационно-познавательном, практико-созидательном аспектах (Н. Ф. Винокурова, Н. Н. Демидова) и *духовно-нравственных качеств*: гражданственности, патриотизма, эмпатии, толерантности, содержательно отражающих идеи устойчивого развития.

Инструментарий педагогической диагностики сформированности геоэкологической культуры школьников представлен в таблице.

В основе конструктивного диалога лежат идеи соединения и соизменения субъектов диалога как «творческого взаимосозидания».

#### Инструментарий педагогической диагностики сформированности геоэкологической культуры школьников

№ п/п	Критерии	Показатели	Методика
1	Уровни конструктивно-экологической активности	Мотивационный аспект геоэкологической компетентности	Методика определения экологической активности (А. К. Осницкий, Н. Ф. Винокурова)
2	Критерии ценностного отношения к окружающей среде: доминантность, модальность, интенсивность	Ценностно-нормативный аспект геоэкологической компетентности	Методики определения доминантности экологических ценностей, определения модальности; интенсивности отношений (В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо)

Окончание табл.

№ п/п	Критерии	Показатели	Методика
3	Критерии усвоения качества геоэкологического содержания: глубина, обобщенность, осознанность	Информационно-познавательный аспект геоэкологической компетентности	Методика оценки качества знаний (И. Я. Лернер)
4	Уровни диалоговых отношений	Коммуникативный аспект геоэкологической компетентности	Методика определения диалоговых отношений школьников (С. В. Белова)
5	Уровни субъектного опыта природо- и культуросообразной деятельности	Практико-созидательный аспект геоэкологической компетентности	Методика определения сформированности субъектного опыта (А. К. Осницкий)
6	Уровни эмпатии	Эмпатия	Методика диагностики уровня эмпатии (И. М. Юсупов), методика диагностики субъектификации природных объектов (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин)
7	Виды толерантности	Толерантность	Методика измерения толерантности (В. С. Магун, М. С. Жамкочьян, М. М. Магура)
8	Виды гражданско-патриотических позиций	Гражданственность и патриотизм	Методика использования ситуаций морального выбора (Л. Кольберг)

Таким образом, методическое осмысление современного процесса экологизации школьной географии в контексте культуроцентрированного этапа экологического образования для устойчивого развития

отражает его целостность и обеспечивает его встраиваемость в единую образовательную концепцию реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Демидова, Н. Н. Геоэкологическое содержание школьного географического образования / Н. Н. Демидова // География в школе. — 2010. — № 4. — С. 25—28.
2. Демидова, Н. Н. Формирование геоэкологической культуры учащихся в школьном географическом образовании : монография / Н. Н. Демидова. — Н. Новгород : НГПУ, 2011.
3. Концепция формирования общекультурной компетентности в профильном географическом образовании : коллективная монография / под ред. Н. Ф. Винокуровой. — Н. Новгород : Деловая Полиграфия, 2007. — 79 с.
4. Николина, В. В. Культурологические смыслы школьного географического образования / В. В. Николина // Актуальные проблемы современной географии. Научные и образовательные аспекты : сборник статей. — Н. Новгород : Деловая полиграфия, 2010. — С. 216—222.
5. Преображенский, В. С. География в меняющемся мире. Век XX. Пробуждение к размышлению / В. С. Преображенский, Т. Д. Александров, Л. В. Максимов. — М., 1997. — 260 с.
6. Суравегина, И. Т. Методические аспекты экологизации школьного образования / И. Т. Суравегина // Устойчивое развитие и экологизация школьного образования / сост. и отв. ред. Н. М. Мамедов. — М. : Ступени, 2003. — С. 23—48.





## СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Н. Г. КОМРАТОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного  
и начального образования НГПУ им. К. Минина  
*komrat-nadezda@yandex.ru*

В статье рассматривается актуальность заявленной проблемы в условиях внедрения ФГОС дошкольного образования. Представлена авторская педагогическая система социокультурного развития дошкольников, включающая концептуальные, содержательные и технологические основания, показано ее влияние на позитивную социализацию ребенка.

The article considers the relevance of the problem in the introduction of the Federal state educational standard of preschool education. It presents the author's pedagogical system of socio-cultural development of preschoolers, including conceptual, substantive and technological base. The author shows the impact of this system on the positive socialization of the child.

**Ключевые слова:** *социокультура, социокультурная реальность, социокультурная ситуация, культурный тип личности, позитивная социализация, социокультурное развитие, системный, культурологический, личностно-деятельностный подходы, целостная картина мира, алгоритм ознакомления с социальным миром, проектный метод*

**Key words:** *socio-culture, socio-cultural reality, socio-cultural situation, cultural personality type, positive socialization, socio-cultural development, systemic, cultural and personal-active approaches, a holistic picture of the world, the algorithm acquaintance with the social world, project method*

Сегодня в различных науках достаточно широко используется понятие «социокультура». Это обусловлено тем, что социальная и культурная сферы жизнедеятельности общества имеют определенную самостоятельность, но неразрывно связаны между собой. Проблемам социокультурной реальности большое внимание в своих трудах уделял П. Сорокин, утверждая идею о самостоятельности социокультурных явлений как одной из форм бытия [6].

Вместе с тем сферы социального бытия субъекта и культуры имеют определенную корреляцию, но не жесткую взаимную обусловленность. В одном и том

же культурном пространстве могут одновременно существовать различные социальные субъекты. Следовательно, понятие «социокультура» обозначает специфическую реальность, где определенный социальный субъект в конкретное историческое время осуществляет свою жизнедеятельность в исторически сложившейся культурной среде. Содержание этого понятия включает особенности как данного социума, так и культуры в конкретное историческое время и в определенном пространстве.

Изменения в социокультурной ситуации в России связаны со становлением постиндустриального (информационного)

общества и характеризуются тенденциями усиления роли непроизводственной сферы, информатизации всех сторон жизни человека, широкой международной интеграции, построения гражданского общества. В этих условиях достижение социокультурной идентичности является одним из приоритетных направлений совершенствования общества.

Произошедшие изменения задают новый культурный тип личности, который на современном этапе обеспечивается ценностью человека и рассматривается в соответствии с концепцией социокультурной динамики образования. Исходя из общей теории социокультурной динамики общества П. Сорокина, можно утверждать, что тип социальных отношений и тип культуры однозначно детерминирует тип человека (тип личности) и пути его достижения, которые воплощаются в определенных принципах воспитания и образования.

Тип социальных отношений, характеризующийся отношениями свободной индивидуальности, задает новую ценность нового общества — ценность человека. Поэтому во всем мире человек становится единственной и неизменной целью образования, его субъектом и объектом, стратегической линией и задачей. Россия нуждается в мобильных и высококвалифицированных специалистах, способ-

ных принимать самостоятельные, ответственные решения в условиях неопределенности быстроменяющегося мира, что предъявляет особые требования к системе образования как одной из ведущих социальных

структур жизнедеятельности общества.

Смена парадигмальных оснований в развитии отечественной науки привела к разработке культурологической концепции образования (Е. В. Бондаревская, М. С. Каган, Н. Б. Крылова, Р. М. Чумичева), в со-

ответствии с которой человек культуры определяется как свободная, гуманная, духовная, творческая и адаптивная личность. Кроме того, человек культуры характеризуется такой целостностью мировидения, которая формируется уже в дошкольном возрасте в процессе интериоризации ребенком ценностей культуры.

Культуросообразная модель образования позволяет, с одной стороны, построить образовательный процесс на основе единого ценностного начала, а с другой — воспитать целостную, гармоничную личность. Цель образования при этом определяется не количеством знаний, умений и навыков, а развитием личности в контексте культуры [1].

Становление в образовании культурологического подхода представляет в настоящее время особый интерес, поскольку помогает обнаружить социокультурные проблемы, практически решать их на основе идей и принципов, соответствующих современной культуре. Налицо ситуация, когда культурное содержание образования и его социокультурный потенциал как никогда востребованы обществом.

Включение в понятийный словарь педагогической науки такой важной составляющей, как социализация, не случайно. Современное общество переживает и пытается осмысливать действие нескольких глобальных тенденций в культуре и социальной жизни. В обществе формируется убеждение, что цели воспитания следует черпать не в идеологических доктринах, а выстраивать их как трансформацию культуры. Это обусловлено тем, что социальная и культурная сферы жизнедеятельности общества имеют определенную самостоятельность, но неразрывно связаны между собой. В этой связи особую актуальность приобретает проблема социокультурного развития подрастающего поколения.

Особая значимость в решении этой проблемы принадлежит начальной ступени образования, когда закладываются

Культуросообразная модель образования позволяет, с одной стороны, построить образовательный процесс на основе единого ценностного начала, а с другой — воспитать целостную, гармоничную личность.

основы становления личности, происходит первичная социализация детей. Важной составляющей последней выступает социокультурное развитие ребенка как процесс интеграции личности в систему национальной культуры. Социокультурное развитие является базовой основой становления человека нового культурного типа — человека XXI века — и предполагает его активное взаимодействие с окружающим миром.

Проблема социализации ребенка дошкольного возраста нашла существенное отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Актуальная цель, сформулированная в названном документе, — создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития, в том числе — создание образовательной среды, которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей [5]. А один из основополагающих принципов дошкольного воспитания — принцип приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства, а также учет этнокультурной ситуации развития ребенка.

В соответствии с этим ФГОС ДО направлен на решение следующих задач:

- ✓ объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;

- ✓ формирование общей культуры личности детей, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств;

- ✓ формирование социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей.

Вопросы социализации ребенка представлены в подавляющем большинстве

образовательных областей развития дошкольника, заявленных в ФГОС.

Так, в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» указано, что оно направлено на усвоение ребенком норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие социального и эмоционального интеллекта, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и сообществу детей и взрослых.

В образовательной области «Познавательное развитие» предусматривается формирование представлений дошкольника о себе, других людях, объектах окружающего мира, о малой родине и Отечестве, социокультурных ценностях нашего народа, отечественных традициях и праздниках, планете Земля как общем доме людей.

Образовательная область «Речевое развитие» включает владение ребенком речью как средством общения и культуры.

Таким образом, ФГОС подчеркивает особую значимость социокультурной составляющей дошкольного образования.

Это обстоятельство диктует необходимость обеспечения социокультурной направленности образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях.

В связи с этим нами разработана и апробирована педагогическая система социокультурного развития детей.

*Социокультурное развитие*, на наш взгляд, направлено на становление личности в системе национальной культуры, которое предполагает взаимосвязь человека с окружающим миром: *миром природы, социальным миром, миром культуры*.

*Методологическими ориентирами* разработки педагогической системы социокультурного развития детей выступили культурологический, личностно-деятельностный и системный подходы.

Социокультурное развитие, на наш взгляд, направлено на становление личности в системе национальной культуры, которое предполагает взаимосвязь человека с окружающим миром: миром природы, социальным миром, миром культуры.

*Культурологический подход* позволил рассмотреть дошкольное детство в современной субкультуре и содержательно наполнить феномен «социокультурное развитие ребенка».

В контексте *лично-деятельностного подхода* процесс социокультурного развития рассмотрен как деятельностная педагогическая система, одним из основных субъектов которой выступает ребенок, познающий социокультурный континуум в процессе самостоятельной и организованной взрослым деятельности, соответствующей возрастному этапу его развития.

В русле *системного подхода* социокультурное развитие представлено как педагогическая система, включающая следующие взаимосвязанные структурные компоненты: ценностно-целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативный.

*Ценностно-целевой компонент* ориентирован на формирование у детей следующих видов ценностей:

- ✓ абсолютных (культура, красота, уважение, истина, соборность);
- ✓ природно-географических (природные условия и ресурсы, труд);
- ✓ общественно-государственных (Родина, гражданственность, мир);
- ✓ культурно-национальных кровных ценностей семьи (кровное родство, дети, мать, отец, дом, семейный уклад, традиции, обычаи, обряды).

*Содержательный компонент* включает три взаимосвязанных, последовательно усложняющихся с учетом возраста блока

информации, отражающих целостную картину мира: мир природы, социальный мир, мир культуры. Системообразующим звеном взаимосвязи обозначенных трех содержательных блоков выступает система знаний о деятельности человека в окружающем мире.

Содержание процесса социокультурного развития конструируется на основе общепедагогических принципов (принцип оптимального соотношения процессов развития и саморазвития детей, развивающего обучения, динамики преемственных связей, противоречивости содержания, взаимосвязи «ясного» и «неясного» знания, «развивающейся интриги») и принципов, раскрывающих природу социокультурных явлений (энциклопедичности, целостного восприятия ландшафта, культуросообразности, уникальности места).

*Технологический компонент* основан на закономерностях познания детьми социокультурной реальности и предполагает последовательное использование способов активизации познавательной деятельности ребенка, отражающих специфику его возраста: игровая позиция ребенка, детское экспериментирование, проблематизация, стимулирование детских вопросов, «включение» интеллектуальной активности и воображения ребенка, символизация, проектная деятельность.

Общий алгоритм ознакомления ребенка с социальным миром включает пять взаимосвязанных частей: *мотивационную, информационную, проблематизацию, стимулирование детских вопросов, символизацию* (см. таблицу).

## Технология ознакомления ребенка дошкольного возраста с социальным миром

№ п/п	Компоненты	Характеристики, цели
1	Вступительная часть	Заинтересовать детей, поставить их в ситуацию субъекта «собственной познавательной деятельности». Важны: ✓ яркие положительные эмоции; ✓ мотивация детской деятельности; ✓ игровая позиция

Окончание табл.

№ п/п	Компоненты	Характеристики, цели
2	Информация	Создавать познавательные рассказы для детей. Требования к рассказу: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ возрастная адресность, доступность;</li> <li>✓ краткость, конкретность;</li> <li>✓ информационная насыщенность;</li> <li>✓ взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего;</li> <li>✓ использование наглядности (фото, моделей, схем)</li> </ul>
3	Проблематизация	Стимулировать умственную активность детей: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ проблемные ситуации по типу: <i>А если..., то...</i> (в будущем) — гипотетическое экспериментирование;</li> <li>✓ детское экспериментирование;</li> <li>✓ неопределенные проблемные знания с обязательным участием догадок, предположений, вопросов</li> </ul>
4	Стимулирование детей к постановке вопросов	Отгадывание по типу «Что в волшебном сундучке». Формировать способность проблемного видения окружающих предметов и явлений. Дети задают вопросы, которые выступают в качестве своеобразного плана, определяющего характер обследования объекта (исторической достопримечательности или предмета и его особенностей). Требования к вопросам детей: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ если в «сундучке» предмет, то использовать определенные категории в системе — цвет, форма, величина, временные и пространственные характеристики;</li> <li>✓ если фотография исторической достопримечательности, то: место, время, какому событию посвящается</li> </ul>
5	Символизация	Выражать свое эмоциональное отношение: в песне, танце, рисунке и т. д., то есть связь с другими видами детской деятельности: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ познавательная деятельность;</li> <li>✓ игровая деятельность;</li> <li>✓ продуктивная деятельность (ИЗО, художественно-ручной труд, конструирование);</li> <li>✓ художественно-речевая деятельность (театрализация, праздники и развлечения)</li> </ul>

Такой алгоритм делает процесс присвоения социокультурных знаний значимым и осознанным для ребенка.

В старшем дошкольном возрасте при ознакомлении детей с социальным миром используется *проектный метод*.

Ознакомление с каждым новым объектом начинается с постановки проблемы (1-й этап), затем идут обсуждение проблемы и принятие задачи (2-й этап), далее — работа над проектом (3-й этап), включающая самостоятельный поиск информации детьми (совместно с родителями и воспитателями), и презентация (4-й этап). Существенным моментом в работе над проектом является постановка новой проблемы (5-й этап). Таким образом, осуществляется стратегия психического

развития ребенка: «ясные, определенные знания» превращаются в «неясные проблемные» [4]. Неясное знание — это мощный стимулятор психической активности детей — в этом суть саморазвития ребенка.

Проектный метод, используемый в работе с детьми, способствует развитию у ребенка таких важных качеств, как самостоятельность, инициативность, любознательность, творческое воображение, умение планировать свою поисково-исследовательскую деятельность. Эти качества являются чрезвычайно важными для последующего успешного обучения детей в школе.

*Оценочно-результативный компонент* включает мониторинг достижений детей

в области познания ими социокультурной действительности.

*Основные достижения детей в социокультурном развитии:*

✓ ребенок обладает знанием правил культуры поведения и способностью применять их осознанно в разных ситуациях общения, адекватностью самооценки и оценки окружающего мира, готовностью вступать в общение как в привычной, так и в новой ситуации, что обеспечивает ему полноценную коммуникацию в социуме;

✓ ребенок проявляет устойчивый интерес к культурным ценностям, способен самостоятельно устанавливать взаимосвязи между особенностями ландшафта, социума и явлениями культурной жизни, готов к самостоятельному и творческому созданию культурных образцов в разных видах детской деятельности;

✓ ребенок владеет литературными нормами и правилами родного языка, проявляет интерес к познанию и способность к элементарному осознанию явлений язы-

ка и речи; характеризуется когнитивной адекватностью языковой картины мира, что проявляется в высокой степени речевой активности и словотворчества.

Приведенный перечень характеристик достижений детей в социокультурном развитии отчетливо показывает, что они содержательно коррелируют с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы дошкольного образования, заданными во ФГОС в виде целевых ориентиров. Это позволяет предположить, что внедрение рассмотренной выше педагогической системы в практику деятельности дошкольных образовательных организаций, обеспечивая социокультурную направленность образовательного процесса, будет способствовать успешной реализации требований ФГОС.

Важнейшим социальным эффектом использования рассмотренной выше педагогической системы социокультурного развития детей, на наш взгляд, станет позитивная социализация ребенка-дошкольника.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Бондаревская, Е. В.* Смыслы и стратегии личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 2001. — № 1. — С. 17—24.
2. *Комратова, Н. Г.* Лингвопедагогические основы социокультурного воспитания детей на начальных ступенях образования : монография / Н. Г. Комратова. — Н. Новгород : НГПУ, 2008. — 168 с.
3. *Пискунова, Е. В.* Исследование социокультурной обусловленности изменения деятельности учителя современной школы : научно-методические материалы / Е. В. Пискунова. — СПб. : Книжный дом, 2008. — 296 с.
4. *Поддяков, Н. Н.* Проблемы обучения и развития творчества дошкольников / Н. Н. Поддяков, А. Н. Поддяков. — Н. Новгород, 1999. — 39 с.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
6. *Сорокин, П. А.* Социокультурная динамика / П. А. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество. — М. : Политиздат, 1992. — 544 с.



## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ШКОЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е. А. СЕДОВА,  
кандидат педагогических наук,  
заведующая отделом естественно-математического  
образования ФГНУ ИСМО РАО  
*sedova@ismorao.ru*

В статье школьное математическое образование рассматривается в контексте культурно-исторической психологии и теории деятельности. К основным социокультурным эффектам школьного математического образования отнесены сохранение и развитие отечественной математической школы и пополнение конкурентоспособных трудовых ресурсов.

In the present article, the secondary education is discussed from the points of view of the cultural and historical psychology and the theory of activity. The preservation and development of the soviet mathematical school and the replenishment of competitive work force are attributed to the major sociocultural effects of the secondary education.

**Ключевые слова:** *дидактика математики, основное общее образование, содержание образования, школьное математическое образование, ФГОС, деятельностный подход в образовании*

**Key words:** *didactics of mathematics, secondary education, contents of education, school mathematical education, FSES, activity based approach to the education*

Современные научно-педагогические теории в зависимости от того, на постулатах каких философских, психологических, социологических, антропологических и других научных теорий они базируются, рассматривают одно и то же явление с различных точек зрения. Это проявляется в постановке задач, выборе методов исследования, интерпретации полученных результатов. По мнению современных ученых, множественность теоретических фундаментов для педагогических исследований имеет свои положительные стороны, позволяя изучать образовательную практику в рамках различных педагогических парадигм и, следовательно, рассматривать педагогические явления с различных точек зрения [10].

К основным характеристикам образования сейчас принято относить содержание образования, объем и планируемые результаты (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2, п. 9). В практическом плане на уровне государственного регулирования эта триада выступает в виде вопросов: «Чему учить?» (образовательные стандарты, примерные образовательные программы), «Сколько времени учить?» (базисный учебный план), «Какие учебные задания надо уметь выполнять?» (содержание государственной итоговой аттестации). Однако в парадигматическом плане эта триада отражает «знаниевый срез» системы образования, оставляя без должного внимания воспитательную сторону об-

разовательного процесса и, следовательно, все его социокультурные аспекты.

В настоящей статье школьное математическое образование рассматривается в рамках культурно-исторической психологии и деятельностного подхода. При этом деятельностный подход, положенный в основу Концепции федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), позволяет расширить понимание образовательного процесса, добавляя к рассмотрению вопросы мотивации: «зачем?»; понимания: «почему?»; этики: «хорошо ли это?». Культурно-историческая психология является ключом к пониманию источников различных поведенческих особенностей и разработке сценария учебной деятельности, направленной на их коррекцию или же дальнейшее развитие.

Часто деятельностный подход упрощенно понимается как насыщение образовательного процесса разнообразными видами деятельности учеников. Такое наивное понимание нашло отражение в версии примерной программы основного общего образования в образовательной области «Математика и информатика», предложенной Министерством образования и науки РФ для общественного обсуждения на официальном сайте [www.edu.crowdexpert.ru](http://www.edu.crowdexpert.ru): «деятельностный характер образовательного процесса» проявляется «в умении решать задачи (понятие решения задачи включает в себя и доказательство

теорем, и проверку гипотез, и моделирование реальности и др.)» [7].

Между тем сама учебная деятельность при деятельностном подходе является не конеч-

ной точкой, а отправной, не целью, а средством развития личности ученика. Таким образом, деятельностный характер образовательного процесса проявляется не в умении решать задачи, а, напротив, в приобретении школьниками «лич-

ностных новообразований» в самом процессе деятельности, сопровождающей решение задач прежде всего под руководством учителя. А вопросы умения решать задачи, доказывать теоремы и т. д. лежат в других плоскостях, например, компетентностной или традиционной парадигмы.

Механизмы личностного развития описываются в традициях культурно-исторического подхода: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» и далее: «За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения людей» [2].

Культурно-историческая теория в педагогическом плане позволяет соотносить личностное развитие человека с качественными изменениями в его непосредственном социальном окружении. При этом в качестве исходной формы любой деятельности рассматривается ее развернутое выполнение во внешнем (социальном) плане, а возникающие психологические новообразования — как производная от интериоризации исходной формы. Важными для исследования и объяснения педагогических феноменов являются также положения о роли знаковых систем в процессе интериоризации и о взаимосвязи интеллекта и эмоций [5].

Таким образом, при рассмотрении педагогических феноменов в социокультурном ракурсе необходимо относиться к формату социального взаимодействия школьников с учителем, а также со сверстниками как к фактору, определяющему их собственное культурное развитие, овладение процессами поведения и формирование мировоззрения — того, «что характеризует поведение человека в целом, культурное отношение ребенка к внешнему миру» [3].

Культурно-историческая теория в педагогическом плане позволяет соотносить личностное развитие человека с качественными изменениями в его непосредственном социальном окружении.



Любая деятельность невозможна без триады «знаю — умею — хочу». В этом разделе речь пойдет о целевом аспекте воспитания в школе.

Организованная воспитательная деятельность как часть обязательного образовательного процесса по содержанию должна соответствовать направлениям государственной образовательной политики. Главным ориентиром воспитания на государственном и общенародном уровнях является образ гражданина России, описанный в Преамбуле к Конституции Российской Федерации. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» воспитание рассматривается в ряду исторически обусловленных понятий и трактуется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» (ст. 2, п. 2). В этом документе среди принципов государственной образовательной политики конкретизируются цели воспитания в системе образования: «воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» (ст. 3, ч. 1, п. 3).

Идеал школьного воспитания конкретизирован в ФГОС (портрет выпускника) и представлен в виде личностных образовательных результатов для каждого уровня общего образования. Однако поскольку школьное воспитание представляет собой только часть воспитательного воздействия на учеников, целесообразно говорить о личностных ориентирах, а не о результатах.

Вместе с тем социокультурный контекст предполагает опираться на некоторую модель, отражающую целостную структуру личности. В современной педагоги-

ческой науке для этой цели часто используют модель из шести компонентов, сочетающую познавательную, духовно-нравственную, эстетическую, коммуникативную, физическую и трудовую культуру личности (К. Д. Ушинский, В. С. Леднев).

Говоря о воспитательном потенциале школьного математического образования, следует различать воспитание на уроках математики и воспитание средствами учебного предмета «Математика». Мы будем придерживаться понимания этого термина преимущественно во втором смысле и на конкретных примерах, уточнив применительно к урокам математики личностные характеристики выпускника основной школы, представленные в ФГОС, чтобы показать, как воспитательный потенциал школьного математического образования может быть реализован средствами математики.

✓ *Воспитание патриотизма.* В этом контексте часто говорят о текстовых задачах с патриотической фабулой, например, «решение задач на военную тематику способствует воспитанию чувства гордости за свою Родину, за труд ученых, инженеров и рабочих, создавших боевую технику» [9]. Или: «Еще одним из направлений воспитательной деятельности учителя может стать использование эпиграфов к уроку. Эпиграфом могут стать строчки стихотворений, высказывания и афоризмы известных людей не только о математике и математиках, но и патриотического содержания» [там же].

Однако приведенные суждения относятся скорее к воспитанию на уроках математики. Если же говорить о воспитательном потенциале науки математики (в контексте школьного предмета «Математика»), то целесообразнее привести примеры вклада наших ученых в развитие математической науки или их разработок, послуживших на благо Родины. Это

Организованная воспитательная деятельность как часть обязательного образовательного процесса по содержанию должна соответствовать направлениям государственной образовательной политики.

должны быть не голые факты, например, труды академика А. Н. Крылова по применению математических методов в кораблестроении, а скорее воздействие на эмоциональную сферу — чтобы речь шла о спасении кораблей, получивших повреждения, о безопасности морских походов и путешествий, ценности и хрупкости человеческой жизни, о чувстве долга перед Родиной, жизни одного из наших замечательных соотечественников.

✓ *Ответственное отношение к учению.*

В отличие от других школьных учебных предметов, решение математических задач — пример беспристрастного суждения. В математике можно либо ответить на поставленный вопрос, либо нет, поэтому оценка объективна. Здесь не бывает предвзятого мнения, и это обстоятельство стимулирует упорство, настойчивость в достижении цели и, в конечном счете, умение учиться, формирует ответственное отношение к учению [8].

✓ *Формирование мировоззрения.* Вопросы мировоззрения как системы взглядов на мир и место человека в этом мире находят отражение в школьном математическом образовании. Так, в содержание школьного математического образования можно включить вопросы о происхождении математических понятий, показать, какие профессии используют математические методы и какую пользу они могут принести природе и человечеству.

✓ *Воспитание уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, готовности вести диалог.*

Рассматривая систему ценностей другого как его индивидуальную систему аксиом, которой он придерживается в жизни и с которой соотносит свои поступки, решая, что хорошо, а что плохо, можно понять человека другой культуры и вступить с ним в конструктивный диалог. Поэтому вопрос о диалоге культур связан, как это ни странно звучит, с вопросами аксиоматики.

✓ *Приучение к соблюдению социальных*

*норм и правил поведения, воспитание ответственного отношения к собственным поступкам.* Честность и правдивость, преодоление привычки теоретически защищать только то, что практически выгодно — эти нравственные нормы составляют суть любой математической деятельности [8]. Поэтому анализ ошибочного решения задачи можно в шуточной форме представить в виде «осуждения» автора ошибки за «корыстное поведение» («Хотел ответ побольше (поменьше) получить! И для этого законы математики нарушил!»). При этом объективная сложность математики определяет целесообразность установления ответственности учеников за изучение математики. Включая в домашние задания «необязательные» задания повышенной трудности и предлагая элективные математические курсы, можно побудить школьников «самостоятельно» принять решение повысить уровень изучения предмета. Однако необходимо следить за тем, чтобы начатое дело в любом случае было закончено (при необходимости с помощью учителя или других учеников).

✓ *Воспитание нравственного сознания.* Нормы поведения, с формальной точки зрения, — это постулаты и правила, по которым живет то или иное общество, то есть логически непротиворечивые высказывания в заданной системе аксиом. Именно поэтому средства математики позволяют проанализировать требования общества и соотнести свои действия или суждения с общепринятыми нормами.

✓ *Воспитание коммуникативной компетентности и формирование навыков сотрудничества.* Умение высказывать свое мнение и приводить аргументы — одна из ключевых задач в формировании коммуникативной компетентности. Упражнения в проведении доказательных рассуждений — сначала по образцу, затем самостоятельно — не должны быть вытеснены стандартными тестовыми заданиями. Кроме того, пользуясь математическим языком, можно показать схемы честных и недобросовестных тактик ведения спора

В отличие от других школьных учебных предметов, решение математических задач — пример беспристрастного суждения.

[4]. То, что математическая деятельность по своей природе индивидуальна, не мешает находить математические средства для формирования навыков сотрудничества. Например, участие в межпредметной проектной деятельности или проведение учениками таких мероприятий, как математический праздник, дают возможность получить опыт совместной деятельности.

✓ *Воспитание экологического мышления и принятие ценностей здорового и безопасного образа жизни.* Использование аппарата статистики может стать эмоционально окрашенным за счет включения данных, касающихся, например, масштабов последствий тех или иных действий человека с точки зрения укрепления здоровья или его разрушения, или влияния на течение природных процессов.

✓ *Воспитание уважительного и заботливого отношения к членам своей семьи.* Многие современные педагоги ратуют за включение в содержание школьного математического образования начальных сведений из теории графов, в первую очередь, из-за того, что графы предоставляют новые возможности для систематизации различной информации. В качестве применения этой теории можно предложить исследование ближайшего родственного окружения и составление своего генеалогического дерева, возможно, даже на перспективу. Такая деятельность позволит ребенку наглядно представить себя частью семьи, а семью — частью общества.

✓ *Воспитание эстетического отношения к миру.* Многие тысячелетия математические объекты — симметрия, подобие, пропорция, конические сечения, правильные геометрические фигуры и т. д., поражают воображение людей своим совершенством и гармонией.

Таким образом, курс математики может быть дополнен социокультурными компонентами, перспективными с точки зрения формирования личности школьника:

✓ сведениями из истории математики, обеспечивающими как определен-

ный ценностно ориентированный фон содержания образования и положительную мотивацию к изучению математики;

✓ вниманием к логическим аспектам математической учебной деятельности, способствующим формированию ответственности, честности, требовательности к себе, умения общаться и работать совместно с другими;

✓ приложениями математики к объяснению

значимых для данной возрастной группы школьников социальных явлений и процессов [6].

С 1995 года Россия регулярно принимает участие в международных сравнительных исследованиях качества общего образования. Полученные результаты свидетельствуют о ряде проблем нашего школьного математического образования с точки зрения принятых международных стандартов. Российские школьники, традиционно показывающие хорошее владение программным материалом, оказываются довольно беспомощными, когда дело касается использования накопленного багажа знаний, и, следовательно, мало отвечают перспективам самореализации личности, полноценного участия в жизни общества, трудоустройства [1].

Существующая неопределенность требований ФГОС к содержанию и объему школьного математического образования, сведение планируемых результатов к «демонстрационной версии ЕГЭ» — эти тенденции, по сути, ведут к ликвидации фундаментального общего образования, исключают знания из подготовки выпускника школы, не предлагая взамен ничего определенного, например умения их находить и осмысливать. Лозунг ФГОС «учить учиться» не подкрепляется никакими государственными гарантиями, поскольку содержание образования по ФГОС теперь относится к компетенции образовательной организации, а формы и методы работы — к академическим свободам учителя. Но поскольку новые, более слож-

То, что математическая деятельность по своей природе индивидуальна, не мешает находить математические средства для формирования навыков сотрудничества.

ные образовательные результаты (общеучебные умения, исследовательские навыки и т. п.) не оцениваются в рамках государственной итоговой аттестации, они фактически не принимаются во внимание учителем. Налицо противоречие между необходимостью формирования новых образовательных результатов и свободой в части профессиональной деятельности, отвечающей за эти результаты. Однако академические свободы учителя одновременно являются обязательными образовательными результатами в рамках системы профессионального образования и повышения квалификации, что позволяет говорить о необходимости совершенствования подходов к трактовке профессионализма учителя.

Таким образом, в самом общем виде содержание школьного математического образования может быть представлено как информационный объект, предназначенный для трансляции социально значимого опыта человечества в сфере математики детям школьного возраста, объективирующий функциональную зависимость целей образования от запросов государства и общества, допускающий неэквивалентность переданной и полученной информации. Поэтому процесс школьного математического образования можно рассматривать в двух аспектах:

- ✓ содержание учебного предмета «Математика» (переданной информации);
- ✓ компетентность выпускника в области математики (полученной информации).

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Болотов, В. А.* Состояние математического образования в РФ: общее среднее образование (аналитический обзор) / В. А. Болотов, Е. А. Седова, Г. С. Ковалева // Проблемы современного образования. — 2012. — № 6. — С. 32—47.
2. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1991.
3. *Зинченко, В. П.* К авторам и читателям журнала / В. П. Зинченко [и др.] // URL: <http://psyjournals.ru/kip/2005/n1/intoduction.shtml>.
4. *Поварнин, С. И.* Искусство спора / С. И. Поварнин // URL: <http://soft.tr200.biz/?id=305382>.
5. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. — М. : Большая российская энциклопедия, 1993—1999.

Социокультурный эффект в первом отношении — это наши традиции в области школьного математического образования, процветание нашей математической школы, преумножение достижений в области математики.

Второй аспект предполагает формирование социально значимых достоинств выпускника, повышающих его конкурентоспособность на современном рынке труда. А эти достоинства зависят уже не от полученной информации, а от способа ее получения. Так, например, теорему Пифагора можно вы зубрить (развитие памяти), можно самостоятельно разобрать ее доказательство в учебнике (умение выделять структуру рассуждения, отличать тезис от аргумента и т. д.), можно найти несколько доказательств (поиск информации или коммуникативные умения) и т. д. Таким образом, эффект достигается за счет способов постижения содержания учебного материала.

В заключение можно сделать вывод о том, что социокультурные эффекты школьного математического образования — сохранение и развитие отечественной математической школы и пополнение конкурентоспособных трудовых ресурсов — могут быть достигнуты при условии сохранения фундаментального характера математической подготовки выпускников и повышения мотивации учителей к новациям, к принятию ценностей деятельностной образовательной парадигмы.

6. Седов, С. А. Воспитание математикой, или Как формировать личностные результаты на уроках математики / С. А. Седов, Е. А. Седова // Проблемы совершенствования обучения математике, физике и информатике в школе и вузе : материалы международной научно-практической конференции. — Алматы, 2014. — С. 12—17.

7. Содержание и предметные результаты по математике дополненные // URL: <http://edu.crowdexpert.ru/subjects/math>.

8. Хинчин, А. Я. О воспитательном эффекте уроков математики / А. Я. Хинчин // URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/Hinchin/Hinchin\\_MatemObrazov.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Hinchin/Hinchin_MatemObrazov.php).

9. Ятманкина, Г. М. Воспитание патриотизма на уроках математики / Г. М. Ятманкина // URL: [http://galina60.ucoz.ru/publ/patrioticheskoe\\_vospitanie\\_na\\_urokakh\\_matematiki/1-1-0-1](http://galina60.ucoz.ru/publ/patrioticheskoe_vospitanie_na_urokakh_matematiki/1-1-0-1).

10. Lerman, S. Theories of mathematics education: A problem of plurality? / S. Lerman // Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. — Melbourne : PME, 2005. — Vol. 1. — P. 179—183.



## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЗДОРОВЬЕОБЕСПЕЧИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. Т. ЧИЧИКИН,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры теории  
и методики физического воспитания и ОБЖ НИРО  
[fv.obz.niro@gmail.com](mailto:fv.obz.niro@gmail.com)

В статье рассматриваются теоретические аспекты здоровьеобеспечивающей деятельности. Обсуждаются отношения базовых терминов и сущность явлений, обозначаемых ими, в связи с практикой их представления.

The article discusses the theoretical aspects health saving activities. Discusses the relationship of basic terms and the essence of the phenomena denoted by them, in connection with the practice of their representation.

**Ключевые слова:** *здоровье, здоровьесбережение, здоровьестроительство, здоровьевосстановление, здоровьеобеспечение, система реализации, социальное проектирование*

**Key words:** *health, health saving, health forming, health reestablishment, health securing, system of relations, social project planning*

**В** числе факторов, определяющих эффективность изучения и реализации любой деятельности, значительную роль играет теоретическое сопровождение. Одним из его аспектов является

разработка базового тезауруса [4; 6; 15]. Содержание тезауруса составляют термины, понятия, определения и их субординационные (зависимые) и координационные (взаимосвязанные) отношения. При-

чем объективизация и унификация содержания каждого определения имеют решающее значение для понимания сущности обозначаемого явления. Наоборот, полисемия, неоднозначность затрудняют понимание сущности явления, «провоцируют» ошибочность принимаемых субъектами оздоровительной деятельности решений в связи с ее изучением и реализацией [15].

Ключевым термином оздоровительной деятельности, бесспорно, является термин «здоровье». Для обозначения процесса оздоровительной деятельности в практике информационного взаимодействия используют такие словосочетания, как здоровьеобеспечение, здоровьеформирование, здоровьесбережение, здоровьевосстановление, не различая их по сути. Термин «здоровьеобеспечение» применяется достаточно редко. Чаще всего используются термины «здоровьеформирование», «здоровьесбережение» и «здоровьевосстановление». Есть основания полагать, что данные термины обозначают направления (стратегии) оздоровительной деятельности. Естественно, возникает вопрос: в каком отношении находятся обозначенные направления (стратегии) оздоровительной деятельности?

Перечисленные стратегии (направления) оздоровительной деятельности являются относительно самостоятельными. Относительность их состоит в том, что они выступают определенными этапами оздоровительной деятельности, разносторонне переходящими друг в друга. Самостоятельность их состоит в том, что каждое из выделенных направлений оздоровительной деятельности характеризуются своими (присущими только им) задачами, особенностями выбора и реализации средств, достигаемыми результатами и их оценкой.

Разнонаправленные (по целям, зада-

чам, средствам, результату) стратегии (направления) деятельности оздоровления создают определенную систему, компонентами которой они и являются. Как нам представляется, именно в таком терминологическом обозначении достигается объединение и единство многообразия направлений оздоровительной деятельности. Можно полагать, что любые направления этой деятельности связаны, в конечном итоге, с обеспечением здоровья. Поэтому обобщенной и объединяющей выделенные направления оздоровительной деятельности является деятельность *здоровьеобеспечения*.

Таким образом, можно утверждать, что существует система здоровьеобеспечения, составляющими компонентами которой являются здоровьеформирование, здоровьесбережение и здоровьевосстановление. Ориентированность на данную системную структуру имеет больше практическое значение. Она позволяет целесообразно регламентировать организационно-содержательное обеспечение и конкретизировать социально проектируемый результат каждого из выделенных направлений оздоровительной деятельности.

В контексте сообщения под социальным проектированием понимается процесс создания образа-модели какой-либо системы, адекватной социальному запросу и социальному заказу. При этом социальный запрос характеризуется совокупностью субъективных (на уровне субъективных представлений здравого смысла и приоритетов деятельности) и объективных (на уровне научно-обоснованных представлений и практического опыта) оснований оздоровительной деятельности, а социальный заказ — совокупностью нормативно-правовых оснований. Следует отметить, что содержание социального заказа зачастую не совпадает с содержанием социального запроса. Подобное несоответствие проявляется в задаваемых субъектами управления (от министерства до образовательного учреждения) разнообразия приоритетов и кри-

Можно утверждать, что существует система здоровьеобеспечения, составляющими компонентами которой являются здоровьеформирование, здоровьесбережение и здоровьевосстановление.

териев оценки деятельности здоровьеобеспечения.

Факторы здоровьеобеспечения можно классифицировать на три группы: *независимые* (экологические, наследственные, культурные), *корректируемые* (образовательная среда, образовательные условия) и *регулируемые* (двигательная активность, привычки, гигиенические режимы жизнедеятельности). Исходя из данной классификации, факторы первой группы можно только учитывать, второй — ослаблять, а третьей — регулировать, устраняя негативное влияние.

Социальное проектирование (индивидуальное, групповое, государственное) определяется как научными, так и практическими потребностями решения этой проблемы [10]. Научные потребности связаны с необходимостью выявления предпочтений и анализа состояния, проблем и перспектив развития оздоровительной деятельности, а практические — с формированием представлений о состоянии, проблемах и перспективах ее содержательного, организационного и ресурсного обеспечения.

Следует отметить тот факт, что совокупность системы оснований теории и практики оздоровительной деятельности, на наш взгляд, еще не сформирована. В настоящее время имеется целый ряд предложений, представленных в соответствующих публикациях, которые находятся в диапазоне неоднозначных приоритетов оздоровительной деятельности [1; 8; 11]. В первую очередь, это касается содержательного и организационного обеспечения оздоровительной деятельности учащихся.

На наш взгляд, формирование культуры здоровья учащихся является недостаточно эффективным процессом. Одна из причин такого положения дел — неэффективность социального проектирования, то есть создания образа-модели системы здоровьеобеспечения, адекватной социальному запросу и социальному заказу.

В определении содержания деятель-

ности по формированию культуры здоровья учащихся следует исходить из содержания деятельности вообще. Мы придерживаемся точки зрения, согласно которой базовыми компонентами содержания любой деятельности являются информационный, операциональный и мотивационный.

*Информационный компонент* характеризуется знаниями. *Операциональный компонент* включает способы оздоровительной деятельности (навыки и умения в выборе, систематизации и реализации средств). *Мотивационный компонент* характеризуется потребностями, интересами, ценностными ориентациями, установками по отношению к оздоровительной деятельности.

Приоритетным является мотивационный компонент. Это связано с тем, что более важной задачей, чем создание и реализация оздоровительных технологий, на наш взгляд, является изменение сознания всех участников деятельности здоровьеобеспечения, в частности, системы ценностей, принятых норм, уважения к традициям, формирования культуры здоровья. В этом случае механизмом ориентации учащихся в пространстве формирования культуры здоровья является рефлексивное мышление. Следовательно, в систему деятельности здоровьеобеспечения необходимо внедрять не только унифицированные образовательные технологии, но и персонифицированные рефлексивные практики проектного типа, то есть самопроектирование.

Отношение последовательности выделения приоритетов деятельности здоровьеобеспечения можно определить формулой — «сформировать потребности (мотивационный компонент), учиться знать (информационный компонент), научиться действовать (операциональный компонент)». Данная словесная формула является концептуальным отражением реали-

Социальное проектирование (индивидуальное, групповое, государственное) определяется как научными, так и практическими потребностями решения этой проблемы.

зации социального запроса в связи с деятельностью здоровьеобеспечения. При этом каждый приоритет должен быть реализован по мере взаимной адекватности их друг другу, так как недостаточность реализации какого-либо из них резко снижает эффективность деятельности здоровьеобеспечения [2; 7; 9].

В представлении возможности эффективной реализации деятельности здоровьеобеспечения мы исходим из того, что каждый педагог (независимо от предметной специализации) должен быть еще и учителем здоровья, демонстратором ЗОЖ, а все вместе — своеобразной службой здоровья, функционирующей объединением на основе интеграции. Без такой интеграции вряд ли можно решить проблему реализации социального проектирования по обеспечению здоровья учащихся [3; 7; 9; 12].

Исходным моментом любого проектирования является анализ состояния обеспечения деятельности. Из состава аспектов состояния содержательного обеспечения оздоровительной деятельности нами выделены, прежде всего, вопросы содер-

жания программ (образовательных, оздоровительных), оздоровительных технологий, реализуемой тактики и стратегии оздоровительной деятельности. Анализ состояния организационного и ресурсного обеспечения предполагает обсуждение факторов риска образовательной деятельности, социального заказа на оздоровительную деятельность, кадрового и информационного потенциала.

Представление состояния оздоровительной деятельности позволяет выделить ряд проблем ее содержательного, организационного, процессуального и ресурсного обеспечения. В частности, проблема культуры здоровья, мониторинга состояния здоровья, приоритетов, продуктивности, управляемости, роли условий и среды оздоровительной деятельности. Анализ состояния и выявленные проблемы оздоровительной деятельности позволяют наметить перспективы ее развития, в первую очередь, в связи с моделированием, формированием социального заказа, созданием социальных механизмов оптимизации.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Адаптация и здоровье : учеб. пособие / под ред. Э. М. Казина. — Кемерово, 2003.
2. Зайцева, В. В. Методология индивидуального подхода в оздоровительной деятельности на основе современных информационных технологий : автореф. дис. ... докт. пед. наук / В. В. Зайцева. — М., 1995.
3. Инструкция по комплексной оценке состояния здоровья детей / утв. Приказом Минздрава РФ от 30.12.2003 г. № 621.
4. Колбанов, В. В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В. В. Колбанов. — СПб. : ДЕАН, 1998.
5. Конохов, Е. Е. Возможности оптимизации психосоциальной адаптации учащихся / Е. Е. Конохов // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Арзамас : АГПИ, 2006. — С. 115—116.
6. Лищук, В. А. Основы здоровья. Актуальные задачи, решения, рекомендации : обзор / В. А. Лищук, Е. В. Мосткова. — М. : РАМН, 1994.
7. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни: нормативное и методическое обеспечение : методическое пособие / под ред. В. Т. Чичикина. — Н. Новгород : НИРО, 2013. — 194 с.
8. Сериков, С. Г. Обеспечение паритета образованности и здоровья учащихся в теории и практике образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук / С. Г. Сериков. — Екатеринбург : УГАФК, 2002.
9. Сетевой образовательный проект «Здоровьеобеспечение детей дошкольного и младшего



школьного возраста в условиях взаимодействия «ДОУ — ООУ — ФОК»: информационно-методический сборник / под общ. ред. В. Т. Чичикина. — Вып. 1, 2, 3. — Н. Новгород : НИРО, 2010—2011.

10. Системная модель деятельности образовательных учреждений по сохранению и укреплению здоровья учащихся / под ред. О. С. Гладышевой. — Н. Новгород : НИРО, 2008. — 203 с.

11. Содержание и организация физического воспитания учащихся СМГ : учебно-методическое пособие / под ред. В. Т. Чичикина. — Н. Новгород : НГЦ, 2004.

12. *Суханов, А. И.* Теория и практика управления физическим состоянием человека на основе комплексных коррекций : автореф. дис. ... докт. / А. И. Суханов — СПб., 2002.

13. Теоретические аспекты социального проектирования физкультурно-оздоровительной деятельности // Материалы межрегион. научн. конф. — Н. Новгород : НИРО, 2009. — С. 17—22.

14. *Хутиев, Т. В.* Управление физическим состоянием организма / Т. В. Хутиев [и др.]. — М. : Медицина, 1991.

15. *Чичикин, В. Т.* Терминологическое обеспечение явлений и отношений оздоровительной деятельности / В. Т. Чичикин // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Н. Новгород : НГТУ, 2008. — С. 94—96.



## ЦЕРКОВНО-ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН В ВУЗОВСКОМ УЧЕБНОМ ДИСКУРСЕ ПО ДРЕВНЕРУССКОЙ ИСТОРИИ

А. В. ГРЕБЕНЮК,  
кандидат исторических наук,  
доцент кафедры отечественной истории  
и культуры ННГАСУ  
[grebenyuk.7aleksey@gmail.com](mailto:grebenyuk.7aleksey@gmail.com)

В статье раскрывается значение социокультурных аспектов церковно-политической проблематики для формирования структуры современных учебников по истории России, адресованных вузам. Определяется характер и эвристические возможности презентации указанной тематики в рамках вузовского учебного материала. Ставится проблема специфики междисциплинарных и транстематических связей исторического аспекта темы церковно-государственных отношений на уровне учебного и исследовательского процессов.

The article explains the meaning of the socio-cultural aspects of church-political issues to structure the modern textbooks on the history of Russia, addressed to higher education institutions. Determined by the nature and heuristic presentation specified subjects within the university educational material. Raises the problem of specificity and interdisciplinary links transtematic historical aspect of the theme of church-state relations at the level of teaching and research processes.

**Ключевые слова:** *межпредметные связи, церковь и государство, полидисциплинарный подход, цивилизационная теория*

**Key words:** *interdisciplinary communication, church and state, a multisectoral approach, civilization theory*

Темы «государство и православие», «государство и церковь» носят междисциплинарный, синтетический характер и являются предметом не только исторического анализа, но и культурологического, политологического и, наконец, философского. Обращение к этим проблемам дает возможность детальнее исследовать и исторические особенности норм общественно-политического взаимодействия, и бытовавшие ранее формы политической культуры, и ценностные, в том числе ментальные, установки российского общества на разных этапах его развития. Однако такое восприятие данных сюжетов в научной мысли сформировалось относительно недавно. И намного менее выразительно оно представлено в учебной литературе.

В дореволюционной исторической науке достаточно долго существовала традиция рассматривать историю церкви независимо от истории общества и государства. Затем в преобладавшем направлении отечественной историографии второй половины XIX века — в так называемой «государственно-юридической школе» русская православная церковь оценивалась как «инструмент» государственной политики, воспринималась как институт, не игравший самостоятельной роли в процессе государственного строительства.

По мере закрепления в научной мысли позитивистских установок в работах как гражданских историков, так и историков церкви последняя начинает рассматриваться как часть

общественной системы, а набиравшее в это время силу социально-политическое направление исторических исследований впервые позволяет рассматривать церковно-государственные отношения в контексте исследовательских моделей, формируемых «наукой об обществе» [2]. В связи с этим в ряде исследований начала XX века церковь воспринимается

как самостоятельный фактор процесса государствообразования, действие которого не исчерпывается церковно-административным давлением или идеологической поддержкой политических акций гражданских властей. В этих работах рассматривается проблема мировоззренческого влияния церкви на государственную теорию и практику. Однако в дореволюционных исследованиях этот вопрос не успел получить системной разработки и не был решен в исследовательской практике конкретных работ [3].

В советской исторической науке эта тема не обратила на себя должного внимания. Во-первых, потому, что исторический материализм как теоретическая основа советских исторических исследований признавал лишь «относительную самостоятельность развития идеологии и опосредованную ее зависимость от социально-экономического базиса» [13]. Во-вторых, с середины 30-х годов XX века проблема церковно-государственных взаимоотношений в Древней Руси, по сути, стала разбираться в русле оценок и подходов к ней классиков государственно-юридической школы отечественной историографии. Их оценки были гармонично вписаны историками в рамки советского подхода и соответствовали официальным взглядам и политическим настроениям руководства страны, церковной политике государства.

В ряде работ 1960—1980-х годов утверждалось, что церковная культурная традиция всегда была чужда народному мировоззрению, ничего не дала ему и никак в нем не отразилась. Здесь советские исследователи исходили из посыла о последовательной «антицерковности народной культуры» и утверждения о том, что народное мировоззрение средневековой Руси по сути «апокрифично». В основном это утверждение присутствовало в работах культурологического, религиозного и философского планов. Однако именно в 1960—1980-х годах в ряде исторических исследований, затра-

В ряде работ 1960—1980-х годов утверждалось, что церковная культурная традиция всегда была чужда народному мировоззрению, ничего не дала ему и никак в нем не отразилась.

гивавших в той или иной степени проблеме церковно-государственных взаимоотношений, наблюдается выход за рамки общих штампованных фраз и оценок русской православной церкви как простой «служанки феодального государства» и «орудия в руках эксплуататорских классов», признается самостоятельность ее политических целей и задач, факт воздействия последних на политическое сознание общества и специфику функционирования российского государственного механизма. Выясняется, что изучение этих проблем требует учета всех особенностей социокультурной среды, алгоритмов культурной коммуникации той или иной эпохи. В итоге в поздней советской историографии темы можно было наблюдать случаи осторожного обращения к достижениям тартуско-московской семиотической школы, приемам исторической антропологии, филологической критики, культурологии. Однако ее разработка на основе такого междисциплинарного подхода оказалась в «прокрустовом ложе» советской доктрины, уводившей исследования вопроса лишь в идеологический аспект истории церковно-государственных отношений, снижая тем самым возможности полидисциплинарного подхода к ее освоению.

Для эффективного применения этого подхода к указанным сюжетам в современных исследованиях значимыми являются представления о том, что православие формировало в этническом сознании базовые образы окружающей действительности: образ себя, мира, врага, власти и др., получившие религиозно-нравственные определения. Эти выводы и оценки можно найти в работах 90-х годов XX века [9], когда церковно-историческая проблематика находилась на пике исследовательского интереса, активно проводились международные круглые столы, посвященные церковно-историческим проблемам, появился ряд исследований, рассматривающих тему взаимного влияния государства и церкви как функциониру-

вание одного из каналов социокультурной коммуникации в истории общества.

Сегодня история церковно-государственных отношений занимает прочное место в учебной и исследовательской литературе. Возрождению церковно-исторической проблематики как самостоятельного направления исторических исследований способствовала «архивная революция», позволившая изучать проблему отношений Русской православной церкви и Советского государства, а также активная церковно-научная деятельность под патронажем РПЦ. Интерес к истории взаимоотношений церкви и государства связан с активизацией внимания к такой широкой теме, как «Общество и власть в истории страны».

С 1990-х годов проблема церковно-государственных отношений также стала включаться в учебную литературу в качестве самостоятельного сюжета русской истории [1]. Однако особенности возрождения этой тематики в учебном процессе и сегодня отличаются слабой рефлексией.

Каковы значение, место и «удельный вес» данной проблемы в современных вузовских учебных курсах по отечественной истории? Учтены ли в учебном процессе специфика и уровень ее научного освоения? Как правило, в современных учебниках, предназначенных для вузов, эта тема носит «всплывающий» характер и степень внимания к ней, безусловно, различается от пособия к пособию, от автора к автору [5; 7; 8; 11; 12; 15]. В целом же, если эта проблематика и присутствует в списке тем, то никогда не рассматривается как носящая концептуальную, структурообразующую направленность, помещаясь где-то на периферии сюжетного перечня очередного произведения учебно-методической мысли.

Безусловно, структура подачи материала во многом зависит от авторского видения курса. Но специфика ситуации

Интерес к истории взаимоотношений церкви и государства связан с активизацией внимания к такой широкой теме, как «Общество и власть в истории страны».

заключается в том, что большинство современных учебников опирается на общую теорию цивилизаций, а следовательно, историческое развитие страны в них показано как динамическое развертывание и функционирование во времени определенной социокультурной системы. Система эта, с точки зрения авторов учебников, имеет относительно жесткую структуру, состоящую из конкретных цивилизационных «блоков», взаимодействующих между собой. «Блоки», как правило, более или менее четко прописаны уже в оглавлении учебника, претендующего на демонстрацию взаимных связей между ними как некой исторической закономерности и даже на раскрытие «органической взаимосвязи российской и мировой истории» на основе сравнения соответствующих цивилизационных структур [7; 11, с. 5].

Иначе говоря, в концепциях современных учебников предлагается рассматривать исторический процесс как развертывание культурной идентичности, наблюдаемое в различных цивилизационных сферах [5; 12], специфика которых вскрывается посредством компаративистского анализа, сопоставления с другими цивилизациями. Авторы современных рабочих программ, следуя логике данного подхода [10], совершенно верно выдвигают на

первый план вопросы взаимосвязи этих культурно-исторических блоков, понимая под их интегрирующим началом «устремления, ценности, мотивы поведения людей» той или иной эпохи.

Однако для большинства учебников решение данной задачи можно признать неудовлетворительным. И дело не в том, что «вузовская учебная база по истории», по признанию самих авторов учебников, еще «фактически находится на стадии формирования» [5, с. 6], а в том, что характерная для них цивилизацион-

но-блоковая подача материала, связанная с макросоциологическим подходом теории цивилизаций, нацелена скорее на выявление «общетипологических характеристик» общества, а не на его целостность. Поэтому, как правило, декларация авторов учебников, обещающих раскрыть «структурные закономерности», таковой и остается, а «элементы» российской цивилизации на страницах учебного материала предстают в суммарном чисто механическом соединении.

Эта особенность макросоциологического подхода не раз подвергалась критике сторонниками другого направления в общей теории цивилизаций — «культурно-исторической школы», сосредоточенной как раз на выявлении целостности цивилизаций как систем. Для данного подхода характерно представление об опережающем характере трансформаций в структуре ценностей по отношению к изменениям в других цивилизационных сферах — экономике, общественных отношениях и т. д. [14, с. 33—35, 126—129, 150—166].

Что касается традиционных периодов истории, то этот подход считает необходимым акцентировать внимание на культурно-религиозных основах функционирования цивилизаций, на действиях религиозных институтов как центров культурного творчества и передачи традиций. Иначе говоря, «культурно-историческая школа» рассматривает религиозную систему как интегрирующее звено, объединяющее все цивилизационные «блоки» культурных «суперсистем», в том числе и таких как Россия, особенно на ранних этапах их развития.

Очевидно, что данное видение исторического процесса должно выдвигать в качестве структурообразующих элементов содержания учебника темы, отражающие внутренние взаимосвязи изучаемой цивилизации. Одной из таких тем как раз и является проблема церковно-государственных взаимоотношений, более широко — взаимодействия религиозной и обществен-

«Культурно-историческая школа» рассматривает религиозную систему как интегрирующее звено, объединяющее все цивилизационные «блоки» культурных «суперсистем», в том числе и таких как Россия.

но-политической систем русского «культурно-исторического типа».

Действительно, по крайней мере, до конца XVII века эта тема в русской истории во многом выполняет интеграционную функцию. Например, без ее учета невозможен комплексный анализ (а именно на него обращали внимание авторы концепции единого учебно-методического комплекса по истории [6]) таких тем, как развитие феодального землевладения, функционирование и особенности судебно-правовой системы древней Руси, русско-ордынские отношения, образование великорусской народности и Московского государства и т. д. [4].

Однако указанная интегративная особенность темы церковно-государственных отношений не нашла отражения в проблемно-тематической структуре курса, предлагаемого авторами указанной концепции. Дискретный характер сюжетов по древней русской истории — это недостаток многих учебно-методических работ, когда и рабочая программа, и сюжетно-тематический блок учебника, строящего материал на принципах цивилизационной теории, напоминает, используя выраже-

ние П. Сорокина, «список белья в стирку», а не отражение культурно-исторической системы. Трудность заключается и в том, что «системное» восприятие этой темы требует привлечения данных и приемов работы, используемых смежными с историей дисциплинами.

Очевидно, здесь необходима более четкая корреляция методологических установок теории цивилизаций и проблемно-тематического содержания учебных материалов, создаваемых на ее основе. Это позволит выделить в содержании учебника структурообразующие компоненты, среди которых одно из ключевых мест может занять проблема церковно-государственных отношений в древней Руси, имеющая транс-тематический характер. Без этого невозможно в рамках господствующего сегодня в учебном процессе цивилизационного подхода системное, комплексное понимание учащимися логики развития большинства проблем древнерусской истории, требующее многообразия точек зрения, инструментов анализа и оценки.

Дискретный характер сюжетов по древней русской истории — это недостаток многих учебно-методических работ.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Буганов, В. И. История России, конец XVII — XIX в. : учебник для 10 кл. общеобр. учреждений / В. И. Буганов, П. Н. Зырянов ; под ред. А. Н. Сахарова. — М. : Просвещение, 1997.
2. Гребенюк, А. В. Историк права второй половины XIX — начала XX в. об участии РПЦ в формировании единого русского государства / А. В. Гребенюк // Клио. — 2014. — № 2 (86). — С. 3—6.
3. Гребенюк, А. В. Православная церковь и государственное объединение Северо-Восточной Руси в конце XIV — начале XVI столетий: проблемы отечественной историографии / А. В. Гребенюк. — Н. Новгород, 2014.
4. Гребенюк, А. В. Проблема взаимоотношений русской православной церкви и государства в курсе отечественной истории : учебно-методич. пособие / А. В. Гребенюк. — Н. Новгород : ННГАСУ, 2011.
5. Зуев, М. Н. История России : учебник для вузов / М. Н. Зуев. — М. : Приор-издат, 2005.
6. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории // URL: <http://www.kommersant.ru/docs/2013/standart>.
7. Курс отечественной истории IX—XX вв. Основные этапы и особенности развития российского общества в мировом историческом процессе : учебник для вузов / под ред. Л. И. Ольштынского. — М. : ИТРК, 2005.
8. Орлов, А. С. История России : учебник / А. С. Орлов [и др.]. — М. : Проспект, 2013.
9. Плюханова, М. Б. Сюжеты и символы Московского царства / М. Б. Плюханова. — СПб. : Акрополь, 1995.
10. Примерная программа дисциплины история / сост. : акад. РАН А. О. Чубарьян [и др.]; Научно-методический совет по истории Минобрнауки РФ. — М., 2009.

11. Россия в мировой истории : учебник для вузов / под общей ред. В. С. Порохни. — М. : Логос, 2003.

12. Сахаров, А. Н. История России : в 2 т. Т. 1. С древнейших времен до конца XVIII века / А. Н. Сахаров, Л. Е. Морозова ; под ред. А. Н. Сахарова. — М. : АСТ ; Астрель ; Транзит-книга, 2006.

13. Сахаров, А. М. О некоторых вопросах методологии истории культуры / А. М. Сахаров // Методология истории и историография. — М. : Изд-во МГУ, 1981. — С. 197—204.

14. Сравнительное изучение цивилизаций. Хрестоматия : учеб. пособие для студ. вузов / сост. Б. С. Ерасов. — М. : Аспект Пресс, 1999.

15. Федоров, В. А. История России с древнейших времен до наших дней : учебник / В. А. Федоров [и др.]. — М. : ТК «Велби» ; ЗАО «КноРус», 2005.

### **В 2014 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

**Основы безопасности на объектах инфраструктуры железной дороги: метод. пособие / Авт.-сост.: В. Г. Пичененко, Е. Е. Колюхов; под ред. В. Т. Чичикина. 124 с.**

Основной целью пособия являются профилактика случаев детского травматизма на объектах инфраструктуры железной дороги и оказание помощи педагогам общеобразовательных организаций в подготовке и проведении учебных уроков и внеурочных занятий по темам «Обеспечение личной безопасности в повседневной жизни» и «Обеспечение безопасности в чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера» по дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности».

Пособие предназначено для преподавателей-организаторов и учителей ОБЖ общеобразовательных организаций.

**Технология: Сборник проектных и исследовательских работ учащихся / Ред. колл.: В. Я. Бармина, А. Ю. Тужилкин. 80 с.**

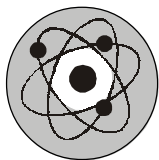
Сборник проектных и исследовательских работ учащихся разных ступеней общего образования подготовлен на основе результатов экспериментальной деятельности кафедры теории и методики обучения технологии и экономике ГБОУ ДПО НИРО. В сборнике представлен опыт образовательных учреждений Нижегородской области в названном виде образовательной деятельности. Публикуемые в нем материалы могут быть полезны как администраторам, курирующим в ОУ вопросы проектной и исследовательской деятельности, педагогическим работникам образовательных учреждений, так и учащимся начальной и основной школы.

**Алексеева Е. В., Булатова Е. Е. Лабораторный практикум по биологии: Учебно-методическое пособие для учителей общеобразовательных организаций: 5—9 классы. 266 с.**

Учебно-методическое пособие разработано в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования и Примерной программой по биологии для обучающихся, получающих основное общее и среднее общее образование, и включает рекомендации и инструкции по проведению лабораторно-практических занятий по курсу биологии основной школы, инструктивные карточки для обучающихся, тестовые задания по темам.

Издание рекомендовано учителям биологии, в том числе для организации проектно-исследовательской деятельности школьников, проведения простейшего экологического эксперимента, а также для подготовки обучающихся к практическим турам биологических олимпиад и конкурсов.

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ПРОЦЕСС:  
МЕТОДЫ  
И ТЕХНОЛОГИИ**



# Профессиональная КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТОВ



## ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. В. ДАНИЛОВ,  
кандидат психологических наук,  
доцент, проректор по научно-методической работе,  
профессор кафедры педагогики и психологии  
Ульяновского института повышения квалификации  
и переподготовки работников образования  
*danilovnic@rambler.ru*

В статье уточняется сущность идеи опережающего образования как основы инновационного развития современного постдипломного педагогического образования, рассматриваются основные факторы этого процесса, а также возможность интеграции зарубежного опыта в отечественную систему постдипломного педагогического образования. Обозначаются такие тенденции, как универсализация и специализация работы учреждений последипломного образования, диверсификация образования, координация и интеграция элементов региональной системы образования.

This article clarifies the essence of the ideas advanced education as the basis of innovation development of the modern post-graduate teacher education, examines the main factors in this process. The possibility of integration of international experience in the domestic system of postgraduate teacher education. Designated by such trends as universalization and specialization of the institutions of postgraduate education, diversification of education, coordination and integration of elements of the regional education system.

**Ключевые слова:** опережающее образование, система повышения квалификации и переподготовки работников образования, региональная система образования, факторы инновационного развития постдипломного педагогического образования, интеграция опыта постдипломного педагогического образования, диверсификация образования, универсализация и специализация работы учреждений постдипломного образования

**Key words:** advanced education, system of training and retraining of educators, regional education system, factors innovative development postgraduate teacher training, integration experience of postgraduate teacher education, diversification of education, universalization and specialization of the institutions of postgraduate education



**В** условиях перехода многих стран мира, в том числе и России, к постиндустриальному информационному обществу, «обществу знаний» происходят значительные изменения в отношении к человеку, пониманию его места и роли в развитии государства в целом и его отдельных отраслей. В различных организациях меняются требования к кадровой политике и отношение к служащим. Сегодня они перестают восприниматься как простые исполнители, а отношение к ним строится как к сотрудникам, обеспечивающим с помощью своего интеллектуального потенциала производство информации и создающим необходимые предпосылки для появления инноваций, которые являются ресурсом, стимулирующим общественное развитие во всех направлениях.

Такие изменения формируют новый социальный запрос общества и государства к системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров. Это будет особенно заметно в системе постдипломной подготовки работников образования, поскольку «успех в войне решают два фактора: ружье нового образца и школьный учитель»\*. Учительство является тем самым фундаментом, который обеспечивает обороно- и конкурентоспособность страны.

Сегодня «российская научная и педагогическая общественность правомерно озабочена поиском путей, форм и механизмов модернизации системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров с целью приведения этой системы в соответствие с потребностью времени» [6, с. 11]. От системы повышения квалификации ожидают создания таких условий для профессионально-личностного развития педагогических работников, которые будут адекватны как стратегическим, так и оперативным государственным задачам. Необходимость соответствовать этим ожиданиям стимулирует

ет введение в существующую систему постдипломного педагогического образования многочисленных новшеств. Весь процесс их осуществления от зарождения до реализации составляет сущность инновационной деятельности. Именно она «призвана обеспечивать... формирование у педагогической системы... таких качеств, которые позволят с большей эффективностью решать образовательные задачи. Инновационная деятельность является формой развития образовательной деятельности» [3, с. 4], в том числе в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров.

В то же время заметные эффекты от инновационной деятельности можно ожидать только в том случае, если определены основная линия развития и обуславливающие его движущие силы. Вполне понятно, что таких факторов не может быть много, все они будут находиться в диалектической взаимосвязи друг с другом и ориентироваться на достижение комплексных и сущностных результатов.

Решить эту задачу возможно, выбрав концептуальную точку опоры, которая отражала бы имеющийся в общественном сознании образ желаемого будущего постдипломного педагогического образования и одновременно создавала системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки своеобразную «зону ближайшего развития». На наш взгляд, в этом качестве может выступать *идея опережающего образования педагогических кадров*, выстраивающая принципиальный вектор развития всей системы постдипломного образования. Ее отправной точкой является позиция, согласно которой «уровень образованности общества должен опережать уровень развития техники, производственно-профессиональной сферы», а образование — складываться «на основе предвидения

---

От системы повышения квалификации ожидают создания таких условий для профессионально-личностного развития педагогических работников, которые будут адекватны как стратегическим, так и оперативным государственным задачам.

---

\* Отто фон Бисмарк // URL: <http://www.inpearls.ru/comments/346242>.

перспективных требований к педагогу как взрослому субъекту общественно полезной деятельности, направленной на формирование интеллектуального потенциала подрастающего поколения» [2, с. 7]. Опережающее образование «создается как составная часть единой системы непрерывного образования и ориентирует свою деятельность на удовлетворение потребностей в знаниях и умениях, необходимых для профессионального роста и личного развития педагога...» [2, с. 8].

В свою очередь это предполагает, что развитие самой системы последипломного педагогического образования должно быть опережающим. По мнению С. А. Лисицина, такое развитие представляет собой изменения в содержании программ дополнительного профессионального образования и структуре учреждений повышения квалификации и переподготовки, «предпринимаемые в целях расширения его возможностей успешно выполнять приоритетные задачи современной образовательной практики в связи с перспективными задачами; развитие в контексте прогнозируемых изменений, которые, в свою очередь, окажут прямое или косвенное влияние на содержание и структуру образовательных потребностей различных категорий обучаемых» [2, с. 8].

Практическая реализация опережающего образования педагогических кадров вряд ли возможна только за счет опыта,

специфического для системы образования отдельного региона или даже государства. Она предполагает продолжение работы по *избирательному* привлечению

хорошо зарекомендовавших себя практик других стран по повышению квалификации педагогов и объединение их с задачами и возможностями отечественного образования. Взвешенное, разумное привнесение зарубежного опыта в пространство российского последипломного образования может представлять первый фактор его развития.

Взвешенное, разумное привнесение зарубежного опыта в пространство российского последипломного образования может представлять первый фактор его развития.

Практика различных государств содержит богатую палитру возможностей развития профессионализма педагогов [1; 5; 7].

Так, в США получили распространение различные формы помощи учителям (программы повышения квалификации, летние школы, годовые курсы без отрыва от работы, наставничество и т. д.), «школы-магниты» с профильной дифференциацией обучения и высокими требованиями к педагогам, также образован Национальный научно-исследовательский центр, организующий широкие исследования в области последипломного образования педагогов. В Японии сделан акцент на создании и развитии целостной централизованной системы профессиональной компетентности учителей за счет объединения учебных заведений разных типов, которые относятся к системе непрерывного образования.

Богатый опыт повышения квалификации педагогов накоплен в европейских странах. Например, во Франции функционируют разнообразные учреждения, которые отвечают за организацию и проведение научных исследований в сфере образования, обеспечивают педагогов информационными и технологическими ресурсами, повышают их профессиональную компетентность.

В Германии отсутствует общегосударственная система повышения квалификации учителей. Каждая земля (регион) имеет свою структуру учебных заведений, где действуют свои требования относительно сроков и содержания обучения. В этих условиях большую роль играет самообразование учителей.

В Великобритании профессиональным совершенствованием учителей занимаются на всех уровнях — национальном, региональном и местном. Различают «внешние» (меры, планируемые и организуемые школой, учителем) и «внутренние» (курсы в учительских центрах и университетах, консультации) источники повышения квалификации учителей. Развитию педагогов способствуют и объединения негосударственных организаций, местных

администраций, профессиональных ассоциаций и издательств; определенные фонды выделяют школам гранты на усовершенствование постдипломного образования педагогов.

В Польше господствует убеждение, что наиболее подходящим для повышения профессиональной квалификации является обучение в школе. Для этого в образовательных учреждениях вводятся специальные функции, позволяющие решить связанные с этим задачи, — учителя-ментора, лидера блочного объединения специалистов (предметного), лидера объединения воспитателей и лидера внутришкольного совершенствования квалификации учителей [1].

В Киргизии основная нагрузка по постдипломному образованию учителей лежит на академии образования, областных институтах повышения квалификации и частично на вузах. Характерным для послевузовского образования педагогов являются: ваучерная форма повышения квалификации, при которой финансируется не организация, предоставляющая услугу, а сама услуга; развитие внешних механизмов оценки и мониторинга в образовании; децентрализация системы управления образованием.

Очевидно, что отбор пригодного опыта требует его анализа и соотнесения с образовательной практикой конкретной страны. В то же время уже сейчас можно отметить сильные стороны повышения квалификации педагогов в странах Европы и Америки. Одной из самых важных, на наш взгляд, является наличие *концептуальной стратегии*, определяющей цели и механизмы не только функционирования, но и развития системы постдипломного образования. Появление в нашей стране подобной концепции, основанной на идее опережающего образования, становится, безусловно, положительной переменной в развитии профессионализма педагогических работников любого государства.

Весьма вероятно, что такие процессы вызовут к жизни еще два взаимосвя-

зисимых фактора развития системы повышения квалификации и переподготовки педагогов. Речь идет об *универсализации* и *специализации* содержания, принципов, форм, методов работы организаций постдипломного образования в зависимости от региональных условий. Другими словами, уже имеются и будут развиваться дальше общие и специфические элементы работы для всех образовательных организа-

ций, занимающихся повышением квалификации и развитием образования. Так, при решении в целом сходных задач курсовой подготовки и сопровождения педагогов в межкурсовой период, учреждения постдипломного педагогического образования придерживаются различных моделей работы и взаимодействия со слушателями: каскадной (Хабаровский краевой ИРО и Сахалинский ИРО), ваучерной (Самарский ИПКПРО), персонализированной (Ульяновский ИПКПРО, Алтайский краевой ИПКПРО), модульно-накопительной (Липецкий ИРО), модели, основанной на психосоциальных особенностях педагога и структуре педагогического труда (Коми республиканский ИРО) и т. д.

Четвертый фактор может быть связан с *диверсификацией образования* как в целом, так и в системе повышения квалификации. При этом следует отметить, что здесь диверсификация может раскрываться в разных аспектах.

Во-первых, через развитие готовности системы постдипломного образования ориентироваться на меняющиеся запросы потребителей предлагаемых образовательных услуг по повышению квалификации и профессиональной переподготовке. Такая готовность является основой и признаком использования маркетингового подхода в работе институтов повышения квалификации и развития образования. Он предполагает, что организация строит свою деятельность в соответствии

---

При решении в целом сходных задач курсовой подготовки и сопровождения педагогов в межкурсовой период, учреждения постдипломного педагогического образования придерживаются различных моделей работы и взаимодействия со слушателями.

с потребностями клиентов в предлагаемых услугах. Это позволяет повысить их качество и сформировать благоприятный имидж учреждения.

Во-вторых, через постепенное усиление интеграции формального и неформального образования. Необходимость такой интеграции признается на международном уровне, в частности специальные документы ЮНЕСКО\* акцентируют внимание на возможности неформального образования. Фактически речь идет о перспективах официального признания образования, полученного неформальным путем.

В-третьих, через расширение предложений в плане содержания, форм и способов поддержки ценностей в образовании [2, с. 8]. При первом приближении можно выделить диверсификацию:

✓ тематики, средств и методов создания научно-методического сопровождения развития профессионального роста педагогов и процессов, происходящих в образовании;

✓ содержания, структуры, форм и методов реализации образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Пятый фактор связан с *изменением статуса и роли* учреждений повышения квалификации в системе образования. По своим задачам такие учреждения реализуют

образовательные программы, разрабатывают к ним научно-методическое сопровождение, курируют опытно-экспериментальную работу региональных инновацион-

ных площадок, ведут исследовательскую, консультационную и экспертную работу, организуют научно-практические и методические мероприятия и т. д. Выходя на более высокий уровень обобщения, мы можем говорить о том, что институты повышения квалификации и развития образования осуществляют *координацию и ин-*

\* Меморандум ЮНЕСКО о неформальном образовании.

*теграцию всех элементов* региональной системы образования. На них изначально возложена функция «установления и реализации структурно-органических связей элементов педагогической системы вокруг профессиональной направленности обучающихся для обеспечения ее эффективного функционирования» [4, с. 16—17]. В России, например, это делается как на курсах повышения квалификации и переподготовки, так и в межкурсовой период. В обоих случаях сотрудники региональных институтов постдипломного образования имеют возможность прямого выхода на органы управления образованием, конкретных руководителей и педагогов образовательных организаций, что бывает необходимо для решения возникающих задач. Довольно часто для этого используются партнерские связи с образовательными и необразовательными учреждениями других административно-территориальных субъектов своей страны либо иных государств. В этом случае роль таких институтов, как и значимость проводимых ими мероприятий, существенно возрастает. Таким образом, учреждения постдипломного образования педагогов выполняют значительную часть функций управления региональной системой образования. Можно предположить, что в дальнейшем эта функциональная нагрузка будет только возрастать, что потребует официального закрепления за институтами соответствующих реальных, недеklarативных полномочий.

Очевидно, что в рамках данной статьи мы смогли обозначить только некоторые факторы инновационного развития системы постдипломного педагогического образования. В завершение подчеркнем, что в этой системе инновации носят характер целостных, продолжительных по времени изменений, направленных на реализацию опережающего образования педагогических кадров. Поэтому было бы неверным выстраивать ее приоритеты как достижение быстрых и эффективных результатов. На наш взгляд, требуется продуманная стратегия инновационного

Институты повышения квалификации и развития образования осуществляют координацию и интеграцию всех элементов региональной системы образования.

развития системы повышения квалификации и переподготовки работников образования, в которой адекватно объеди-

нятся современный социальный заказ и возможности учреждений постдипломного педагогического образования.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Басалюк, Н. М.* Теоретический анализ последипломного образования учителей в мировой практике / Н. М. Басалюк // URL: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/4686-teoretichnij-analiz-pisljadi-pomnoyi-osviti-vchiteliv-u-svitovij-praktitsi.html>.
2. Достижения инновационных школ Ленинградской области (в рамках областного конкурса «Школа года») : учеб.-метод. пособие / под общ. ред. С. А. Лисицына, З. Г. Найденовой, Л. Б. Куценко-Барсковой. — СПб. : ЛОИРО, 2007. — 300 с.
3. *Лазарев, В. С.* Направления и задачи совершенствования инновационной деятельности в образовании / В. С. Лазарев // Педагогика. — 2013. — № 3. — С. 3—13.
4. *Невдах, С. И.* Интеграционные процессы в системе дополнительного образования взрослых / С. И. Невдах // Среднее профессиональное образование. — 2013. — № 10. — С. 16—19.
5. *Рудик, Г. А.* Два подхода к развитию системы повышения квалификации учителей / Г. А. Рудик // Школьные технологии. — 2012. — № 3. — С. 47—62.
6. *Рытов, А. И.* Целевые ориентиры модернизации системы повышения квалификации педагогических кадров / А. И. Рытов // Профильная школа. — 2012. — № 6. — С. 11—15.
7. *Синенко, С.* Организация последипломного образования педагогов в Англии и Уэльсе / С. Синенко // Образование на Луганщине. — 2001. — № 1.

## ТРУДНОСТИ И БАРЬЕРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ ПЕДАГОГОВ С ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ\*



**Н. В. КАЛИНИНА,**  
доктор психологических наук,  
профессор, заведующая кафедрой  
психологии УГУ (Ульяновск)  
[kalinata66@mail.ru](mailto:kalinata66@mail.ru)



**Т. В. ВОЛОДИНА,**  
старший научный сотрудник  
НИЛ акмеологии образования  
Ульяновского института повышения  
квалификации и переподготовки  
работников образования  
[vtt412@mail.ru](mailto:vtt412@mail.ru)

\* Публикация подготовлена при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 14-06-00143 «Развитие адаптационных ресурсов субъектов в процессе взаимодействия с инклюзивной образовательной средой».

В статье анализируются особенности взаимодействий педагогов с инклюзивной образовательной средой в контексте социокультурных эффектов на этапе модернизации образования. Выявлено, что инклюзивное образование увеличивает требования к профессиональным знаниям и позиции, личностным качествам педагогов, наращивает напряжение взаимодействия педагога с образовательной средой. Показан противоречивый характер отношения педагогов к инклюзивному образованию, преобладание субъективных трудностей во взаимодействии с инклюзивной образовательной средой; потребности педагогов в поддержке и поиске ресурсов для эффективной реализации инклюзивного образования. Полученные в исследовании данные позволяют зафиксировать в качестве наиболее значимой проблемы эффективного взаимодействия педагога с инклюзивной образовательной средой проблему недостаточности личностных ресурсов для преодоления выявленных трудностей адаптации.

The article analyzes the peculiarities of the interactions of teachers with inclusive educational environment in the context of socio-cultural effects on the phase modernization of education. Revealed that inclusive education increases the requirements of professional knowledge and attitudes, personal qualities of teachers, enhancement provides voltage teacher interactions with the educational environment. Shown contradictory-sustainable nature of the attitudes of teachers towards inclusive education, the prevalence of subjective difficulties in interaction with inclusive educational environment; the needs of teachers support and resources for the effective implementation of inclusive education. Obtained in the survey data allow us to record as the most significant problem of effective interaction of the teacher with inclusive educational environment the problem of a lack of personal resources to address the identified challenges of adaptation.

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование, трудности профессиональной деятельности, барьеры, личностные ресурсы преодоления*

**Key words:** *inclusive education, the difficulties of professional activities, barriers, personal resources to overcome*

Реализация инклюзивного образования является одной из главных инноваций на современном этапе модернизации образования. Существуют различные мнения относительно роли и социокультурных эффектов перехода на инклюзивное образование. Большинство современных исследователей сходятся в том, что под социокультурным эффектом реализации инклюзивного образования понимаются изменения социально-психологического характера [2; 7]. Данные изменения непосредственно затрагивают педагога, который является основным субъектом процесса перехода на инклю-

зивное образование. На педагога возложена огромная ответственность по изменению как подходов к организации образовательного процесса, так и образовательной среды в целом, обеспечивая поддержку учащихся и их родителей в процессе адаптации к новым условиям. При этом инклюзивная образовательная среда предъявляет новые требования и к самому педагогу, его личностным качествам и ресурсам. Педагог вынужден изменяться сам, адаптироваться к новым требованиям среды [9], что создает состояние физического, эмоционального и психического напряжения и актуализиру-

ет проблему поиска педагогом психологической помощи и поддержки. Все вышесказанное ставит в ряд приоритетных исследование проблемы профессиональных трудностей и барьеров как социально-психологических эффектов, с которыми сталкивается педагог при реализации инклюзивного образования.

Для изучения данной проблемы есть несколько оснований. Одно из них — отсутствие объективной информации у органов управления образованием о характере профессиональных трудностей педагога на современном этапе [1]. Другим основанием являются потребность самих педагогов заявить о существующих проблемах и отсутствие выработанных механизмов, позволяющих проанализировать изменения в профессионально-личностной сфере педагога под воздействием профессиональных трудностей.

Анализ трудностей профессиональной деятельности педагога в процессе взаимодействия с инклюзивной образовательной средой, а также поиск путей их преодоления педагогами и стали предметом исследования, проведенного нами в Ульяновском институте повышения квалификации и переподготовки работников образования.

В проведенном исследовании приняли участие 118 педагогов (все женщины) общеобразовательных школ Ульяновска и Ульяновской области. Проанализировав образовательный уровень респондентов, мы отметили, что среди всех опрошенных педагогов 73 % имеют высшее педагогическое образование; 4,3 % — высшее непедагогическое; 21 % — среднее профессиональное; 1 % — обучается в вузе; 0,7 % — имеют полное среднее образование. Анализ уровня квалификации участников исследования показал, что высшую квалификационную категорию имеет 44 % испытуемых, первую категорию — 23 %, вторую — 6,7 %.

В качестве основного метода исследования было использовано авторское

интервью «Выявление особенностей труда педагога в условиях реализации инклюзивного образования». Для статистической обработки и анализа использовалась интерактивная интернет-ориентированная программа сбора, хранения и обработки анкетных данных.

В ходе исследования анализировались следующие взаимодействия:

✓ отношение педагогов к инклюзивному образованию;

✓ тип и характер трудностей при реализации инклюзивного образования;

✓ использование нормативно-правовой базы;

✓ потребности педагогов в поддержке и поиске ресурсов для эффективной реализации инклюзивного образования.

Важно отметить, что идея инклюзивного образования займет свое место в образовательном процессе только тогда, когда она станет составной частью профессионального мышления педагогов. Чтобы это произошло, требуются специальные усилия. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что «учителя и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения. Они проходят несколько стадий: начиная с явного или латентного сопротивления, переходя к пассивному, а затем и к активному принятию происходящего. Специалисты испытывают страх: «Смогу ли я сделать это?»» [8].

В ходе исследования при изучении отношения педагогов к инклюзивному образованию мы получили следующие результаты: большинство респондентов видят в переходе на инклюзивное образование много положительных моментов. Подавляющее большинство опрошенных (71 %) отметили, что идея совместного обучения детей, не имеющих трудностей

Важно отметить, что идея инклюзивного образования займет свое место в образовательном процессе только тогда, когда она станет составной частью профессионального мышления педагогов.

в обучении, и детей с особыми образовательными потребностями может подготовить общество к принятию людей с ограниченными возможностями здоровья. 67 % педагогов считают, что совместное обучение поможет формированию у детей толерантности, доброты, сочувствия, желания помочь слабому. Говоря о детях с особыми образовательными потребностями, 29 % педагогов отмечают, что совместное обучение не отрывает ребят с ограниченными возможностями здоровья от семьи, от детей своего двора, а также позволяет им получить хорошее образование. Только 7 % педагогов не увидели положительных сторон в совместном обучении.

Вместе с тем следует отметить, что 42 % опрошенных педагогов высказались отрицательно к обучению в одном классе детей с особыми образовательными потребностями и детей, не имеющих проблем в обучении; положительное отношение к обозначенной проблеме выразили 31 % педагогов; 27 % затруднились дать ответ.

Среди многих причин такого отношения педагогов мы выделяем их собственные неуверенность и страхи: они боятся не справиться с новыми для них проблемами и потерять работу, боятся ответственности, боятся рисковать. Страх и неуверенность также связаны с тем, что педагоги «боятся, что не будут полностью контролировать происходящее, что им придется просить о помощи учеников, родителей или педагогов, тем самым признав, что они не имеют ответов на абсолютно все вопросы» [8].

Среди трудностей совместного обучения детей, не имеющих проблем в обучении, и детей с особыми образовательными потребностями педагоги выделяют следующие группы:

29 % педагогов отмечают, что совместное обучение не отрывает ребят с ограниченными возможностями здоровья от семьи, от детей своего двора, а также позволяет им получить хорошее образование.

✓ трудности в освоении учебной программы (62 %);

✓ трудности, связанные с организацией учебной деятельности (78 %);

✓ трудности, связанные с формированием классного коллектива (13 %);

✓ трудности, связанные с отношениями между детьми (например, неприятие здоровыми детьми в своем коллективе детей с ОВЗ) (29 %);

✓ трудности в воспитательном процессе (16 %);

✓ трудности, связанные с физиологическими особенностями детей с ОВЗ (24 %).

Важно отметить, что при переходе на инклюзивное образование могут возникнуть различные препятствия (барьеры) в обучении того или иного ученика с особыми образовательными потребностями. Исследователи выделяют среди них следующие:

✓ барьеры «архитектурного» окружения ученика — физическая недоступность окружающей среды (например, отсутствие пандусов и лифтов, недоступность транспорта между домом и школой, отсутствие звуковых светофоров на переходе через дорогу по пути в школу и т. д.);

✓ финансовые барьеры в случае необходимости дополнительных расходов на организацию специальной педагогической поддержки;

✓ барьеры социальных отношений, возникающие в результате взаимоотношений учеников и социальных контекстов их бытия (иначе их называют «отношенческими» или социальными барьерами);

✓ барьеры, связанные с профессиональными установками учителей общего и специального образования, негибкая система оценивания достижений учащихся, недостаточность существующей нормативно-правовой базы [8].

При реализации инклюзивного образования педагоги уже столкнулись в своей профессиональной деятельности с определенными барьерами. Одна из основных проблем, которую обозначили 58 %



опрошенных педагогов, является соответствие учебно-материальной базы образовательного учреждения обучению детей с особыми образовательными потребностями. Только 16 % педагогов считают, что учебно-материальная база их образовательного учреждения соответствует современным требованиям. 31 % педагогов считают, что она соответствует им не в полной мере. 44 % респондентов заявляют, что учебно-материальная база их образовательного учреждения не соответствует современным требованиям, предъявляемым к учреждениям, где организовано совместное обучение детей с особыми образовательными потребностями и обычных детей.

Анализируя полученные результаты, мы отметили, что наряду с тем, что 42 % педагогов отрицательно относятся к обучению в их классе детей с ограниченными возможностями здоровья, 22 % опрошенных педагогов выразили к этому свое положительное отношение при условии наличия тьютора и создания достойной материальной базы образовательного учреждения. Таким образом, чтобы педагог мог обеспечивать качественное образование, которое удовлетворяет потребности всех учащихся, *проблема финансирования* процесса перехода на инклюзивное образование в современной экономической ситуации является наиболее актуальной. Для решения проблемы реализации инклюзивного образования нужно обеспечить педагогам необходимые условия (оборудование, обучение, наличие специалистов, проведение исследований и т. п.). Однако следует отметить, что если будет достигнуто понимание того, что недостаток материальных ресурсов не является основным и единственным барьером на пути развития образовательной инклюзии, это поможет школам, педагогам преодолеть многие другие барьеры при реализации инклюзивного образования.

Несмотря на то что 73 % опрошиваемых

педагогов имеют высшее педагогическое образование, 67 % — высшую и первую квалификационные категории, 51 % респондентов заявляют о недостаточной профессиональной подготовке педагогов общего образования и специалистов сопровождения, способных реализовать инклюзивный подход, и отсутствии методик для работы с ребенком, имеющим особые образовательные потребности.

Эта проблема усугубляется отсутствием в образовательном учреждении необходимой методической литературы по работе с детьми с особыми образовательными потребностями (28 % респондентов) или ее наличием не в полном объеме (42 %).

Педагоги нуждаются в комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями. В решении данной задачи важной становится роль учреждений повышения квалификации педагогов, обладающих достаточным потенциалом для оказания необходимой образовательной и методической помощи учителям, реализующим инклюзивное образование, так как педагоги испытывают потребность в специальных знаниях для работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Конкретизируя выделенные трудности, отметим, что у 51 % педагогов, участвовавших в исследовании, возникают проблемы при составлении примерных и рабочих программ по предмету. 49 % педагогов нуждаются в дополнительных знаниях о психологических особенностях детей с ограниченными возможностями здоровья. 42 % опрошенных затрудняются при оценке планируемых результатов

Для решения проблемы реализации инклюзивного образования нужно обеспечить педагогам необходимые условия (оборудование, обучение, наличие специалистов, проведение исследований и т. п.).

освоения программы общего образования и хотели бы больше знать об особенностях форм и методов текущего оценивания образовательных результатов обучающихся (40 %).

По мнению 33 % опрошенных, многие проблемы, с которыми сталкиваются педагоги при реализации инклюзивного образования, спровоцированы неготовностью широкой общественности признать право ребенка с особыми образовательными потребностями на получение образования в среде своих сверстников, не имеющих проблем с обучением и здоровьем. Об этом свидетельствует наличие в школьной среде стереотипов и предрассудков по отношению к инвалидности, что отмечает 22 % педагогов. 47 % респондентов согласились с тем, что школьникам не хватает информации об инвалидности и возможностях их сверстников-инвалидов, что также детерминирует проблемы в классах совместного обучения. 36 % педагогов отмечают отсутствие или формальный характер индивидуальной программы реабилитации ребенка с особыми образовательными потребностями, направленной на получение им полноценного образования.

Таким образом, основополагающей задачей становится изменение позиции всех участников образовательного процесса по отношению к детям с ограниченными возможностями

здоровья. Наблюдения американских специалистов показывают, что те дети, которые до школы посещали детские сады вместе с

детьми с ограниченными возможностями, относились к ним спокойнее и с большим пониманием, чем даже учителя, впервые начавшие работать с ними. Отношение сверстников к учащимся с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательной школы в настоящее время прямо зависит от нали-

чия твердой позиции взрослых и климата в классе в целом.

В ходе проведенного исследования были выделены субъективные трудности педагогов при реализации инклюзивного образования. 56 % педагогов отметили, что им недостает профессиональной компетентности для работы. 56 % чувствуют разочарование от того, что не все дети могут достичь требуемых результатов. Эмоциональные перегрузки в работе испытывают 51 % педагогов. Одним из факторов, провоцирующих эмоциональные перегрузки и стрессы педагогов, является цейтнот, что отмечают 31 % респондентов. Режим цейтнота отнимает у педагога массу сил. Какое-то время организм способен выдерживать, однако после того как внутренние ресурсы иссякают, наступает переломный момент. Если цейтнот затягивается надолго, это чревато для учителя физическим и психическим истощением, депрессией и бессонницей.

Среди других факторов педагоги выделяют излишний контроль со стороны (22 %). Внешний контроль, который осуществляют комитет по надзору и контролю, министерство образования, администрация, родители, провоцирует напряжение и является еще одним стрессогенным фактором для педагога.

Серьезную трудность для педагога в эмоциональном и профессиональном аспекте представляет недовольство со стороны родителей детей, не имеющих проблем в обучении и здоровье (27 %), и непонимание со стороны родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (22 %). Задача педагога состоит в необходимости изменения позиции родителей, формирования их партнерской позиции по отношению к школе и ответственности за образовательный результат. Родитель должен стать партнером, но сегодня он лишен права ответственного выбора. Рекомендации специалистов становятся «приговором», а

Одним из факторов, провоцирующих эмоциональные перегрузки и стрессы педагогов, является цейтнот, что отмечают 31 % респондентов.

консультация не открывает возможностей и вариантов поведения. Важная задача педагога состоит в организации продуктивного диалога с родителями в их привлечении к участию и сотрудничеству, совместному обсуждению условий образования ребенка. 11 % педагогов отмечают, что испытывают трудности контроля собственных эмоций.

При росте эмоционального напряжения взаимодействий педагога с образовательной средой важной становится проблема поиска ресурсов преодоления отмеченных педагогами трудностей при реализации инклюзивного образования. В качестве одного из ресурсов преодоления трудностей педагогами выступает повышение профессиональной компетентности. Владение нормативными основами инклюзивного образования, стандартами основного общего образования является необходимой составляющей профессионализма педагога. Результаты проведенного исследования показали, что из всего количества опрошенных педагогов лишь 40 % серьезно изучали концепцию федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования, 38 % имеет общее представление о них. Требования к результатам освоения основных образовательных программ изучали лишь 36 % учителей, 22 % имеют о требованиях общее представление. Примерную программу воспитания и социализации обучающихся изучили только 27 % педагогов, хотя это является необходимой составляющей работы с детьми с особыми образовательными потребностями. В целом основные нормативные документы изучили от 22 до 44 % педагогов.

Вместе с тем 36 % респондентов отметили, что имеют много вопросов по системе оценки ключевых компетенций учащихся, 38 % — по системе оценки универсальных учебных действий, 24 % — по системе оценки достижений планируемых результатов освоения содержания учебных предметов.

Таким образом, повышение профессиональной компетентности педагогов в аспекте овладения нормативной базой может быть одним из путей разрешения множества профессиональных проблем, тем более что сами педагоги (27 %) в качестве ресурса преодоления возникающих трудностей при реализации инклюзивного образования называют овладение специальными знаниями в этой области.

Анализируя используемые педагогами ресурсы преодоления трудностей при реализации инклюзивного образования, мы выделяем две группы ресурсов: внешние и внутренние. В ходе исследования было выяснено, что при разрешении возникающих проблем и трудностей педагоги предпочитают обращаться к внешним ресурсам. Результаты исследования свидетельствуют о том, что в трудных ситуациях 40 % педагогов используют опыт коллег, 40 % — обращаются к узким специалистам (психологу, логопеду, дефектологу и т. п.), 53 % педагогов обращаются за помощью к родителям учеников, 20 % опрошенных используют поддержку со стороны семьи. Нельзя не отметить, что 40 % респондентов видят выход из трудной ситуации в переводе детей с особыми образовательными потребностями на индивидуальное обучение.

Анализируя трудности педагогов при реализации инклюзивного образования, мы отметили, что 33 % педагогов, участвующих в исследовании, одной из них считают недостаток личностных ресурсов для преодоления возникающих трудных ситуаций. Это подтверждает ответ педагогов на вопрос: «Какие ресурсы Вам помогают преодолеть трудности инклюзивного образования?». К сожалению, лишь 13 % респондентов отметили, что трудные ситуации помогают им преодолеть собственные личностные качества.

Важная задача педагога состоит в организации продуктивного диалога с родителями в их привлечении к участию и сотрудничеству, совместному обсуждению условий образования ребенка.

Среди таких качеств педагога назвали ответственность, уравновешенность, коммуникабельность, артистичность, творческий подход к деятельности. Хотя, как уже было отмечено, большинство педагогов затруднились ответить на поставленный вопрос.

Полученные в ходе исследования данные позволяют зафиксировать проблему недостаточности личностных ресурсов для преодоления выявленных трудностей адаптации в качестве основной проблемы эффективного взаимодействия педагога с инклюзивной образовательной средой. Одним из таких ресурсов, на наш взгляд, может стать развитие жизнестойкости

педагога как профессионально значимой базовой образующей личности педагога, способствующей конструктивному преодолению трудностей [3; 4; 5; 6]. Ее развитие требует создания специальных условий, среди которых основное место занимают: формирование представления педагога о собственных личностных характеристиках как ресурсе преодоления жизненных и профессиональных трудностей; актуализация профессионально-личностных характеристик педагогов, способствующих преодолению трудностей; целенаправленное обучение педагогов стратегиям конструктивного преодоления трудностей.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Акопов, Г. В.* Социальная психология образования / Г. В. Акопов. — М. : Флинта, 2000. — 296 с.
2. *Андреева, Г. М.* Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы : учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. — М. : Аспект Пресс, 2001. — 288 с.
3. *Виноградова, Г. А.* Климат в педагогическом коллективе и субъективное благополучие личности педагога : монография / Г. А. Виноградова. — Тольятти : ТГУ, 2010. — 100 с.
4. *Володина, Т. В.* Жизнестойкость как ресурс преодоления трудных жизненных ситуаций : монография / Т. В. Володина, Ю. Н. Дмитриева, Н. В. Калинина. — Ульяновск : УИПКПРО, 2011. — 202 с.
5. *Володина, Т. В.* Личностные ресурсы педагогов по преодолению трудных жизненных ситуаций: диагностика и развитие : учебно-метод. пособие / Т. В. Володина, Н. В. Калинина. — Ульяновск : УИПКПРО, 2013. — 144 с.
6. *Володина, Т. В.* Психологические факторы жизнестойкости педагога / Т. В. Володина, Н. В. Калинина // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. — 2009. — № 4 (2). — Т. 11. — С. 398—403.
7. *Ерасов, Б. С.* Социальная культурология / Б. С. Ерасов. — 2-е изд. — М. : Аспект Пресс, 1996. — 591 с.
8. Инклюзивное образование в России. — М. : Юнисеф, 2011.
9. Профессиональный стандарт педагога // URL: <http://www.минобрнауки.рф>.

**В 2014 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

**Проектирование учебного занятия на основе требований ФГОС: Учебно-методическое пособие / Авт.-разраб.: В. Н. Фролова, Л. Н. Шилова. 66 с.**

Учебно-методическое пособие содержит рекомендации по разработке учебного занятия профессионального модуля — междисциплинарного курса, учебной дисциплины с учетом требований ФГОС. Издание адресовано педагогам системы профессионального образования.



## НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ: СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОТЛИЧИЯ У СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ПРОФИЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ

О. В. РУДЫХИНА,  
кандидат психологических наук,  
старший преподаватель кафедры психологии человека  
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)  
[olga.rudykhina@yandex.ru](mailto:olga.rudykhina@yandex.ru)

В статье проанализировано понятие направленности как интегральной характеристики личности и актуальность его изучения в контексте социокультурных изменений в системе современного высшего образования. На основе изучения структурной взаимосвязи субъект-объектных, ценностных ориентаций и типологических характеристик, выделенных в теории К. Г. Юнга, выявлены факторы, получившие обозначение различных видов направленности личности. В результате сравнительного анализа установлена специфика профиля направленности у студентов гуманитарного и естественнонаучного профилей обучения.

In article the concept of an orientation as integrated characteristic of the personality and relevance of its studying in the context of sociocultural changes in system of modern higher education is analysed. On the basis of studying of structural interrelation of the subject — the object, valuable orientations and K. G. Jung's typological characteristics the factors designated of different types of an orientation of the personality are revealed. As a result of the comparative analysis specifics of a profile of an orientation at students of a human and natural-science profile of training are established.

**Ключевые слова:** *субъектный подход, субъект-объектные ориентации, ценностные ориентации, индивидуально-типологические характеристики, направленность, профиль обучения*

**Key words:** *subject approach, the subject-object orientations, valuable orientations, individual and typological characteristics, an orientation, a training profile*

**В** современном обществе происходят кардинальные изменения, оказывающие существенное влияние на систему образования. Так, сегодня культивируются ценности свободы, самоопределения, достижения независимости в различных сферах жизнедеятельности. На фоне этих особенностей современной культуры в систему высшего образования вводятся новые образовательные стандарты, вносящие в нее значительные структурные изменения. Однако эти нововведения, оказывая влияние на личностные особенности студентов, не сопровож-

даются преобразованиями подхода педагогов к взаимодействию с ними. Это обусловлено отсутствием учета индивидуально-психологического своеобразия студентов в процессе обучения и отношением к ним как пассивным участникам образовательного процесса, основной задачей которых является получение профессиональных знаний. В этой связи является актуальным исследование интегральных характеристик личности студентов вуза, отражающих особенности их системы отношения к различным предметам и явлениям окружающей действительности.

тельности. В качестве данного показателя можно рассматривать *направленность* как системообразующее свойство личности, характеризующее доминирующее отношение к различным жизненным явлениям и определяющее ее жизненный путь [3].

Исследователями установлено, что направленность объединяет особенности потребностно-мотивационной сферы, эмоциональные связи человека с действительностью, интересы, убеждения [3; 5]. Однако для понимания сущности данного понятия требуется конкретизация его компонентов, что можно осуществить при обращении к субъектному подходу.

В субъектном подходе человек рассматривается в качестве активного участника процесса собственной жизни [1; 2; 5]. Например, в центре исследований Е. Ю. Коржовой находятся субъективные отношения человека к различным аспектам его жизнедеятельности, раскрывающиеся в показателях субъект-объектных ориентаций как особенностях его субъектного потенциала [1; 2]. Автором введено, а также теоретически и эмпирически обосновано понятие субъект-объектных ориентаций, обозначающее базовые жизненные ориентации, являющиеся «...более интегральным понятием по отношению к ценностным, смысложизненным, жизненным ориентациям» [2, с. 152].

На наш взгляд, в качестве компонентов структуры направленности, кроме по-

Исследователями установлено, что направленность объединяет особенности потребностно-мотивационной сферы, эмоциональные связи человека с действительностью, интересы, убеждения.

казателей субъект-объектных ориентаций, необходимо рассматривать терминальные и инструментальные ценности, конкретизирующие отношение человека к различным социальным явлениям и определяющие его ориентацию на определенные цели и средства достижения этих целей.

Также немаловажным для понимания структуры направленности является анализ характеристик, отражающих психологические установки человека по отноше-

нию к окружающей действительности и критерии, которые он использует при восприятии социальных объектов и принятии решений в жизненных ситуациях. В данном аспекте интересны индивидуально-типологические особенности, выделенные в теории К. Г. Юнга, которые не только характеризуют особенности познавательной позиции личности по отношению к объектам окружающего мира [7], но и обнаруживают связь с ценностно-мотивационными особенностями личности [4].

Наряду с изучением компонентов направленности личности важно определить специфику этой общей структуры у студентов разной профессиональной направленности, чтобы эффективно реализовать индивидуальный подход в образовательном пространстве вуза.

Итак, *целью* данного исследования стало определение структуры взаимосвязи показателей субъект-объектных ориентаций с индивидуально-типологическими характеристиками и особенностями ценностных ориентаций, а также установление различий в направленности у студентов гуманитарного и естественнонаучного профилей.

Были использованы следующие *методики*: опросник жизненных ориентаций для определения показателей и типов субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях (Е. Ю. Коржова) [1]; опросник «Психологический портрет» для определения индивидуально-типологических характеристик, выделенных в теории К. Г. Юнга (Д. Кейрси, в адаптации Б. В. Овчинникова, И. М. Владимировой, К. В. Павлова) [4], методика «Ценностные ориентации» для изучения ценностей М. Рокича (в адаптации А. Гоштаутаса, А. А. Семенова, В. А. Ядова).

В исследовании приняли участие студенты РГПУ им. А. И. Герцена, СПбГАИЖСА им. И. Е. Репина, в возрасте от 17 до 22 лет (всего 310 человек).

Для обработки эмпирических данных были использованы: сравнительный анализ (*t*-критерий Стьюдента для независи-

мых выборок), процедура factor scores (определение нагрузок испытуемых по каждому из факторов), факторный анализ с помощью метода главных компонент (вращение — нормализованный варимакс), реализованные с помощью стандартизированного пакета программ STATISTICA 8.0 и программы Microsoft Excel в среде Windows 7.

Рассмотрим результаты исследования.

В процессе обработки данных по методике М. Рокича нами была проведена факторизация терминальных и инструментальных ценностей с целью определения структуры взаимосвязанных между собой ценностей и, как следствие, более интегрированного описания ценностных предпочтений исследуемой выборки. На выборке из 310 человек была получена пятифакторная модель терминальных ценностей и пятифакторная модель инструментальных ценностей, подробное описание которых представлено в ранее проведенном нами исследовании [6].

Факторный анализ показал, что факторная структура терминальных ценностей испытуемых определяется пятью факторами, объясняющими 50,91 % общей дисперсии:

✓ «Стремление к близким межличностным отношениям» (информативность 12,17 %);

✓ «Стремление к достижениям в материальной сфере» (10,64 %);

✓ «Стремление к стабильности и самосохранению» (10,99 %);

✓ «Стремление к свободе и необременительному времяпрепровождению» (8,44 %);

✓ «Стремление к достижениям во внешнем мире» (8,67 %).

Факторная структура инструментальных ценностей испытуемых определяется пятью факторами, объясняющими 48,67 % общей дисперсии:

✓ «Стремление к осторожным действиям» (12,18 %);

✓ «Стремление учитывать чувства и взгляды других людей» (9,79 %);

✓ «Стремление к высоким притязаниям и требовательности» (9,93 %);

✓ «Стремление к самодисциплине и продуктивности» (9,15 %);

✓ «Стремление к рациональным действиям» (7,61 %).

Для определения соотношения показателей субъект-объектных ориентаций, ценностных предпочтений и типологических особенностей, выделенных в теории К. Г. Юнга, как компонентов направленности, был проведен факторный анализ. В результате были определены пять факторов, объясняющих 58,72 % общей дисперсии (см. таблицу 1).

Таблица 1

Факторная структура разных видов направленности (n = 310)

№ п/п	Фактор	Вес фактора	Доля объяснимой дисперсии (в %)	Переменная, входящая в состав фактора	Факторная нагрузка переменной
1	Направленность на самоорганизацию собственной жизнедеятельности	4,17	17,37	«S»	0,620
				«N»	-0,620
				«T»	0,686
				«F»	-0,686
				«J»	0,845
				«P»	-0,845
				«O <sub>л</sub> »	0,571
				Стремление к самодисциплине и продуктивности <sup>2</sup>	0,420

Окончание табл. 1

№ п/п	Фактор	Вес фактора	Доля объяснимой дисперсии (в %)	Переменная, входящая в состав фактора	Факторная нагрузка переменной
2	Направленность на самоизменение, самосовершенствование и творчество	3,95	16,47	«S»	-0,449
				«N»	0,449
				«O»	0,887
				«O <sub>и</sub> »	0,783
				«O <sub>о</sub> »	0,555
				«O <sub>п</sub> »	0,725
				«O <sub>т</sub> »	0,949
3	Направленность на освоение внутреннего мира	2,41	10,03	«E»	-0,948
				«I»	0,948
				«O <sub>о</sub> »	0,515
4	Направленность на пассивное времяпрепровождение	1,71	7,12	Стремление к достижениям в материальной сфере <sup>1</sup>	-0,400
				Стремление к стабильности и самосохранению <sup>1</sup>	0,575
				Стремление к достижениям во внешнем мире <sup>1</sup>	-0,430
				Стремление к высоким притязаниям и требовательности <sup>2</sup>	-0,793
5	Направленность на достижение независимости в суждении и поведении	1,85	7,72	«T»	0,512
				«F»	-0,512
				Стремление к близким межличностным отношениям <sup>1</sup>	-0,430
				Стремление к свободе и необременительному времяпрепровождению <sup>1</sup>	0,553
				Стремление учитывать чувства и взгляды других людей <sup>2</sup>	-0,678

### Условные обозначения

Типологические характеристики:

«E» — экстраверсия; «I» — интроверсия; «S» — ощущение; «N» — интуиция;

«T» — мышление; «F» — чувство; «J» — рациональность; «P» — иррациональность.

Показатели субъект-объектных ориентаций:

«O» — общий показатель субъект-объектных ориентаций; «O<sub>и</sub>» — показатель трансситуационной изменчивости; «O<sub>п</sub>» — показатель трансситуационного локуса контроля; «O<sub>о</sub>» — показатель трансситуационной направленности освоения мира; «O<sub>п</sub>» — показатель трансситуационной подвижности; «O<sub>т</sub>» — показатель трансситуационного творчества.

<sup>1</sup> — обозначение факторных оценок, вычисленных в результате факторного анализа терминальных ценностей; <sup>2</sup> — обозначение факторных оценок, вычисленных в результате факторного анализа инструментальных ценностей по методике М. Рокича.

*Первый фактор* «Направленность на самоорганизацию собственной жизнедеятельности» (17,37 %) характеризует выраженное стремление к планированию, контролю, рациональной организации сво-

ей жизни, ориентацию на реальные события.

*Второй фактор* «Направленность на самоизменение, самосовершенствование и творчество» (16,47 %) обозначает ори-



ентацию на создание целостной картины происходящего, стремление к самоизменению, внутреннему росту, предпочтению новых жизненных ситуаций и в целом активной жизненной позиции.

*Третий фактор* «Направленность на освоение внутреннего мира» (10,03 %) отражает интерес к внутреннему миру, стремление к его освоению, самосовершенствованию и маловыраженное стремление к самоосуществлению во внешнем мире.

*Четвертый фактор* «Направленность на пассивное времяпрепровождение» (7,12 %) характеризует ориентацию на сохранение своего физического и духовного потенциала в процессе жизнедеятельности и отсутствие стремления к самореализации и достижениям.

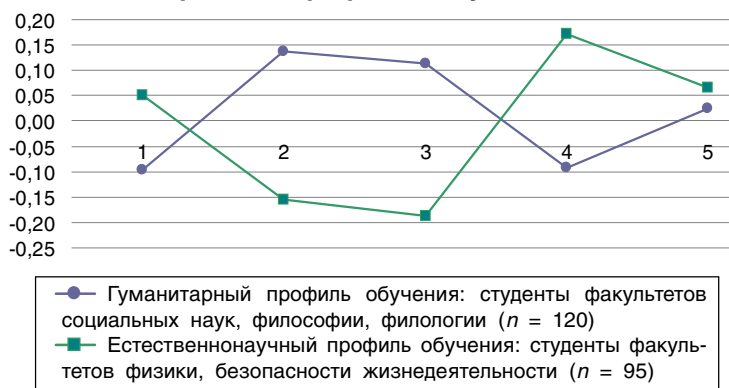
*Пятый фактор* «Направленность на достижение независимости в суждении и поведении» (7,72 %) характеризует ориентацию на познание объективной информации и стремление к независимому поведению.

Таким образом, исходя из полученной факторной структуры, можно выделить разные виды направленности, каждый из которых отражает разную меру взаимосвязи показателей субъектного потенциала, ценностных и типологических характеристик. Кроме того, анализ данной факторной структуры позволяет выделить направленность, характеризующую наиболее высокий уровень нравственно-ценностного развития личности. В частности, во втором факторе выраженность функции «интуиция» в структуре психологического типа связана с проявлением субъектной позиции по отношению к собственной жизни, стремлением к самоизменению и самосовершенствованию, предпочтением новых жизненных ситуаций, творческой жизненной позиции. Отсюда следует, что выраженность этого вида направленности характеризует проявление интереса к познанию и развитию своего внутреннего мира, опору на интуитивный способ восприятия и проявление

творчества в созидании собственной жизни.

Проанализируем специфику выявленных видов направленности применительно к студентам разного профиля обучения (см. диаграмму и таблицу 2 на с. 74).

**Профиль видов направленности у студентов разных профилей обучения**



*Условные обозначения:*

- 1 — «Направленность на самоорганизацию собственной жизнедеятельности»;
- 2 — «Направленность на самоизменение, самосовершенствование и творчество»;
- 3 — «Направленность на освоение внутреннего мира»;
- 4 — «Направленность на пассивное времяпрепровождение»;
- 5 — «Направленность на достижение независимости в суждении и поведении».

Представленные результаты свидетельствуют о том, что между студентами разных профилей обучения имеются значимые различия в направленности. Так, для студентов *гуманитарного профиля*, в отличие от студентов *естественнонаучного профиля*, в большей степени характерна активная жизненная позиция, проявляющаяся в ориентации на самопознание, проявление творчества и самореализацию в новых жизненных ситуациях. Студенты *естественнонаучного профиля*, наоборот, большее значение придают внешним событиям собственной жизни, стремятся к освоению практической деятельности.

Данные различия показывают, что студенты гуманитарного профиля стремятся максимально реализовать свои потенциальные возможности и в большей сте-

Таблица 2

## Различия в видах направленности у студентов разных профилей обучения

Вид направленности	$\alpha$ , $\sigma$ в группе с гуманитарным профилем ( $n = 120$ )	$\alpha$ , $\sigma$ в группе с естественно-научным профилем ( $n = 95$ )	Значимые различия
Направленность на самоорганизацию собственной жизнедеятельности	$-0,097 \pm 1,02$	$0,051 \pm 1,02$	—
Направленность на самоизменение, самосовершенствование и творчество	$0,136 \pm 1,11$	$-0,154 \pm 0,88$	$t_{\text{эмп.}} = 2,08; p \leq 0,05$
Направленность на освоение внутреннего мира	$0,113 \pm 1,04$	$-0,187 \pm 0,96$	$t_{\text{эмп.}} = 2,17; p \leq 0,05$
Направленность на пассивное времяпрепровождение	$-0,092 \pm 1,04$	$0,171 \pm 0,82$	$t_{\text{эмп.}} = -2,02; p \leq 0,05$
Направленность на достижение независимости в суждении и поведении	$0,025 \pm 1,05$	$0,065 \pm 0,97$	—

### Условные обозначения:

$\alpha$  — среднее значение показателя вида направленности;

$\sigma$  — стандартное отклонение показателя вида направленности;

$t_{\text{эмп.}}$  — эмпирическое значение критерия  $t$ -Стьюдента для независимых выборок.

пени достичь актуализации в нематериальных формах, а для студентов естественнонаучного профиля характерны стремление к стабильности в своей жизни и ориентация на сохранение своего личностного потенциала. Отсюда следует, что психологические особенности студентов взаимосвязаны со спецификой обучения и характеризуют глубинные уровни психологической структуры их личности, связанные с системой их отношения к различным жизненным явлениям и ситуациям.

Таким образом, представленное исследование не только вносит вклад в изучение структурных и содержательных

компонентов направленности и ее классификации, но и показывает необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс вуза программ, ориентированных на формирование вида направленности, интегрирующего особенности субъектного потенциала, ценностные ориентации и индивидуально-типологические особенности личности. Это будет способствовать формированию активной и созидательной ценностно-нравственной позиции студентов вуза по отношению к различным социальным явлениям и развитию у них субъектной позиции, в том числе в сфере профессиональной реализации.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Коржова, Е. Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности : автореф. дис. ... докт. психол. наук / Е. Ю. Коржова. — СПб., 2001. — 43 с.
2. Коржова, Е. Ю. Психология жизненных ориентаций человека / Е. Ю. Коржова. — СПб. : Изд-во РХГА, 2006. — 384 с.
3. Ломов, Б. Ф. Направленность личности. Субъективные отношения личности / Б. Ф. Ломов // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. — СПб. : Питер, 2002. — С. 105—110.
4. Овчинников, Б. В. Типы темперамента в практической психологии / Б. В. Овчинников, И. М. Владимирова, К. В. Павлов. — СПб. : Речь, 2003. — 288 с.

5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; сост. : А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с.

6. Рудыхина, О. В. Структура и индивидуально-психологические характеристики эпистемологических стилей : дис. ... канд. психол. наук / О. В. Рудыхина. — СПб., 2013. — 212 с.

7. Юнг, К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг ; пер. с нем. — М. : АСТ ; АСТ Москва ; Хранитель, 2008. — 761 с.



### ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ПЕНИТЕНЦИАРНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Е. Л. КАРАМАН,  
доктор педагогических наук,  
профессор кафедры социальной педагогики  
Луганского национального университета им. Тараса Шевченко  
[pk-lnpu@mail.ru](mailto:pk-lnpu@mail.ru)

В статье представлен профессиональный портрет социального педагога пенитенциарного учреждения для несовершеннолетних, основными компонентами которого являются: научно-теоретические знания (по истории, нормативно-правовой основе, теории и практике социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными); практические умения (гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные); психофизиологические качества (сформированность психических процессов, уравновешенность эмоционально-волевых проявлений, нервно-психическая подвижность и физическая активность); психологические качества (развитость потенциалов личности на всех сферах).

The article defines the professional portrait of the social pedagogue of a penitentiary establishment for the juvenile, whose main structural content is presented by scientific and theoretical knowledge (of history, regulatory foundations, theory, technology and practice of social and pedagogical work with juvenile criminals); practical skills (gnostic, project, constructive, organizational, and communicative); psychophysiological qualities (integrity of psychic processes, balance of emotional and determination manifestations, nervous and psychic mobility, and physical activity); psychological qualities (development of personality potentials in all spheres).

**Ключевые слова:** *профессиональный портрет, социальный педагог, научно-теоретические знания, практические умения, психофизиологические и психологические качества*

**Key words:** *professional portrait, social pedagogue, scientific and theoretical knowledge, practical skills, psychophysiological and psychological qualities*

Одним из ведущих средств достижения цели пенитенциарного процесса — ресоциализации осужденных — Уголовно-исполнительным кодексом

(УИК) Украины определена социально-воспитательная (социально-педагогическая) работа. Следовательно, ключевой фигурой в достижении заявленной цели яв-

ляется социальный педагог и (или) другой персонал пенитенциарного учреждения, выполняющий социально-педагогические функции. Поэтому целью данной статьи стала разработка и характеристика профессионального портрета социального педагога пенитенциарного учреждения для несовершеннолетних как основного субъекта социально-педагогической работы с ними. Актуальность заявленной темы обусловлена обострением противоречия в пенитенциарной системе Украины после принятия нового УИК: между провозглашенной целью ресоциализации осужденных социально-педагогическими средствами и отсутствием не только подготовленного персонала к осуществлению социально-педагогической работы с ними, но и четко сформулированных требований к его профессиональным и личностным качествам.

Основой для определения профессионально важных качеств социального педагога для работы в пенитенциарных учреждениях стали научные работы О. Беспалько, М. Галагузовой, Л. Завацкой, Н. Заверико, Э. Исламгалиева, Н. Кузьминой, А. Кучерявого, Л. Мищик, Г. Першко, А. Платонова, В. Полищук, А. Реана, Я. Коломинского, Е. Федоренко, С. Харченко, Н. Шевандрина и др., посвященные исследованию профессиональной компетентности и содержания подготовки социальных педагогов;

образовательно-квалификационная характеристика и образовательно-профессиональная программа стандарта подготовки социальных педагогов в вузе; кодекс этики социального педагога / социального работника в Украине; авторское понимание гуманистической и социокультурной миссии социально-педагогической деятельности; результаты собственного теоретического и экспериментального исследования уровня готовности персонала пенитенциарных уч-

реждений к социально-педагогической работе с несовершеннолетними осужденными [5].

Все основные профессиональные компетентности, биологически заложенные и специально сформированные личностные качества социального педагога, представленные в научной литературе и образовательных стандартах, были сгруппированы нами в четыре блока, необходимые и достаточные для создания профессионального портрета социального педагога пенитенциарного учреждения для несовершеннолетних осужденных:

- ✓ научно-теоретические знания;
- ✓ практические умения;
- ✓ психофизиологические качества;
- ✓ психологические качества.

Содержательная характеристика каждого из компонентов профессионального портрета поможет нам в определении содержания подготовки персонала пенитенциарных учреждений к социально-педагогической работе с несовершеннолетними осужденными, что является одной из первоочередных задач реформирования пенитенциарной системы Украины и разрешения выявленного нами в начале статьи противоречия.

Из вышесказанного следует, что основой для определения структурных компонентов профессионального портрета является понятие профессиональной компетентности, под которой мы понимаем интегрированное качество высокопрофессионального работника, заключающееся в сочетании его знаний, умений, опыта и индивидуально-психологических личностных качеств [1, с. 29]. Поэтому сначала рассмотрим круг научно-теоретических знаний социального педагога пенитенциарного учреждения, которыми он должен обладать для осуществления эффективной профессиональной деятельности.

К *научно-теоретическим знаниям* социального педагога пенитенциарного учреждения мы относим знания по истории, нормативно-правовым основам, тео-

Основой для определения структурных компонентов профессионального портрета является понятие профессиональной компетентности.

рии, технологии и практике социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными. Это:

✓ история развития отечественной и зарубежной пенитенциарных систем и социально-педагогической работы с осужденными; актуальные проблемы реформирования современной пенитенциарной системы Украины;

✓ международная и отечественная нормативно-правовая база социально-педагогической работы с несовершеннолетними правонарушителями;

✓ теоретические основы социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными:

— сущность и содержание социально-педагогической работы с осужденными;

— социально-демографические, уголовно-правовые и психолого-педагогические особенности несовершеннолетних осужденных;

— ресоциализация как цель, процесс и результат социально-педагогической работы с осужденными;

— профессиональный портрет социального педагога пенитенциарного учреждения;

— социально-педагогическое содержание основных средств исправления и ресоциализации осужденных (режима, общего и профессионально-технического образования, общественно полезного труда, общественного воздействия);

✓ технологии социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными:

— технологии изучения личности осужденного;

— технология планирования социально-педагогической работы с осужденными;

— технологическое обеспечение направлений социально-педагогической работы с осужденными (правовое, трудовое, морально-этическое, религиозное, физическое, санитарно-гигиеническое, мировоззренческое воспитание);

— порядок реализации программ дифференцированного воспитательного воздействия на осужденных («Образование», «Профессия», «Правовое просвещение», «Духовное возрождение», «Творчество», «Физкультура и спорт», «Преодоление алкогольной и наркотической зависимости», «Подготовка к освобождению»);

— технологии организации свободного времени осужденных; технологии установления взаимодействия с персоналом, осужденными

и общественностью в социально-педагогической работе; технология подготовки осужденных к освобождению;

✓ организационно-управленческая система социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными на государственном, региональном и локальном уровнях.

Круг этих знаний должен включаться в содержание подготовки социального педагога к работе с несовершеннолетними осужденными.

Следующим шагом нашего исследования в этом направлении является определение содержания *практических умений* социального педагога пенитенциарного учреждения с целью дальнейшего их формирования.

Детальный анализ задач и функций социального педагога современного пенитенциарного учреждения позволил нам выделить пять основных групп умений, которыми он должен обладать для достижения цели социально-педагогической работы — ресоциализации осужденных [2; 3; 6]. К ним относятся:

✓ *гностические умения*:

— осмысливать значение социально-педагогической работы для достижения цели ресоциализации несовершеннолетних осужденных;

— осознавать цель, основные задачи

Анализ задач и функций социального педагога современного пенитенциарного учреждения позволил нам выделить пять основных групп умений, которыми он должен обладать для достижения цели социально-педагогической работы — ресоциализации осужденных.

и способы их достижения в социально-педагогической работе с осужденными;

— быть интегрированным в информационное пространство и ориентироваться в существующих на сегодня стратегиях и разработках в области образования, воспитания и развития личности;

— определять недостатки и ошибки в осуществлении социально-педагогической работы, видеть причины и пути их устранения;

— оценивать и творчески использовать научную и учебно-методическую литературу;

— осуществлять научно-исследовательскую деятельность и обобщать ее в научных статьях, методических разработках, выступлениях на конференциях;

— обобщать собственный опыт и опыт работы коллег и т. п.;

✓ *проектировочные умения:*

— прогнозировать социально-педагогическую работу и развитие личности несовершеннолетнего на основе анализа социальной и педагогической ситуации;

— определять близкие и далекие цели социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными, способы их достижения;

— планировать социально-педагогическую работу на основе взаимодействия пенитенциарного учреждения с субъектами социальной среды;

— разрабатывать программы (технологии) по отдельным направлениям социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными;

— осуществлять отбор необходимых методов и форм деятельности и т. п.;

✓ *конструктивные умения:*

— строить конструктивные модели собственной деятельности независимо от ситуации, находить оригинальные решения; регулировать и налаживать взаи-

мосвязи в системе «личность — пенитенциарное учреждение — социальная среда»;

— моделировать ситуации развития личности и коллектива в условиях относительной изоляции;

— осуществлять профилактику и разрешение конфликтов между осужденными, между осужденными и персоналом на справедливой основе, выполняя роль «третейского судьи»;

— строить взаимоотношения с другим персоналом, привлекая его к социально-педагогической работе и др.;

✓ *организаторские умения:*

— организовывать жизнедеятельность несовершеннолетних осужденных в специфических условиях изоляции от общества, создавать воспитывающую среду;

— развивать инициативу и самостоятельность несовершеннолетних осужденных;

— творчески использовать многообразие форм и методов социально-педагогической работы;

— устанавливать взаимодействие между пенитенциарным учреждением и субъектами социальной среды;

— объединять внутренние и внешние ресурсы личности, колонии и общины в достижении целей социально-педагогической работы;

— организовывать, планировать и контролировать свою деятельность на основе четкого ведения документации и др.;

✓ *коммуникативные умения:*

— соблюдать чистоту, логику, точность, логичность в высказывании мыслей;

— привлекать внимание слушателей к нужной информации и удерживать интерес к ней;

— убеждать, побуждать к действию, осуществлять коррекцию определенной позиции;

— владеть культурой, вербальными и невербальными способами межличностного общения;

Организаторские умения: организовывать жизнедеятельность несовершеннолетних осужденных в специфических условиях изоляции от общества, создавать воспитывающую среду.

— выбирать оптимальные способы поведения в конкретной ситуации;

— развивать взаимодействие с осужденными и персоналом в положительном эмоциональном направлении;

— создавать положительный имидж на основе отношения к слушателям, языковой грамотности, эрудиции, эмоциональности, индивидуального стиля общения и т. д.

В целом, определив практические (гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные) умения, которыми должен обладать социальный педагог пенитенциарного учреждения, мы наметили содержание практической подготовки персонала к социально-педагогической работе с несовершеннолетними осужденными.

Следующим компонентом профессионального портрета социального педагога пенитенциарного учреждения являются его *психофизиологические качества*, которые представляют собой сочетание опыта и индивидуальных качеств личности и влияют на успешность социально-педагогической работы [3; 6].

По нашему убеждению, психофизиологический портрет социального педагога должен содержать набор тех психофизиологических средств, к которым он сознательно или стихийно прибегает в целях оптимального уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности. То есть социальный педагог должен обладать, с одной стороны, сформированностью основных психических процессов (восприятие, память, воображение, мышление и т. д.), уравновешенностью и высокой способностью к саморегуляции, а с другой — подвижностью физической и нервной системы.

Исходя из этих соображений, к основным психофизиологическим качествам профессионального портрета социального педагога пенитенциарного учреждения мы относим:

✓ сформированность психических процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления и т. д.), что предусматривает оптимальный уровень интеллектуального развития; синтетический, целостный, когнитивный стиль с высоким показателем дифференциации; гибкость и конвергентность мышления и т. д.;

✓ уравновешенность эмоционально-волевых проявлений и саморегуляция психических состояний, которые требуют быть сдержанным в ситуациях, стимулирующих интенсивное нарушение психического состояния; проявлять терпение, собранность, требовательность к себе и людям; иметь низкий уровень тревожности и агрессивности; управлять настроением и контролировать собственные эмоции; стойко переносить нервно-психические нагрузки и т. д.;

✓ нервно-психическая подвижность и физическая активность предполагают: большую работоспособность, способность выдерживать действия сильных раздражителей и концентрировать свое внимание, быть всегда активным и бодрым, хранить в течение всего рабочего времени высокий общий и эмоциональный тонус, быстро восстанавливать силы и т. п.

И, наконец, последнюю составляющую профессионального портрета социального педагога пенитенциарного заведения — *психологические качества* — мы связываем с развитостью потенциалов личности на всех ее структурных уровнях (сферах).

Основываясь на структуре личности и соответствующих потенциалов Н. И. Шевандрина [4, с. 7—9], охарактеризуем психологические качества личности социального педагога, необходимые для успешного осуществления социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными на уровне:

Последнюю составляющую профессионального портрета социального педагога пенитенциарного заведения — психологические качества — мы связываем с развитостью потенциалов личности на всех ее структурных уровнях (сферах).

✓ *мотивационной сферы* — мотивационно-ценностное отношение к профессии и несовершеннолетним; наличие целей, связанных с профессиональной деятельностью; осознание необходимости социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными и специальной подготовки к ней; потребность в профессиональном совершенствовании и т. п.;

✓ *когнитивно-познавательной сферы* — наличие необходимого объема и качества знаний и информации, которые удовлетворяют личность профессионала; эрудированность, самостоятельность мышления, сообразительность, стремление к познанию нового и т. п.;

✓ *морально-этической сферы* — сформированность морально-этических норм, принятых в обществе; демократизм, гуманность, доброта, оптимизм, терпимость, справедливость, тактичность, эмпатийность, скромность, ответственность и т. д.;

✓ *межличностной сферы* — открытость, прочность контактов и конструктивность в отношениях с коллегами и осужденными, взаимопомощь, заинтересованность в общем деле и т. п.;

✓ *практической (творческой) сферы* — социальная активность, владение достаточным опытом, умениями и навыками профессиональной деятельности, стрем-

ление к реализации способностей, заинтересованность в личностном и профессиональном росте и др.

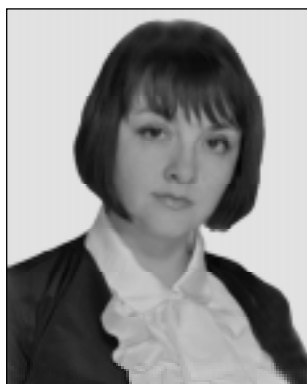
Таким образом, раскрыв содержание научно-теоретических знаний, практических умений, психофизиологических и психологических качеств социального педагога, необходимых для успешного осуществления социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными, мы представили профессиональный портрет социального педагога пенитенциарного учреждения. Значимость статьи заключается, во-первых, в «конструировании» модели личности социального педагога пенитенциарного учреждения, способного осуществлять социально-педагогическую работу и достигать цели ресоциализации осужденных, во-вторых, в создании основы для определения содержания специальной подготовки педагогов к социально-педагогической работе с осужденными. Поэтому следующим шагом нашего исследования будет разработка содержания и технологий подготовки персонала пенитенциарных учреждений к социально-педагогической работе с осужденными как в условиях университетского образования, так и в процессе служебной подготовки в профессиональной деятельности.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Исламгалиев, Э. Г.* Профессиональная компетентность педагога: социологический анализ : дис. ... канд. социол. наук / Э. Г. Исламгалиев. — Екатеринбург, 2003. — 176 с.
2. *Методы системного педагогического исследования* / ред. Н. В. Кузьмина. — Л. : ЛГУ, 1980. — 180 с.
3. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 416 с.
4. *Шевандрин, Н. И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. — М. : ВЛАДОС, 1998. — 512 с.
5. *Караман, О. Л.* Діагностика як основа визначення змісту фахової підготовки персоналу виховних колоній до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими / О. Л. Караман // Освіта та педагогічна наука. — 2012. — № 2 (151). — С. 62—68.
6. *Харченко, С. Я.* Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія та практика : монографія / С. Я. Харченко. — Луганськ : Альма-матер, 2006. — 320 с.





## ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

А. Л. КУРБАТОВА,  
кандидат философских наук,  
доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного  
и начального образования НГПУ им. К. Минина  
[alla10135@yandex.ru](mailto:alla10135@yandex.ru)

В статье рассматриваются сущностные основы поликультурного образования, этапы, методы, приемы работы по развитию межнациональной толерантности, особенности формирования межкультурной компетенции. Введение дисциплины «Поликультурное образование» в содержание подготовки педагогических кадров — актуальное требование, диктуемое стремлением сделать многонациональное пространство российских школ благоприятным для развития каждого ребенка вне зависимости от его национальной и этнической принадлежности. В предпринятом автором исследовании особо подчеркивается идея о том, что только педагог с поликультурным мышлением в должной мере отвечает требованиям ФГОС.

In this article are considered the essential foundations of multicultural education, stages, methods, techniques work on the development of inter-ethnic tolerance, especially the formation of intercultural competence. Introduction discipline «Multicultural education» in the content of teacher training — the actual requirement dictated by the desire to make space multinational Russian schools favorable for the development of every child, regardless of their nationality and ethnicity. In a study undertaken by the author emphasizes the idea that the only teacher with a multicultural thinking to fully meet the requirements of Federal State Educational Standard.

**Ключевые слова:** *поликультурное образование, поликультурное мышление, межкультурная компетенция, национальная идентичность, социальная идентичность, социализация*

**Key words:** *multicultural education, multicultural thinking, intercultural competence, national identity, social identity, socialization*

**М**одернизация системы российского образования предъявляет новые требования к подготовке педагогических кадров. Только всесторонне образованный, компетентный, активный, творчески мыслящий, умеющий прогнозировать результаты своей деятельности педагог способен на необходимом уровне осуществлять должным образом учебную и воспитательную деятельность. Создание благоприятных условий для развития каждого ребенка вне зависимости

от его национальной, этнической принадлежности — основополагающий критерий эффективности работы современной школы.

Сегодня одной из важнейших тенденций модернизации образования и воспитания в России является внедрение поликультурного образования. Данная образовательная система, отвечающая современным требованиям и перспективам развития нашего общества и государства, формирует в рамках единого государствен-

ного образовательного стандарта содержание обучения и воспитания в соответствии со структурой российской идентичности. Она призвана транслировать богатейшие культурные традиции многочисленных народов и народностей Российской Федерации в широком контексте отечественной и мировой цивилизации.

Современное российское общество существенно меняется в экономическом, политическом и социальном планах, но так или иначе по-прежнему сохраняет многонациональность, что необходимо учитывать в своей деятельности российским школам. Их образовательное пространство должно включать элементы разных национальных культур. Сделать это пространство непротиворечивым — суть поликультурного образования. Эта проблема, уже давно стоящая на повестке дня, сегодня становится особенно актуальной благодаря общности многих социокультурных процессов, протекающих в российском обществе и странах ближнего зарубежья.

Для ее разрешения создана необходимая законодательная база. В первую очередь это Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». Наряду с общими положениями о единстве культурного и образовательного пространства России, данный закон указывает и на необходимость развития школ национальных культур и региональных культурных традиций [5], поскольку система школьного образования и воспитания должна развиваться в многомерной сфере, объединяющей и свою, и другие культуры.

Проблема «свои — чужие» в социально-психологических исследованиях понимается как ядро проблемы социальной идентичности. При этом подчеркивается сложная диалектическая взаимосвязь и взаимозависимость таких понятий, как «Я-концепция», «социальная идентичность», «социальное сравнение».

Этическую ценность, проявляющуюся в признании существования различий в человеческих сообществах, уважение этих различий и особенностей, как правило, связывают с понятием толерантности.

Обычно толерантность обозначают как сложное динамическое, интегральное, нравственное качество личности, в идеале характеризующееся уважительным или, как минимум, терпимым отношением к людям другой национальности. Она не предполагает отворачивания к чужим религиям, взглядам, обычаям, привычкам, поступкам и действиям, не приносящим вреда психическому и физическому здоровью, и проявляется в способности находить конструктивное решение в спорных и конфликтных ситуациях, сохраняя при этом свою индивидуальность.

В исследовании Г. М. Коджаспировой поликультурное воспитание, определяющееся как «учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств», решает следующие задачи: адаптация человека к ценностям многонациональных культур, формирование понимания равноценности культур разных народов и наций, обучение взаимодействию между людьми с разными традициями, ориентация на конструктивный диалог культур [3, с. 26]. Очевидно, что заниматься поликультурным воспитанием может только педагог с поликультурным мышлением. В подготовке таких педагогов делается акцент на умении общаться, что в полной мере распространяется и на поликультурное общение, в котором диалог или полилог культур — важнейшее требование образовательного и воспитательного процесса.

В связи с этим усиление поликультурной составляющей в подготовке будущего учителя необходимо для решения задач поликультурного образования школьников. Введенная в содержание подготовки педагогических кадров дисциплина «Поликультурное образование» направлена на формирование и развитие следующих общекультурных и профессиональных ком-

Усиление поликультурной составляющей в подготовке будущего учителя необходимо для решения задач поликультурного образования школьников.

петенций и их составляющих (согласно ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование):

✓ ОК-1 — способен к социальному взаимодействию, сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессиональной сферах, толерантности, социальной мобильности;

✓ ОК-8 — способен учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий;

✓ ОПК-8 — способен понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики;

✓ ОПК-9 — способен вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социально-культурной ситуации развития.

Можно утверждать, что многокультурность сегодня выступает важнейшей составляющей профессионализма. Исходя из этого, студенты, получающие педагогическое образование, должны уметь работать с представителями различных культур, учитывая в своей работе влияние культуры на эмоциональную и когнитивную сферы человека (ребенка), на особенности поведения в конфликте. Изучение дисциплины помогает углубить и расширить представление о целях и возможностях воспитания детей, основанное на современных гуманистических взглядах, ориентированных на общечеловеческие ценности и признание их приоритета в воспитании. Вместе с тем нельзя не отметить и основную проблему курса, которая состоит в вопросе, возможно ли в полной мере реализовать поликультурное образование только в рамках социального обучения, вне реального общения и взаимодействия, вынужденно ограничиваясь лишь моделированием ситуаций и зачастую не имея возможности организации личных контактов с представителями других культур.

В требованиях к результатам освоения дисциплины прослеживается тенденция к усложнению. Можно говорить об определенных уровнях поликультурного образования, из которых начальный — знакомство с чужой культурой, воспитание терпимости к ней, а самый сложный — анализ собственной системы ценностей, расширение понятия идентичности в содержательном плане, расширение личных границ миропонимания.

Содержание курса имеет модульное строение и представляет объединение модульных структур, имеющих общую логику достижения результата, которые могут выступать как самостоятельные программы.

Студенты, получающие педагогическое образование, должны уметь работать с представителями различных культур, учитывая в своей работе влияние культуры на эмоциональную и когнитивную сферы человека (ребенка), на особенности поведения в конфликте.

### Модуль 1. Сущность поликультурного образования

Пониманию сущности, целей, функций поликультурного образования помогают философские идеи о целостности культурно-исторического развития человечества, схожести некоторых принципов функционирования культур, присутствия универсальных, «синхронных» элементов сознания. При освоении модуля студенты получают представление о неразрывной связи культурного разнообразия и культурной самобытности. Цель поликультурного образования — дать представление о происходящем в мире диалоге культур и многоуровневой структуре каждой культуры.

Модуль помогает выявить своеобразие подходов к пониманию сущности поликультурного образования. Исторически первым подходом можно назвать аккумуляционный подход, который связан с происходившими эмиграционными процессами, с подготовкой личности к жизни в этнически гетерогенном окружении и утверждает непротиворечивые отношения между членами различных этнических

групп. Однако в целом в отечественных исследованиях аккультурационный подход не получил значительного распространения. Более актуален диалоговый подход, суть которого в обогащении русской культуры, выступающей в качестве доминирующей, и сохранении национально-культурного своеобразия других народов, населяющих Россию. В отличие от аккультурационного подхода, в диалоговом различные культуры не просто сосуществуют, они взаимодействуют.

### **Модуль 2. Государственная и региональная политика в области поликультурного образования**

Государственная политика отражает необходимость соответствия педагогического знания переходу России к открытому диалогу с миром, ее вхождению в мировое образовательное пространство. В поле изучения модуля попадает Концепция национальной образовательной политики РФ, Концепция развития поликультурного образования в РФ, Концепция духовно-нравственного воспитания и развития личности гражданина России, региональные программы развития поликультурного образования, содержание деятельности международных культурных и образовательных центров в России и регионе.

Распространение мирового рынка несет вместе с экономической зависимостью распространение чужой культуры, поэтому на первый план выходят проблемы формирования культурного самосознания.

Модуль помогает ориентироваться в общественно-политической жизни, которая определяется этнической, языковой, религиозной и социальной гетерогенностью, понять возможности использования местного регионального материала в решении задач поликультурного образования детей.

Взаимопонимание культур можно определить как признание ценности не только в сходстве, но и в существующих различиях.

### **Модуль 3. Межкультурная коммуникация и противоречия**

При освоении данного модуля развивается способность критически относиться к встречающимся клише, стереотипам, относящимся к людям других культур, а также толерантность по отношению к чужому образу жизни и стилю поведения, основанная на понимании различий в культурном облике человека.

Модуль знакомит с психолого-педагогическими основаниями поликультурного подхода в работе с учащимися. Межкультурная коммуникация содержит многообразие мышления и способствует развитию личности благодаря всем тем элементам, которые усваиваются из других культур. При изучении этого модуля формируется представление об особенностях национального мышления, воспитательных традициях, формируются коммуникативные и эмпатические умения, связанные с межкультурной компетенцией. Взаимопонимание культур можно определить как признание ценности не только в сходстве, но и в существующих различиях.

При изучении дисциплины используются следующие образовательные технологии: технологии проблемного обучения, интерактивные технологии, учебные дискуссии. На лекциях сообщаются основные теоретические понятия, на практических занятиях организуется работа в микрогруппах по анализу социально-культурных проектов, детерминирующих современное поликультурное образовательное пространство. Проводятся дискуссии, выполняются аналитические задания, анализируются подготовленные в микрогруппах доклады по поликультурной проблематике, обсуждаются текущие социально-политические и социально-культурные события происходящие в мире, стране, регионе.

Обучающиеся готовят презентации и доклады: «Этическое содержание поликультурного образования», «Разнообразие форм воспитания и социализации у раз-

ных народов», «Культурологический подход в образовании», «Формы сосуществования этносов», «Ситуации культурного контакта и культурного шока», «Критический подход к глобальному образованию». Пишут эссе: «Толерантность — путь выживания человечества», «Этнические предрассудки и стереотипы». Кроме этого, успешное освоение дисциплины предполагает подготовку проектов мероприятий поликультурной направленности в условиях образовательного учреждения, учитывающего психолого-педагогические основы в сфере начального образования.

*Цель* проектов — сформировать у младших школьников межкультурную компетенцию. Для развития подобного качества в современной школе необходимо разрабатывать социально-педагогические, воспитательные программы, помогающие сформировать бесконфликтное и гармоничное существование как школьного микросоциума, так и социума в целом.

В этой связи педагог должен не только всячески препятствовать формированию комплекса этнической и культурной неполноценности, этнического и культурного превосходства, но и способствовать развитию чувства национальной толерантности. Поэтому основная цель поликультурного образования младших школьников — формирование готовности и умения жить в поликультурной среде. Для реализации этого можно предложить следующие шаги:

- ✓ создание условий для социокультурной идентификации;
- ✓ знакомство с культурным многообразием мира;
- ✓ воспитание толерантного отношения к культурной неоднородности окружающей среды.

Первый важный шаг — это процесс знакомства с собственной культурой, собственными историческими корнями. Второй предполагает знакомство с этнической, национально-территориальной культурой народов России и мировой культурой. Третий шаг, самый сложный, мож-

но начать с подведения школьников к идее о том, что становление любой общности происходило и происходит под воздействием процессов взаимодействия, взаимовлияния и взаимопроникновения.

Итогом самостоятельного анализа должен стать выход на постулат о мировой культуре как синтезе лучших достижений национальных культур различных народов, населяющих нашу планету, сформулированный Н. О. Лосским. «Национальная культура приобретает известность во всем мире только тогда, — писал он, — когда ценности, развитые в ней, становятся достижением всего человечества. Культура мира, культура межнационального общения — результаты многовекового развития общечеловеческой истории» [4, с. 19]. Учащихся важно подвести к мысли о невозможности оценки различных культур в категориях «плохо», «хорошо», а сформировать у них уважительное отношение к ним.

В нашем образовательном пространстве должен всесторонне и систематически поддерживаться дидактический принцип поликультурности. Отражая принцип множественности культур, слагающих культуру российского общества, включая ее многоэтническую (или полиэтническую) составляющую, он позволяет так конструировать содержание образования, чтобы можно было адекватно выразить основные особенности этнических и национальных культур, представленных и в России, и в мире. Это культурное разнообразие и культурная самобытность всех культур, формирующихся в нашей стране, так как общенациональная российская культура есть продукт длительного исторического взаимообогащения этнических культур.

По мнению многих исследователей, главной целью межкультурного компонента образования и воспитания является раз-

Педагог должен не только всячески препятствовать формированию комплекса этнической и культурной неполноценности, этнического и культурного превосходства, но и способствовать развитию чувства национальной толерантности.

витие у школьников навыков межкультурной компетентности. К ним относятся: чувствительность к культурным различиям, уважение к уникальности культуры каждого народа, терпимость к необычному поведению, желание позитивно относиться ко всему неожиданному, готовность реагировать на изменения, гибкость в принятии альтернативных решений и отсутствие завышенных ожиданий от общения с представителями других культур [2].

Человек, владеющий навыками межкультурной коммуникации, обогащает свое мышление, что способствует общему развитию личности, ее полноценной социализации. При этом основы межкультурной компетентности школьников возможно сформировать только на уровне интеграции и трансформации знаний, полученных из других культур, на уровне непосредственных контактов с носителями и элементами этих культур.

Подобные навыки — «мостики» к пониманию представителей других культур и народов, регулированию конфликтных ситуаций, а также основа для межнационального и межэтнического общения граждан Российской Федерации как внутри государства, так и за его пределами. Некоторые родители, путешествуя с детьми, непосредственно знакомят их с различными культурами. Но такая возможность есть далеко не у всех. Учитывая это, школа должна создавать необходимые условия для опосредованного усвоения элементов других культур, помогая

социализации через формирование межкультурной компетентности всеми учащимися.

В этой работе хорошо себя зарекомендовали такие методы, как проектирование, игры, драматизации, презентации, фестивали. К приемам воспитания толерантности можно отнести: создание атмосферы в классе, основанной на взаимопомощи и сотрудничестве, ведение диалоговой рефлексии, игровые тренинги [1]. Выполнение же проектов предполагает сбор материалов об образе жизни, литературе, кухне, национальной одежде, традициях и праздниках любой изучаемой социокультурной группы. Экскурсии в музеи, посещение выставок декоративно-прикладного искусства, национальных праздников также способствует созданию позитивного эмоционального отношения к различным культурам.

При этом основная трудность заключается в том, что педагогу вместе с детьми необходимо предпринять серьезную попытку *понять* важнейшие органические особенности иных культур, их существенные, оригинальные и самобытные характеристики, а не просто познакомиться с некоторыми экзотическими элементами. Только в этом случае поликультурное образование позволяет создать в учебных заведениях и в обществе в целом благоприятную социально-психологическую среду в условиях, гарантирующих свободный выбор индивидом своей идентичности и успешную социализацию.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Бобинов, С. В.* Приемы восприятия толерантности / С. В. Бобинов // Педагогическая техника. — 2008. — № 5. — С. 39—49.
2. *Бондырева, С. К.* Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 240 с.
3. *Коджаспирова, Г. М.* Педагогика : учеб. пособие / Г. М. Коджаспирова. — М. : Гардарики, 2007. — 528 с.
4. *Лосский, Н. О.* История русской философии / Н. О. Лосский. — М. : Советский писатель, 1991. — 480 с.
5. Новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 21 декабря 2012 г. — М. : Проспект, 2013. — 160 с.



## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗРАБОТКИ КОНТЕНТА САЙТА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

А. Н. НОВОСЕЛОВА,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры управления дошкольным образованием НИРО  
*antonina40@yandex.ru*

Статья знакомит с нормами и требованиями законодательства Российской Федерации к сайту дошкольной образовательной организации. Особое внимание уделено анализу типичных нарушений норм законодательства, рассмотрены возможные пути решения выявленных проблем.

This article shows the Russian Federation standards and legal requirements to the website of the preschool educational institution. Particular attention is paid to the analysis of typical law violations and the possible ways of solving the identified problems.

**Ключевые слова:** *модернизация российской системы образования, нормативные требования, сайт, информационные технологии, информационная открытость и доступность, конфиденциальная информация, профессиональная тайна, функционирование официального сайта, возможности глобальной компьютерной сети*

**Key words:** *Russian education system modernization, regulatory requirements, website, information technology, information transparency and availability, confidential information, professional secret, official website functioning, world wide computer network opportunities*

**Н**ынешняя, динамическая фаза развития коммуникационной цивилизации связана с процессами глобализации и информатизации социокультурного пространства. В условиях модернизации российской системы образования в качестве одной из важнейших предпосылок успешности реализации этих процессов выступает расширение открытости и информационной прозрачности деятельности образовательных организаций.

Информационная открытость — одна из дорог, ведущих к социокультурной трансформации системы образования, поскольку, в ряду других факторов, обеспечивает качество и доступность образования как фактора уменьшения рисков социального расслоения общества.

Сайт образовательной организации —

это эффективное средство продвижения образовательных услуг, инструмент создания правильного имиджа учреждения и усиления его конкурентоспособности на рынке образования. Он становится одним из наиболее востребованных способов передачи информации об образовательной организации. Однако при разработке контента сайта необходимо учитывать требования законодательства и проблемы, связанные с их реализацией, анализ которых и является целью данной статьи.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в статье 29 требует от образовательных организаций обеспечить *информационную открытость и доступность* [4]. Информация и документы, указанные в части 2 названной

выше статьи, если они в соответствии с законодательством РФ не отнесены к сведениям, составляющим государственную и иную охраняемую законом тайну, подлежат размещению на официальном сайте образовательной организации в сети Интернет.

Порядок размещения на официальном сайте образовательной организации в сети Интернет и обновления информации об образовательной организации, в том числе ее содержание и форма ее предоставления, устанавливается Правительством РФ. Обновление информации, указанной в пунктах 3—5 Постановления Правительства РФ от 10.07.2013 № 582, производится на сайте в течение десяти рабочих дней после их изменений [6].

Информация на сайте размещается в соответствии с Федеральным законом РФ «О персональных данных» о конфиденциальной информации. *Конфиденциальная информация* — это документированная информация, то есть зафиксированная на материальном носителе, и с реквизитами, позволяющими ее идентифицировать, доступ к которой ограничивается в соответствии с законодательством РФ [2].

Так, Конституцией РФ в статье 23 установлено право граждан на неприкосновенность личной жизни, личной и семейной тайны, тайны переписки, телефонных переговоров, почтовых, телеграфных и иных сообщений. При этом ограни-

чение этого права допускается только на основании судебного решения.

Отношения, возникающие при создании, накоплении, обработке, хранении и использова-

нии документов, содержащих информацию, составляющую государственную тайну, регулируются соответствующими законодательными актами. Основным из них является Закон РФ «О государственной тайне» [1].

В Федеральном законе «Об инфор-

мации, информационных технологиях и о защите информации» конфиденциальная информация определяется как документированная информация, доступ к которой ограничивается (ст. 2) [3]. Ряд вопросов, связанных с защитой конфиденциальной информации, регулируется Уголовно-процессуальным кодексом РФ [13].

В пункте 4 Перечня сведений конфиденциального характера от 6.03.97 № 188 названы сведения, связанные с профессиональной деятельностью, доступ к которым ограничен [10]. Главным признаком *профессиональной тайны* является то, что она направлена на защиту других видов тайн, в основном коммерческой, личной и семейной. К ним относятся также врачебная, нотариальная, адвокатская тайна, тайна переписки, телефонных переговоров, телеграфных или иных сообщений и т. д. Руководителям ДОО следует обратить особое внимание на сохранение тайны усыновления.

Основным документом, где содержатся *требования к сайту* дошкольной образовательной организации, является Приказ Рособнадзора от 29.05.14 № 785 [9], где предусмотрено, что на главной странице официального сайта должен быть создан специальный раздел «Сведения об образовательной организации» со страницами, доступными без дополнительной регистрации с главной страницы и из основного навигационного меню.

Остановимся подробнее на требованиях к ряду подразделов с учетом особенностей дошкольных образовательных организаций.

В подразделе «*Основные сведения*» размещается информация о дате создания организации, ее учредителях, месте нахождения организации и ее филиалов, режиме, графике работы, а также контактные телефоны и адреса электронной почты.

Главная страница подраздела «*Структура и органы управления образовательной организацией*» должна содержать информацию о структуре и органах уп-

Конституцией РФ в статье 23 установлено право граждан на неприкосновенность личной жизни, личной и семейной тайны, тайны переписки, телефонных переговоров, почтовых, телеграфных и иных сообщений.



равления ДОО, в том числе о наименовании структурных подразделений (органов управления), руководителях, местах нахождения, адресах электронной почты, адресах официальных сайтов в информационно-телекоммуникационной сети Интернет структурных подразделений (при наличии), сведения о наличии положений о структурных подразделениях (об органах управления) с приложением копий указанных положений (при их наличии).

В подразделе «Документы» должны содержаться копии устава, лицензии на осуществление образовательной деятельности (с приложениями), плана финансово-хозяйственной деятельности, а также локальные нормативные акты, предусмотренные частью 2 статьи 30 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В обязательном порядке также размещаются отчеты о результатах самообследования [7], предписания органов, осуществляющих госконтроль в сфере образования, с отчетами об их исполнении.

В подразделе «Образование» размещается информация о реализуемых уровнях образования, численности обучающихся по реализуемым образовательным программам (далее — ОП) за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов РФ, местных бюджетов и по договорам об образовании за счет средств физических и (или) юридических лиц, формах и нормативных сроках обучения, учебных планах, методических документах, описания ОП с приложением копии, аннотации к рабочим программам, информация о языках, на которых осуществляется образование.

Подраздел «Образовательные стандарты» должен содержать информацию о федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

В подразделе «Руководство. Педагогический состав» указывается в том числе и конфиденциальная информация (дан-

ные о персональном составе педагогических работников с указанием фамилии, имени, отчества, уровня образования, квалификации, опыта, занимаемой должности, наименовании направления подготовки и (или) специальности, данных о повышении квалификации и (или) профессиональной переподготовке, общем стаже работы и работы по специальности).

В подразделе «Материально-техническое обеспечение и оснащённость образовательного процесса» представляются данные о наличии оборудованных учебных кабинетов (логопедического, педагога-психолога, изостудии, музыкального залов и т. д.), оборудования, объектов для проведения практических занятий, библиотек, объектов спорта (наличие физкультурного зала, футбольного или хоккейного поля, ямы для прыжков, тренажерного зала и т. д.), средств обучения и воспитания. Необходима информация об условиях питания, охраны здоровья, о доступе к информационным системам, об электронных образовательных ресурсах.

В соответствии с Постановлением Правительства РФ «Об утверждении Правил об оказании платных образовательных услуг» [5], на сайте необходимо представить документы о порядке оказания платных образовательных услуг, в том числе образец договора об их оказании, об утверждении стоимости обучения по каждой образовательной программе. Если платные образовательные услуги не оказываются, то необходимо разместить об этом информацию.

Главная страница подраздела «Финансово-хозяйственная деятельность» должна содержать информацию об объеме образовательной деятельности, финансовое обеспечение которой осуществляется за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов РФ, местных бюджетов, о поступлении

В подразделе «Документы» должны содержаться копии устава, лицензии на осуществление образовательной деятельности (с приложениями), плана финансово-хозяйственной деятельности, а также локальные нормативные акты.

финансовых и материальных средств, об их расходовании по итогам финансового года.

Подраздел «*Вакантные места для приема (перевода)*» должен содержать информацию о количестве вакантных мест для приема (перевода) по каждой образовательной программе (на места, финансируемые за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации, местных бюджетов, по договорам об образовании за счет средств физических и (или) юридических лиц).

Необходимо представить также копии локальных нормативных актов, предусмотренных частью 2 статьи 30 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [4]. Закон не ограничивает право ДОО на разработку локальных актов по основным вопросам организации и осуществления образовательной деятельности. Каждая организация сама определяет для себя такой перечень с тем, чтобы были урегулированы все стороны образовательных отношений в ДОО.

Запрещены к размещению информационные материалы, содержащие призывы к насилию и насильственному изменению основ конституционного строя, разжигающие социальную, расовую, межнациональную и религиозную рознь; заде-

вающие честь, достоинство или деловую репутацию граждан, организаций, учреждений; содержащие пропаганду насилия, секса, наркомании, экстремистских религиозных и политических идей. Запрещены

любые виды рекламы, целью которой является получение прибыли другими организациями.

Рособрандзор теперь предъявляет и *единые технические требования* к сайтам образовательных учреждений. Информация должна иметь общий механизм *навигации* по всем страницам специально-

го раздела, который представлен на каждой странице. *Технологические и программные средства*, которые используются для функционирования официального сайта, должны обеспечивать доступ пользователям для ознакомления с информацией на основе свободного и общедоступного программного обеспечения; защиту информации от уничтожения, модификации и блокирования доступа; возможность копирования информации на резервный носитель, обеспечивающий ее восстановление; защиту от копирования.

Дизайн может быть различным, что дает возможность проявить творчество коллективу ДОО. Официальный сайт может иметь свой, особый стиль и контент в рамках требований законодательства.

Требования к сайту ДОО изложены и в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования [8]. В соответствии с ФГОС ДО организация обязана информировать о целях дошкольного образования, об образовательной программе (далее — ОП); обеспечить открытость дошкольного образования; создавать условия для участия родителей в образовательной деятельности; создавать условия по поиску, использованию материалов, обеспечивающих реализацию ОП, в том числе в информационной среде, а также для обсуждения с родителями детей вопросов, связанных с реализацией ОП.

Таким образом, требования законодательства направлены на то, чтобы официальный сайт не только являлся инструментом распространения информации, но и способствовал взаимодействию всех участников образовательного процесса, отражал индивидуальность образовательной организации. Однако проверки прокуратуры свидетельствуют, что зачастую содержание сайта не в полной мере отвечает требованиям действующего законодательства [11]: отсутствует информация об учредителе, о реализуемых программах, платных образовательных услугах, материально-техническом обеспечении и оснащенности образовательного про-

Требования законодательства направлены на то, чтобы официальный сайт не только являлся инструментом распространения информации, но и способствовал взаимодействию всех участников образовательного процесса.

цесса, о поступлении финансовых и материальных средств и их расходовании по итогам года, не размещаются копии устава, локальных актов, лицензии, приложений к ним, плана финансово-хозяйственной деятельности. Также имеются ошибки и опечатки в текстах, представлены нечитаемые копии документов, неработающие ссылки, действует неудобная для пользователя навигация.

По данным прокуратуры, в Нижегородской области наиболее распространенными нарушениями стали: отсутствие на сайте информации об основных и дополнительных ОП; о получении и расходовании финансовых и материальных средств по итогам финансового года; о результатах самообследования деятельности ДОО. Кроме того, выявлено отсутствие планов финансово-хозяйственной деятельности, документов, подтверждающих наличие лицензии [12].

Одним из приоритетных направлений деятельности кафедры управления дошкольным образованием ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» является научно-методическое сопровождение стратегий и пилотных проектов по информатизации деятельности ДОО. С целью проверки соответствия требованиям законодательства был проведен анализ контента сайтов ДОО Нижегородской области: 29 — в Балахнинском муниципальном районе, 19 — в Балахне, 21 — в Сарове, 67 — в Нижнем Новгороде. В целом результаты исследования совпадают с выявленными прокуратурой нарушениями. Однако Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» требует наличия и других локальных актов, в частности:

✓ о языках обучения (отсутствуют на 95% сайтов) — ст. 14, ч. 5, 6;

✓ о правилах внутреннего трудового распорядка (отсутствуют на 17% сайтов) — ст. 28, ч. 3, п. 1;

✓ правила приема в ДОО (отсутствуют на 17% сайтов) — ст. 55, ст. 67;

✓ порядок и основания перевода, от-

числения воспитанников (отсутствуют на 33% сайтов) — ст. 30, ч. 2;

✓ порядок оформления, возникновения, приостановления и прекращения отношений между образовательной организацией и (или) родителями несовершеннолетних (отсутствует на 37% сайтов) — ст. 30, ч. 2;

✓ порядок доступа педагогов информационно-телекоммуникационным сетям и базам данных, учебным и методическим материалам, материально-техническим средствам (отсутствует на 34% сайтов) — ст. 47, ч. 3, п. 7;

✓ кодекс профессиональной этики педагогических работников (отсутствует на 40% сайтов) — ст. 47, ч. 4.

Практически на 100% сайтов отсутствует информация о персональном составе педагогических работников с указанием уровня образования, квалификации и опыта работы.

Названные нарушения ограничивают права граждан в выборе образовательной организации. Задача официального сайта — убедить потребителя в преимуществах услуг, предоставляемых этой ДОО. Социокультурная модернизация успешно проходит только в пространстве равноправного и открытого диалога. Именно в социокультурной среде возникает потребность в вовлечении разных социальных групп и индивидуумов в решение ключевых вопросов образования, в том числе опосредованно, при выборе дошкольной организации.

Каковы же, в таком случае, пути устранения нарушений требований законодательства? Провести анализ реального состояния контента сайта ДОО на соответствие нормам законодательства. По запросам организовать проведение индивидуальных и коллективных консультаций силами ППС, разработать курс в рамках изучения современных информационных технологий в образовании в условиях введения ФГОС.

Названные нарушения ограничивают права граждан в выборе образовательной организации.

Таким образом, от соответствия нормативным требованиям контента, организационной структуры и функционирования официального сайта зависит не только успех взаимодействия ДОО с внешним миром, но и управленческие и обра-

зовательные процессы внутри нее. Соответствующий требованиям законодательства контент сайта расширяет социокультурный контекст функционирования ДОО, включая его в информационное пространство глобальной сети.

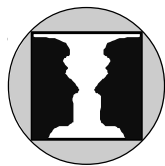
### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Закон РФ «О государственной тайне» от 21.07.1993 г. № 5485-1 // URL: <http://base.consultant.ru/cons/>.
2. Федеральный закон «О персональных данных» от 27.07.2006 г. № 152-ФЗ (ред. от 23.07.2013) // URL: <http://base.consultant.ru/cons/>.
3. Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27.07.2006 г. № 149-ФЗ (ред. от 24.11.2014 г.) // URL: <http://base.consultant.ru/cons/>.
4. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) // URL: <http://base.consultant.ru/>.
5. Постановление Правительства РФ от 15.08.2013 г. № 706 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг» // URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal>.
6. Постановление Правительства РФ от 10.07.2013 г. № 582 «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и обновления информации об образовательной организации // Собрание законодательства Российской Федерации, 22.07.2013. — № 29. — ст. 3964.
7. Приказ Минобрнауки РФ от 14.06.2013 г. № 462 «Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организацией» // URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal>.
8. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal>.
9. Приказ Росособнадзора от 29.05.2014 г. № 785 «Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» и формату представления на нем информации» // URL: <http://www.garant.ru/hotlaw/federal>.
10. Указ Президента РФ от 6.03.1997 г. № 188 «Об утверждении перечня сведений конфиденциального характера» // URL: <http://base.consultant.ru/cons/>.
11. Детские сады : информационный портал // URL: <http://www.deti-club.ru/detskie-sady-nakazhut-za-internet-sajty>.
12. Прокуратура Нижегородской области // URL: <http://proc-nn.ru/>.
13. Уголовно-процессуальный кодекс РФ № 76-ФЗ (ред. от 20.04.2014 г.) // URL: <http://base.consultant.ru/cons/>.

---

**КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ  
И АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ  
АСПЕКТЫ  
МОДЕРНИЗАЦИИ  
ОБРАЗОВАНИЯ**



# Духовно-нравственный контент образования



## КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Т. А. РУНОВА,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры начального образования НИРО  
*runova-tata@rambler.ru*

В статье раскрывается понятие гражданской идентичности, приводятся показатели сформированности гражданской идентичности личности, конкретизируется понимание развития толерантного сознания и коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве через понятия учебного сотрудничества, толерантности, нравственности. В статье делается акцент на том, что формирование коммуникативной компетентности у младших школьников наиболее успешно реализуется средствами коммуникативных технологий, таких как групповая работа, парное взаимодействие; совместная продуктивная деятельность; разновозрастное сотрудничество или межвозрастное взаимодействие учащихся.

In the article the meaning of the civil identity is described, indicators of formation of civil personal identity are given. The understanding of the tolerant awareness development and communicative competence in the communication and cooperation through the understanding of studying cooperation, tolerates and moral. The article accentuates the formation of the communicative competence in the primary school, it is successfully actualized by means of communicative technologies such as: the group work, the pair reciprocity; the joint productive activities; the cooperation of the different aged people or the transitive reciprocity of pupils.

**Ключевые слова:** *коммуникативные технологии, коммуникативная компетентность, учебное сотрудничество, гражданская идентичность личности, толерантность, нравственность*

**Key words:** *communicative technologies, communicative competence, studying cooperation, civil personal identity, tolerance, moral*

Сегодня перед общеобразовательной школой ставится задача подготовки ответственного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием гражданской идентичности личности, которая предполагает целостное отношение к социальному и природному миру на основе осуществления свободного выбора и самоопределения в условиях уважения права на свой выбор.

По мнению А. Г. Асмолова, гражданская идентичность является осознанием личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющим определенный личностный смысл [1]. Ее формирование предполагает самоопределение и выбор молодым человеком базовой идеологии, политических и религиозных (включая атеизм) убеждений, профессии и формирование временной перспективы. Достижение гражданской идентичности — задача юношеского возраста, решение которой нередко осуществляется и в старших возрастах. Однако многие исследователи сходятся во мнении, что начинать формировать гражданскую идентичность следует с младшего школьного возраста, когда большое значение уделяется нравственному воспитанию подрастающего поколения.

Это мнение совпадает с видением преподавателей кафедры начального образования НИРО, которое нашло отражение в монографии «Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников» [7]. Так, С. К. Тивикова, активно занимающаяся вопросами гражданского образования младших школьников, констатирует: «Основы становления гражданской идентичности на основе патриотического, гражданско-правового воспитания учащихся должны закладываться уже в начальной школе. Это фундамент будущего сохранения национальной куль-

туры и необходимое условие развития личности ребенка» [6, с. 5].

В соответствии с ФГОС гражданское воспитание в современной школе представляет собой целенаправленный процесс формирования у учащихся культуры гражданственности, или гражданской культуры. Анализ существующей практики формирования гражданской идентичности в образовательных организациях обнаруживает

недостатки по реализации данного направления. Исследования, проведенные кафедрой начального образования НИРО, показали, что это отражается в низком уровне школьного самоуправления, вовлеченности учащихся в социально активную деятельность, отсутствии продуманной тактики воспитания гражданской идентичности, недостаточном использовании воспитывающего потенциала гуманитарных учебных предметов, преобладании «знаниевой» парадигмы организации обучения над компетентностной и деятельностной, и низком уровне духовно-нравственной воспитанности школьников [6].

Такого же мнения придерживается и В. С. Собкин [4; 5]. Согласно его теории, показателями сформированности гражданской идентичности личности, выступающими критериями ее оценки, являются такие интегративные качества личности, как гражданственность, патриотизм и социально-критическое мышление, обеспечивающие когнитивную основу свободного жизненного выбора личности. Поэтому у учащихся необходимо сформировать:

✓ образ России в единстве ценностно-смыслового, исторического, патриотического и правового контекстов;

✓ социально-критическое мышление как основу свободного выбора и самоопределения личности;

✓ толерантное сознание и коммуникативную компетентность в общении и сотрудничестве.

По мнению А. Г. Асмолова, гражданская идентичность является осознанием личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющим определенный личностный смысл.

На последнем параметре остановимся более подробно.

В психолого-педагогической литературе понятие *учебного сотрудничества* трактуется как:

✓ слияние индивидуальных деятельностей в общественную;

✓ сложная динамически развивающаяся система, которая включает распределение начальных действий и операций, обмен действиями, а также взаимопонимание, коммуникацию, планирование и рефлексия;

✓ «стержневой» механизм формирования всех форм внутригрупповой активности (В. В. Рубцов);

✓ работа ребенка и взрослого по взаимопониманию, выяснению позиций, точек зрения всех участников взаимодействия и их координации;

✓ такое взаимодействие, в котором учитель:

— создает ситуацию необходимости перестройки сложившихся у ребенка способов действия;

— организует учебный материал так, чтобы ребенок мог обнаружить объективную причину своей неумелости, некомпетентности и сообщить о ней взрослому;

— вступает в сотрудничество с учащимися только по их инициативе, по запросу о конкретной помощи, но делает все возможное, чтобы такой запрос был сформулирован на языке содержания обучения в виде гипотез о недостающем знании (Г. А. Цукерман).

Основными критериями нравственности человека являются его убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации, а также поступки по отношению к близким и незнакомым людям.

*Воспитание толерантности* как моральной ценности и социальной нормы складывающегося в России гражданского общества, понимание и уважение иного образа мыслей и обра-

за жизни является необходимым условием жизни в поликультурном и поликонфессиональном обществе, формирования гражданственности и патриотизма личности.

Воспитание толерантности у младших школьников во многом зависит от системы работы по нравственному становлению личности. Нравственные знания не только информируют учащихся о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих людей. Педагогический смысл такой работы состоит в том, чтобы помочь ребенку продвигаться от элементарных навыков поведения к более высокому уровню, где требуется самостоятельность принятия решения и нравственный выбор.

Основными критериями нравственности человека являются его убеждения, моральные принципы, ценностные ориентации, а также поступки по отношению к близким и незнакомым людям. Поэтому нравственным следует считать такого человека, для которого нормы, правила и требования морали выступают как его собственные взгляды и убеждения, как привычные формы поведения.

Чтобы добиться от учащихся глубоко осознанного, обоснованного поведения, учитель начальных классов ведет целенаправленную работу над формированием духовно-нравственных качеств личности учащихся. Этапами такой работы являются:

✓ знакомство воспитанников с нормами и правилами поведения;

✓ формирование чувств, эмоционального переживания требуемого поведения;

✓ развитие сознания.

Формирование духовно-нравственных качеств у детей младшего школьного возраста чаще осуществляется педагогами в соответствии с тремя группами методов Г. И. Щукиной. Это методы разностороннего воздействия на сознание, чувства и волю учащихся в интересах формирования у них нравственных взглядов и убеждений (методы формирования сознания личности); методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения; методы стимулирования поведения и деятельности.



Первая группа методов называется методами убеждения, поскольку главное их назначение — формирование устойчивых убеждений. Убеждение в воспитательном процессе достигается при использовании различных приемов и методов словесно-эмоционального воздействия, таких как рассказ, разъяснение, внушение, этическая беседа, диспут, и метода наглядно-практического воздействия — примера. Каждый из методов имеет свою специфику и область применения, и все они требуют высокой педагогической квалификации.

На протяжении младшего школьного возраста происходит активное становление такой ключевой компетентности, как коммуникативная. Эта компетентность формируется на фоне развития у младших школьников коммуникативных УУД и приобретения «умения учиться». Ее наличие может обозначать сформированность у ребенка определенной способности по самосовершенствованию, связанной с коммуникацией и общением — способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Коммуникативная компетентность рассматривается как «система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [3]. Она предполагает достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения. Это способствует разрешению проблем, обеспечивает достижение целей с оптимальным расходом ресурсов.

По словам С. К. Тивиковой, «основным фактором, обеспечивающим целенаправленное формирование коммуникативно-речевых умений ребенка, является такая организация учебного процесса и такое взаимодействие учащегося с учителем и с другими учениками, при котором он осознает свою значимость, собственный вклад в решение речевых задач. Коммуникативная функция речи в

наибольшей степени реализуется во взаимодействии участников речевого общения, в учебном сотрудничестве» [7, с. 66]. Исходя из вышесказанного, *формирование коммуникативной компетентности* в общении и сотрудничестве у младших школьников наиболее успешно реализуется средствами коммуникативных технологий, таких как:

- ✓ групповая работа, парное взаимодействие;
- ✓ совместная продуктивная деятельность;

- ✓ разновозрастное сотрудничество или межвозрастное взаимодействие учащихся.

Во многом это обусловлено тем, что деловое общение с другими участниками совместной деятельности является высшей формой жизненной активности младшего школьника, максимально способствующей его развитию.

### *Групповая работа, парное взаимодействие*

Совместную, групповую работу детей принято считать одной из самых продуктивных форм организации учебной деятельности, при которой дети учатся доброжелательно выслушивать друг друга, рассуждать, доказывать, отстаивать свою точку зрения, участвовать в дискуссиях. Работа в группе позволяет каждому ученику включаться в обсуждение и решение проблемы, принимать позицию другого человека, видеть многомерность задачи и т. д. Групповое обсуждение объединяет детей, помогает формированию чувства общности. Когда трудится группа, каждый отдельный ученик стремится быть достойным членом этого сообщества учащихся.

*Групповая форма* организации деятельности предполагает выполнение одинаковых или дифференцированных заданий малыми группами учащихся (4—6) человек при их сотрудничестве внутри групп и при опосредованном руководстве учи-

Коммуникативная компетентность рассматривается как «система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия».

теля. Для этой формы работы характерны непосредственное взаимодействие и сотрудничество между школьниками, становящимися активными субъектами собственного учения.

Работа в группе помогает ребенку осмыслить учебные действия. Это связано с тем, что средой зарождения и вынашивания инициативного поведения в познавательной сфере является группа равных, сверстников, совместно решающих задачу. В процессе совместной учебной деятельности учащиеся распределяют роли, определяют функции каждого члена группы, планируют деятельность. Кроме того, работа в группе позволяет ученикам получить эмоциональную и содержательную поддержку, без которой многие вообще не могут включиться в общую работу класса.

*Работа в парах* (статических, динамических, вариационных, а также парах сменного состава) предполагает взаимодействие учеников в режиме взаимопроверки, взаимоконтроля.

✓ Статическая пара — взаимодействие сидящих за одной партой учеников в режиме взаимопроверки, взаимоконтроля.

✓ Динамическая пара — это малая группа, состоящая из четырех человек. Для выполнения задания объединяются учащиеся, сидящие за соседними партами, они работают друг с другом, трижды меняя партнеров.

✓ Вариационная пара является одним из видов коллективного обучения. Группа из четного количества учеников садится или встает в круг. Каждый взаимодействует то с левым, то с правым соседом. После работы с одним и обмена карточками — поворот к новому соседу, и так до тех пор, пока к ученику не вернется его карточка (А. С. Границкая, Г. А. Цукерман).

### *Совместная продуктивная деятельность (СПД)*

Ситуация совместной продуктивной деятельности может рассматриваться как

модель управления учебной деятельностью учеников. Согласно основным положениям концепции учения как совместной деятельности, развитие мотивации учения может быть обеспечено посредством включения учащегося на каждом из этапов усвоения в определенную структуру взаимодействия и взаимоотношений, обеспечивающую формирование мотивов широкого спектра (А. А. Леонтьев, В. Я. Ляудис, В. В. Рубцов). Социальная структура взаимодействий в учебной ситуации СПД соответствует этапам организации деятельности: мотивационно-смысловому, ориентировочному, исполнительному, контрольно-коррекционному, оценивающему. По мере перехода от одного этапа к другому происходит перестройка форм сотрудничества учителя с учениками и учеников друг с другом. Это обеспечивает высокую включенность личности в учебный процесс и актуализацию и развитие мотивов учения, а также мотивов достижения, сотрудничества, творчества и самореализации (В. Я. Ляудис, В. П. Паюшкин).

### *Разновозрастное сотрудничество или межвозрастное взаимодействие (МВВ) учащихся*

Это совместное решение разнообразных задач учениками разного возраста, в результате чего каждый член группы достигает определенных личностно значимых побед.

МВВ является значимым фактором, обеспечивающим преемственность поколений, формирование гармонической личности и детского коллектива, умственное развитие учащихся (А. С. Макаренко, В. В. Сухомлинский). Адекватно организованное МВВ обладает значительным воспитательным потенциалом, создает зону ближайшего развития для всех участников такого взаимодействия для развития самосознания, морально-нравственного развития, способности саморегуляции, самостоятельности и автономии старших участников взаимодействия, чувства ответственности за другого человека. МВВ

Работа в группе помогает ребенку осмыслить учебные действия.

станет эффективным, если поведение старшего по возрасту партнера будет определяться гуманистической системой мотивов, где центральное место занимает смыслообразующий мотив «быть старшим».

Правильное использование коммуникативных технологий позволяет решить проблему нравственного воспитания и

формирования основ гражданской идентичности младших школьников. В результате у учащихся наряду с освоением навыков учебного сотрудничества формируется мировоззрение, личностные позиции, Я-концепция, развивается самостоятельное критическое мышление в ситуациях нравственного выбора и общественного самоопределения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов, А. Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики / А. Г. Асмолов // Лидеры образования. — 2007. — № 6. — С. 4—10.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов [и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008.
3. Коммуникативная компетентность. Стратегии, тактики, виды общения // URL: <http://pro-psixology.ru/socialno-psixologicheskie-fenomeny/133-kommunikativnaya-kompetentnost-strategii-taktiki.html>.
4. Собкин, В. С. Политические ориентации подростков и проблема толерантности / В. С. Собкин, М. В. Ваганова // Проблемы толерантности в подростковой субкультуре : труды по социологии образования. — Т. VIII. — Вып. XIII. — М. : Центр социологии образования РАО, 2003. — С. 9—38.
5. Собкин, В. С. Старшеклассник в мире политики. Эмпирическое исследование / В. С. Собкин. — М. : ЦСО РАО, 1997.
6. Тивикова, С. К. Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход : монография / С. К. Тивикова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2012.
7. Формирование основ гражданской идентичности у младших школьников : монография / под ред. Н. Н. Деменовой, С. К. Тивиковой. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2014.



### РЕАЛИЗАЦИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО КОНТЕНТА БИОЛОГИИ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В. Г. СМЕЛОВА,  
кандидат педагогических наук,  
старший научный сотрудник лаборатории  
информационно-аналитического обеспечения  
ФГНУ ИСМО РАО (Москва)  
[tinaaalen@yandex.ru](mailto:tinaaalen@yandex.ru)

В статье анализируется возможность интеграции предметов «Биология» и «Изобразительное искусство» с целью духовно-нравственного развития школьников. Приведены примеры использования шедевров русской живописи как символа урока, иллюстрации, главного объекта изучения на разных этапах

урока. Это способствует достижению заданных педагогических целей: определить и визуализировать главную идею урока, усилить процесс запоминания через визуализацию изучаемого объекта; преодолеть отчуждение от содержания образования, выделить в нем лично значимую основу.

The article examines the possibility of integration of subjects «biology» and «art» with the purpose of spiritual and moral development of students. The article provides with the examples of the masterpieces of Russian painting as a symbol of the lesson, as an illustration, as the main object of study at the different stages of the lesson. It facilitates the achievement of specified pedagogical goals: to identify and visualize the main idea of the lesson, to strengthen the learning process through visualization of the object; to overcome alienation from the content of education, to select the personal-meaningful base.

**Ключевые слова:** *биология, изобразительное искусство, интеграция, духовность, нравственные ценности, эстетические ценности, содержание образования*

**Key words:** *biology, art, integration, spirituality, moral values, aesthetic value, the content of education*

Существуют качества личности, которые невозможно воспитать (развить, сформировать) в рамках отдельного предмета, например, культура, нравственность, система человеческих ценностей. Согласно ФГОС, содержательный раздел основной образовательной программы основного общего образования включает в том числе Программу воспитания и социализации, которая должна обеспечить:

✓ усвоение обучающимися нравственных ценностей, приобретение начального опыта нравственной, общественно значимой деятельности, конструктивного соци-

ального поведения, мотивации и способности к духовно-нравственному развитию;

✓ приобщение обучающихся к культурным ценностям своего народа, своей этнической или

социокультурной группы, базовым национальным ценностям российского общества, общечеловеческим ценностям в контексте формирования у них российской гражданской идентичности и др. [4, с. 33].

Механизмы реализации данной Прог-

раммы предусматривают в основном внеурочную деятельность. Но общеизвестным является тот факт, что именно интересный урок и личность любимого учителя (независимо от предмета) являются камертоном, задающим нужную ноту и в образовании, и в воспитании школьника.

Бесспорно, ведущая роль в воспитании духовности и нравственности принадлежит предметам эстетического и гуманитарного цикла, и биология, казалось бы, имеет мало отношения к искусству. Вместе с тем курс биологии в наибольшей мере по сравнению с другими школьными курсами направлен на формирование ценностных ориентаций относительно одной из ключевых категорий *нравственных ценностей* — ценности Жизни во всех ее проявлениях, включая понимание самоценности, уникальности и неповторимости всех живых объектов, в том числе Человека. Ценностные ориентации, формируемые в курсе биологии в сфере *эстетических ценностей*, предполагают воспитание у учащихся способности к восприятию и преобразованию живой природы по законам красоты, гармонии; эстетического отношения к объектам живой природы [1, с. 14].

Именно интересный урок и личность любимого учителя (независимо от предмета) являются камертоном, задающим нужную ноту и в образовании, и в воспитании школьника.

Налицо и обратная связь: согласно ФГОС, изучение предметной области «Искусство» должно обеспечить «развитие эстетического вкуса, художественного мышления обучающихся, способности воспринимать *эстетику природных объектов*, сопереживать им, чувственно-эмоционально оценивать гармоничность взаимоотношений человека с природой и выражать свое отношение художественными средствами» [4, с. 19].

Актуальность интегративного подхода к формированию духовно-нравственных ценностей определяет и то, что современный школьник — это постоянный посетитель сети Интернет. Он сам стихийно выбирает траекторию собственного культурологического образования, которое, к сожалению, под влиянием вестернизации и глобализации часто совершенно далеко от основ общечеловеческой культуры. Чтобы остановить этот разрушительный процесс, следует использовать возможности любого учебного предмета, чтобы приобщить детей к культуре не только на уроках предметной области «Искусство», но и на уроках биологии. Рассмотрим это на примерах использования шедевров живописи.

По силе эмоционального воздействия на человека изобразительное искусство можно сравнить только с музыкой. Проведенное исследование показало, что репродукции картин можно использовать на разных этапах урока биологии в соответствии с заданными педагогическими целями.

### Символ урока

Символ (от греч. *symbolon* — знак, опознавательная примета) — идея, образ или объект, имеющий собственное содержание и одновременно представляющий в обобщенной, неразвернутой форме некоторое иное содержание. Символ всегда служит обнаружению чего-то неявного, не лежащего на поверхности, непредсказуемого. Главная *цель* использования репродукции картины в данном случае

определить и визуализировать главную идею урока, например:

✓ «Кружевница» В. Тропинина — это символ здоровья, молодости и чистоты на уроке о гигиене кожи и ее производных [2];

✓ «Березовая роща» И. Левитана — это символ космической роли фотосинтеза на уроке, посвященном этому процессу;

✓ «Чаепитие в Мытищах близ Москвы» В. Перова — это символ Голода и Сытости на уроке о физиологии голода и сытости (тема: «Пищеварение»).

Рассмотрим подробнее последний пример. В середине урока проводится разгрузочная пауза, которая предполагает работу с репродукцией картины. Учитель предлагает детям подумать, почему именно эта картина была выбрана символом урока. После обсуждения возможен следующий итог: на полотне «Чаепитие в Мытищах» присутствуют Голод в лице стоящих рядом нищих (босоногого мальчика и солдата, калеки с боевой наградой на старой шинели) и Сытость в лице разжиревшего, самодовольного священника, который пьет чай за столиком на свежем воздухе. Сытость не замечает Голод. Можно предложить другое название картины — «Сытый голодному не товарищ».

### Иллюстрация на этапе изучения нового материала

В прямом смысле иллюстрация — это рисунок, фотография, гравюра или другое изображение, поясняющее текст. В контексте интегрированного урока биологии иллюстрация — это изображение, которое используется для передачи эмоциональной атмосферы урока. В этом случае *педагогическая цель* использования иллюстрации — усилить процесс запоминания через визуализацию изучаемого объекта (процесса, явления, закономерности и пр.); преодолеть отчуждение от

В контексте интегрированного урока биологии иллюстрация — это изображение, которое используется для передачи эмоциональной атмосферы урока.

содержания образования, выделить в нем лично значимую основу. Например, репродукции могут использоваться для изучения особенностей конституциональных вариантов телосложения человека, нарушений гуморальной регуляции функций, темперамента, эмоций и др.

Рассмотрим возможный вариант работы с репродукциями картин. На одном из этапов урока в восьмом классе «В начале было чувство» (о значении эмоций в жизни человека, тема: «Высшая нервная деятельность») учащимся предлагаются для изучения репродукции картин В. Перова «Блаженный», «Ботаник», «Голубятник», «Охотники на привале»; «Приезд гувернантки в купеческий дом», «Проводы покойника», «Птицелов», «Рыболов», «Сцена на могиле», «Тройка». После рассказа о художнике и его творчестве учитель ставит *проблемный вопрос*: «По какому принципу были отобраны предложенные репродукции?» После обсуждения класс приходит к выводу: картины передают разные эмоции. Их можно распределить на две группы — положительные и отрицательные.

Затем для уточнения слово представляется учащимся-художникам, получившим ранее задание исследовать творчество В. Перова и изучить два представленных направления в работе художника. Первое — трагизм, бедность простого народа. Второе — серия жанров, исполненных незлого комизма, которые можно было объединить названием «Одержимые» или «Чудаки».

Все это превосходно схваченные колоритные стойкие типы русской провинции.

После этого организуется работа в группах. Каждой группе предлагаются две репродукции: с одним персонажем и многохарактерная. Например:

«Блаженный» и «Охотники на привале»; «Рыболов» и «Приезд гувернантки в купеческий дом» и т. п. Группы получают задание определить типы эмоций, кото-

рые передал художник в своих живописных полотнах, пользуясь матрицей (полем) эмоций А. Т. Злобина и таблицей эмоций К. Изарда. Если рассмотреть возможный вариант выполнения задания на примере картины «Приезд гувернантки в купеческий дом», то картина передает следующие эмоции:

✓ Девушка: страх — стыд — застенчивость (К. Изард, (И)); неловкость — смущение — смятение (А. Т. Злобин, (З)).

✓ Хозяин: презрение — пренебрежение (И).

✓ Жена хозяина: недовольство (З).

✓ Сын хозяина: интерес — секс (И).

✓ Дочь хозяина: интерес — удивление (И).

✓ Слуги: интерес — возбуждение (И), потеха — веселье (З).

После выступления представителей всех групп учитель подводит итоги работы, заключая цитатой В. Стасова: «У него (*художника*) натура была одной породы с Гоголем, у него были тоже две главные ноты: юмор и трагедия... У него и люди, и сцены, и лица, и тела были живые копии с того, что и в самом деле есть на свете».

Главный объект на этапе изучения нового материала

В этом случае репродукция картины становится основным объектом изучения. Но в отличие от уроков изобразительного искусства в картине выделяется биологический объект и именно он доминирует на уроке. *Педагогическая цель* использования репродукции — усилить процесс запоминания через визуализацию изучаемого объекта, преодолеть отчуждение от содержания образования, выделить в нем лично значимую основу. В этом случае процесс подготовки и проведения урока состоит из двух основных этапов и подчиняется определенному алгоритму.

✓ Подготовительный этап

*Действия учителя:*

— определение биологического объекта (например, птицы);

Репродукции могут использоваться для изучения особенностей конституциональных вариантов телосложения человека, нарушений гуморальной регуляции функций, темперамента, эмоций и др.

— выбор картины, в которой присутствует объект изучения;

— выделение объекта из картины. Биологическая характеристика: классификация, среда обитания, способ питания, размножение и т. п.;

— определение расположения объекта в картине (в центре или нет, летит, сидит или плывет и т. д.);

— постановка проблемного вопроса: «Почему в картине присутствует именно этот объект?»;

— изучение истории создания картины: биография художника, наброски, критические статьи искусствоведов и т. п.;

— анализ картины: растения, живот-

ные, люди, время года, колорит, размещение объектов и т. п.;

— разработка плана урока: определение количества учебных групп, подготовка информационных листов и заданий для работы в группах, домашнего задания и т. п.;

— выбор музыкального произведения, наиболее удачно иллюстрирующего картину (дополнительно по желанию учителя).

✓ Проведение урока

*Работа учащихся:* учащиеся работают по заранее составленным информационным маршрутам. Технологическая схема этого варианта урока на конкретном примере представлена в таблице.

**Технологическая схема урока «О прекрасной Аленушке»  
(Птицы городских и деревенских ландшафтов. Семейство Ласточковые)  
Картина В. М. Васнецова «Аленушка» [3]**

Этап	Действия учителя	Действия учащихся
Организационный этап 1		
Настрой. Мотивация на познание	Удивление словом: обращаясь к картине, читает стихотворение под музыку	Слушают, настраиваются
Первичное восприятие. Рефлексия	Вводит в урок картину В. М. Васнецова «Аленушка» и предлагает учащимся выразить свое эмоциональное отношение к картине	Самоопределение к произведению изобразительного искусства. Личностная мотивация. ( <i>Девочка грустная, жалко, картина тоже грустная</i> )
Акцентуализация	Мотивация на познание вопросами: каких птиц изобразил художник на картине? Что вы знаете об этих птицах?	Актуализация жизненного опыта. Воспоминание о летних каникулах. Ласточка, как правило, вызывает положительные эмоции ( <i>милая, веселая, подвижная, энергичная, щебечущая птица</i> )
Противоречие		Возникновение противоречия между жизненным опытом и картиной. Удивление противоречием ( <i>ласточка, веселая птица, изображена на грустной картине</i> )
Постановка проблемы	Мотивация на познание постановкой проблемного вопроса: почему именно ласточек изобразил художник на картине?	Первичное обсуждение проблемы
Постановка целей и задач урока. Мотивация на достижение цели	Корректирует и направляет поиск	Определяют цель и задачи урока самостоятельно
Разрыв. Нехватка информации и времени для решения проблемы	Предлагает информационный маршрут	Осознают неэффективность индивидуальной работы в ограниченный промежуток времени; недостаточность знаний только по биологии для решения проблемы

Окончание табл.

Этап	Действия учителя	Действия учащихся
Организационный этап 2		
Социальная мотивация	Просит организовать в группы по профилям: экологи, орнитологи, живописцы, психологи — и предлагает информационные маршруты для каждой группы	Распределяются в группы по интересам для решения проблемы
Изучение нового материала. Анализ. Познавательная мотивация	Ориентирует, направляет, координирует работу, проводит подробный анализ учебных и художественных текстов совместно с учащимися	Получение удовольствия от интеллектуальной деятельности. Работают в группах над решением проблемы по информационным листам
Вторичное осознание. Вчувствование. Личностная мотивация		Осознают личностную значимость изучаемого материала
Выступление групп по итогам работы. Синтез. Создание целостного представления о картине	Анализирует выступления и предлагает ответить на вопрос: какое открытие совершил художник, написав картину?	Выступают представители каждой группы
Выводы по занятию. Решение проблемы		Развитие мировоззрения и миропонимания. Создание целостного представления об объекте ( <i>лясточка — символ Аленушки</i> )
Рефлексия	Предлагает вопросы и задания для самоанализа и самооценки	Проводят самоанализ и самооценку

Как видно из представленного алгоритма, при такой технологии проведения урока происходит сочетание различных видов учебной мотивации с аналитико-синтетической деятельностью по решению проблемы, определенной самими учащимися с помощью учителя.

Если этот вариант урока понравится детям, можно провести исследования других картин В. М. Васнецова:

- ✓ «Ковер-самолет» (сова болотная);
- ✓ «Витязь на распутье (У камня)» (ворон черный);
- ✓ «Баба Яга» (сорока обыкновенная, филин);
- ✓ «После побоища Игоря Святославовича с половцами» (орел степной);

✓ «Царевна-Лягушка» (лебедь белый) и др.

Многолетний педагогический опыт использования на уроках биологии живописных произведений позволяет сделать вывод: именно отечественная живопись является сильнейшим инструментом духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Таким образом, использование на уроках биологии репродукций картин отечественных художников позволяет расширить духовно-нравственный контент учебного предмета «Биология» и заложить основу для формирования ценностного отношения к Природе, Обществу, Человеку в контексте общечеловеческих ценностей Истины, Добра и Красоты.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванова, Т. В.* Биология. Программа для старшей школы: 10—11 классы. Базовый уровень / Т. В. Иванова, В. Г. Смелова. — М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. — 120 с.
2. *Смелова, В. Г.* Береги кожу смолodu! Театрализованный урок о гигиене кожи / В. Г. Смелова // Современный урок. — 2007. — № 21—22. — С. 81—91.



3. Смелова, В. Г. О прекрасной «Аленушке» / В. Г. Смелова // Биология в школе. — 2002. — № 6. — С. 63—66.

4. Федеральный государственный стандарт основного общего образования // URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>.



## РАЗВИТИЕ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ

Н. Г. МОЛОДЦОВА,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии МПГУ (Москва)  
[n201270@mail.ru](mailto:n201270@mail.ru)

В данной статье рассматриваются теоретические подходы к выделению визуального мышления как особого вида мышления, соединяющего в себе умственные действия, обусловленные, с одной стороны, непосредственным созерцанием, а с другой — абстрактно-логическим мышлением; анализируются возможности развития визуального мышления младших школьников на материале произведений живописи в рамках образовательной программы «Образ и мысль».

This article is devoted to the theoretical approaches to allocation of visual thinking as special type of the thinking uniting the intellectual actions caused, on the one hand, by direct contemplation, and with another — abstract and logical thinking. The author analyses possibilities of development of visual thinking of primary school pupils on the material of works of painting within an educational program «An image and thought».

**Ключевые слова:** *визуальное мышление, образное мышление, восприятие, связь мышления и восприятия, понимание произведений живописи, художественные образы, программа развития визуального мышления, образ и мысль, генезис визуального мышления, компоненты визуального мышления, мышление как функциональная система, фасилитированная дискуссия, вербализация художественных образов, эстетическое развитие*

**Key words:** *visual thinking, figurative thinking, perception, communication of thinking and perception, understanding of works of painting, artistic images, program of development of visual thinking, image and thought, genesis of visual thinking, components of visual thinking, thinking as functional system, facilitation of discussion, verbalization of artistic images, esthetic development*

В связи с появлением большого числа новых, разнообразных средств визуальной коммуникации и расширением предметного мира вокруг человека со всей остротой возникла пробле-

ма формирования визуальной культуры как необходимого условия понимания созданных человечеством способов и средств визуального общения, зрительных образов. Для этого важно развивать у детей

такой психологический механизм, который соединял бы в себе чувственные и рациональные формы познания мира, умственные действия, обусловленные, с одной стороны, непосредственным созерцанием, а с другой — абстрактно-логическим мышлением. Таким психическим механизмом мы вслед за Р. Арнхеймом, В. П. Зинченко, В. И. Жуковским, Д. И. Пивоваровым, склонны считать визуальное мышление (ВМ), осуществляющее оперирование наглядными образами и порождение новых визуальных форм, несущих смысловую нагрузку и делающих значение видимым.

Несмотря на то что в настоящее время в психолого-педагогической литературе все чаще используется термин «визуальное мышление», следует отметить дискуссионность вопросов и мнений, связанных с пониманием сущности этого процесса. Теоретико-методологическими основами рассмотрения ВМ для нас по-

служили гештальт-методологический подход Р. Арнхейма, изучение визуального мышления как разновидности образного мышления в работах И. С. Якиманской и представителей ее школы, анализ философской концепции визуального мышления В. И. Жуковского, Д. В. Пивоварова, музейно-педагогическая интерпретация психологической концепции визуального мышления М. В. Осориной, А. Г. Бойко. Ряд отечественных психологов (Л. А. Венгер, Н. Н. Волков, Б. М. Величковский, П. М. Якобсон) не выделяют ВМ как отдельное понятие, а ведут речь об осмысленном восприятии как высшей форме предметного восприятия.

Чтобы лучше разобраться с понятием визуального мышления и осознать его отличия от восприятия и образного мышления, нами был проведен сравнительно-сопоставительный анализ этих познавательных процессов, результаты которого представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

### Сравнительно-сопоставительный анализ восприятия и визуального мышления

Восприятие	Визуальное мышление
«Работает» с образами, полученными вследствие непосредственного созерцания, то есть с чувственными образами	Оперирует образами, полученными вследствие опосредованного созерцания (или создает), то есть с наглядными, идеальными образами
Создание образа восприятия — в основном мгновенный акт	Создание образа ВМ — зачастую длительный процесс, который складывается из ряда последовательно осуществляемых субъектом операций
«Работает» с конкретными образами	«Работает» с обобщенными образами (полимодальными и полизначными)

Таблица 2

### Сравнительно-сопоставительный анализ образного мышления и визуального мышления

Образное мышление	Визуальное мышление
Оперирует умственными образами, возникающими как на основе зрения, так и на основе слуха, осязания и т. п.	Оперирует только зрительными образами (в данном контексте рассматривается как одна из форм образного мышления [6])
Обеспечивает познание наиболее существенных сторон и закономерных связей объектов действительности	Вскрывает глубинные пласты, понимает подтекст, содержащийся в наглядных образах, делает значение видимым

Образное мышление	Визуальное мышление
Основное содержание — оперирование уже имеющимися образами	Основное содержание — создание новых визуальных форм, несущих смысловую нагрузку и делающих значение видимым
Может функционировать в отрыве от наглядности, от непосредственного созерцания зрительного образа	Функционирует с опорой на наглядность в процессе непосредственного созерцания наглядных образов

Сегодня психологи рассматривают мышление человека как уникальную функциональную систему психологических механизмов, обеспечивающих ориентировку в окружающем мире и его познание, и отмечают, что ряд функциональных противопоставлений восприятия и мышления можно рассматривать как взаимодополнительные. Еще Л. С. Выготский отмечал, что познавательную сферу психики человека можно анализировать только как сложную функциональную систему, где процессы восприятия исходно составляют основу для развития мышления, но по мере своего формирования функции мышления становятся доминирующими в организации перцептивной деятельности человека.

Таким образом, мы считаем возможным рассматривать в нашей рабочей концепции визуальное мышление как *функциональную систему*, где в сложной взаимосвязи представлены и функционируют такие психические процессы, как восприятие, творческое воображение, память, словесно-логическое мышление, поскольку все они участвуют в оперировании образами. ВМ является особым видом мышления, осуществляющим связь практики чувственного опыта с абстрактным мышлением. Тесная связь между восприятием и мышлением, позволяющая говорить о наличии визуального мышления, возникает в процессе отражения и понимания произведений искусств как знаковой системы. Системообразующими компонентами ВМ как сложной межфункциональной системы мы рассматриваем аналитико-синтетическую деятельность при выделении художественных образов из общего плана картины, умение создавать

новые визуальные формы на основе личных ассоциаций и умение вербализовать художественные образы. С точки зрения генезиса ВМ, можно выделить следующие уровни его развития: уровень актуализированного восприятия, уровень ассоциативно-образного мышления, уровень собственно визуального мышления, критериями определения которых могут быть образная полнота, образная широта, образная целостность, вариативность, аргументированность, разработанность (детализация) образа.

В качестве материала для изучения и развития ВМ хорошо подходят произведения живописи как информационные послания, так как они многозначны по интерпретации и содержат два слоя значений: поверхностный и глубинный.

Восприятие произведения живописи требует углубления в него и всегда превращается в развернутый процесс с активным участием в нем визуального мышления, характерными особенностями которого являются оперирование наглядными образами (более или менее обобщенными) и эмоциональность.

Как справедливо отмечает В. И. Жуковский [4], «по способу бытия произведение живописи — это произведение, состоящее из двух образований: материального, видимого плана и нематериального, умозрительно представляемого». Скрытый умозрительно представляемый план произведения живописи — это целостная система взаимодействующих и взаимозависимых идеальных слоев, каждый из которых несет в себе в визуализированном виде различную информацию о художественном произведении. Слои скрытого плана в результате познавательной

и оценочной деятельности зрителя трансформируются в образы — продукты визуального мышления.

Формирование образа картины предполагает:

- ✓ выделение и опознание элементов;
- ✓ установление существующих между ними связей;
- ✓ соотношение главных элементов со второстепенными.

Если исключить из процесса восприятия картины мышление, то у нас возникли бы только разрозненные образы ее объектов. Деятельность визуального мышления возрастает на заключительных фазах формирования образа, когда от картины получено много чувственных впечатлений и возникает необходимость объединения их в целостный художественный образ произведения искусства.

Идея развития визуального мышления на материале произведений живописи была использована нами при создании учебной программы и внедрена в практику в ряде школ Нижнего Новгорода в качестве регионального образовательного компонента для детей младшего школьного возраста, поскольку именно этот возраст, как справедливо отмечали Н. С. Лейтес и А. А. Мелик-Пашаев, исключительно благоприятен для знакомства с языками произведений искусств, совершенствования восприятия, эстетического и художественно-творческого развития.

Визуальное мышление свободнее действует в ситуациях со слабой информационной определенностью, которую эффективно обеспечивают картины, предполагающие множество интерпретаций.

Существующая система традиционного образования (и эстетического в том числе) зачастую делает ставку на насыщение ребенка информацией предметного характера, не уделяя

должного внимания развитию визуального мышления как механизма проникновения во внутреннюю сущность художественных образов, субъективизации знаний, в результате чего знание о произведениях живописи, как правило, нормативно и обезличено. Нужна программа, которая

актуализировала бы способности ребенка видеть и думать. Теоретический анализ работ ученых позволил выделить нам ряд идей, направленных на продуктивное развитие визуального мышления, которые были положены в основу нашей программы.

✓ Идея Л. С. Выготского о том, что понимание художественного произведения оказывается неосуществимым приемами логического толкования, и в этом смысле уроки смотрения картин, вводимые в некоторых европейских школах, являются образцом эстетического воспитания и развития визуальной культуры. То есть организованное рассматривание картин есть форма упражнения в наблюдении (ребенок учится последовательно и избирательно воспринимать и интерпретировать художественные образы).

✓ Визуальное мышление свободнее действует в ситуациях со слабой информационной определенностью, которую эффективно обеспечивают картины, предполагающие множество интерпретаций.

✓ Вербальная информация о картине не должна мешать процессу создания и расшифровки зрительных образов, то есть не должна предшествовать личному запросу младших школьников, а должна появляться как результат их познавательной активности. В этом контексте для нас важным является исследование В. П. Зинченко, согласно которому, «учитывая возможную замедленность стадий микрогенеза у ребенка по сравнению с взрослым, едва ли следует спешить называть наблюдаемый им предмет, и уж совсем не надо называть его заранее, чтобы наблюдение не было вытеснено словом, опознанием, отнесением к классу знакомых и неинтересных предметов». Название должно опираться на предварительное обследование предмета, его образа.

✓ Процесс обучения умению создавать и понимать зрительные образы должен строиться на основе познавательной инициативы самого ребенка, который оказывается в ситуации самостоятельного

поиска решений, в условиях действия зоны ближайшего развития (ЗБР) согласно учению Л. С. Выготского, что возможно в свою очередь в режиме ненасильственной коммуникации.

✓ В процессе формирования визуального мышления необходимо особое внимание уделять вербализации возникающих художественных образов. Мы разделяем мнение специалистов в области визуального мышления, которое заключается в том, что для визуального мышления, которым мы пользуемся при обработке зрительной информации, изображение, как иероглиф, является знаком, за которым скрывается определенное пространство смыслов. Словесное проговаривание того, что мы видим, дисциплинирует, организует, уточняет интуитивно ощущаемый смысл, делает его осознаваемым (М. В. Осорина).

✓ Идея использования фасилитированной дискуссии как особой формы взаимодействия между учащимися, педагогом и произведением живописи, разработанной командой отдела музейной педагогики Санкт-Петербургского института педагогического мастерства (Л. М. Ванюшкина, Л. Ю. Копылов)

Организационно-методические особенности нашей программы определены с точки зрения основных параметров учебно-дидактической системы.

В основе *психолого-педагогической концепции* развития ВМ лежит теория Л. С. Выготского, согласно которой именно собственная активность ребенка в процессе взаимодействия с окружающей средой ведет к познанию, формированию его интеллекта. Любая информация становится внутренней принадлежностью человека только тогда, когда она субъективирована (пережита и прочувствована). Наряду с этим использовано ведущее положение теории стадий эстетического развития А. Хаузен, представленной в курсе «Образ и мысль»: «Эстетическое развитие представляет собой процесс постепенного интегрирования новых стратегий восприятия и понимания произведений искус-

ства. Эстетическое развитие обуславливается качественными изменениями, которые происходят в познавательных процессах при постижении искусства, но никак не за счет механического запоминания все усложняющихся искусствоведческих текстов» [4]. Познание происходит за счет способности понимать и простое накопление фактов не приводит к истинному знанию.

*Целевой ориентацией*

программы является развитие у детей умения понимать и создавать зрительные образы, «читать» изобразительный текст словно книгу, эстетическое и духовное развитие личности.

В качестве *основных принципов* развития ВМ были выделены следующие:

✓ отсутствие искусствоведческой информации со стороны учителя, что дает ребенку возможность использовать все имеющиеся у него способности воспринимать и интерпретировать произведения искусства и вынуждает обращаться к собственному опыту (опыту жизненных впечатлений, субъективным переживаниям и ассоциациям);

✓ отсутствие авторитетного мнения, показывающее равноценность разных суждений и стимулирующее процесс перехода ребенка с позиции эгоцентриции («мое мнение единственно верное») на позицию децентрации («каждое мнение имеет право на существование»);

✓ создание в процессе обучения креативной (творческой) среды, характеризующейся такими параметрами, как проблемность, неопределенность, принятие, безоценочность;

✓ принцип доступности понимания сути художественного произведения;

✓ процессуальность (программа не предполагает конечной суммы знаний).

Основной *формой работы* выбрано групповое занятие (группа учащихся от 7 до 15 человек) при тренинговой форме размещения учащихся. Групповой эффект создает атмосферу эмоционального ком-

Словесное проговаривание того, что мы видим, дисциплинирует, организует, уточняет интуитивно ощущаемый смысл, делает его осознаваемым (М. В. Осорина).

форта, в которой ребенок начинает ощущать причастность к общему делу, защищенность. В группе начинает действовать принцип информационного дополнения, когда у тех, кто включен в активное слушание и восприятие других, из мозаики разрозненных впечатлений и образов складывается впечатление от увиденного.

В качестве *средств* решения поставленной задачи выбраны:

- ✓ слайды произведений живописи;
- ✓ подлинные произведения искусства, находящиеся в Нижегородском художественном музее.

Под *содержанием* подразумевается многозначность интерпретаций специальным образом подобранных произведений живописи, которая заложена в самой природе искусства. Программа организована так, что дети получают необходимую информацию для обучения и развития из самих произведений, поэтому подбор их явился едва ли не самым существенным моментом. С целью развития ВМ в процессе художественного восприятия был специальным образом выстроен зрительный ряд из 60 слайдов, куда вошли в основном произведения живописи, созданные в российской культурной традиции в разные временные периоды (XIX—XX вв.). Подбор произведений живописи осуществлялся в соответствии с основными целями и задачами программы и соответствовал следующим принципам:

- ✓ Доступность (доступным мы считали произведение в том случае, если предлагаемые детьми его

смысловые версии не противоречили авторскому замыслу).

- ✓ Насыщенность деталями. Согласно теории стадий эстетического

развития (А. Хаузен), зритель первой стадии является рассказчиком, в связи с этим произведения должны быть насыщены деталями и содержать в себе возможность развернутого рассказа. Так, на первых уроках мы предлагали детям вполне определенные сюжеты: картины «Втер-

ся парень в хоровод» А. П. Рябушкина (1902), «Еврейская лавочка» Н. С. Гончаровой (1912), «Свидание» В. Е. Маковского (1883). По мере развития ВМ у младших школьников мы предлагали им картины с элементами загадочности, незавершенности смысла, более многозначные, например, такие как: «Венки васильков» В. Э. Борисова-Мусатова (1905), «Композиция с шарами» П. М. Филонова (начало 1930-х гг.), «Парижское кафе» К. А. Коровина (1890), «Волна» К. Хокусая (1823).

- ✓ Охват широкого спектра жизненных явлений (изображение того или иного времени дня, года, особенности интерьеров, характера пейзажей и т. д.)

В качестве основного *метода* развития ВМ используется *фасилитированная дискуссия*, представляющая собой коллективное обсуждение картины, опирающееся на определенную стратегию вопросов, задаваемых учителем, и технику парафраза. В процессе фасилитированной дискуссии мысль одного ребенка служит стимулом для мыслей другого. В коллективном обсуждении дети помогают друг другу подробнее и глубже взглянуть на картину, которая обогащается в их глазах содержанием и смыслом. Здесь все позиции равны, и дети свободно спорят или объясняют друг другу свои точки зрения. Система вопросов, на которых строится обсуждение картины, соответствует закономерностям развития визуального мышления.

Так, обсуждение начинается с вопросов: «Что вы здесь видите?», «А что еще, кроме этого?», побуждающих рассматривать картину детально, стимулирующих *этап актуализированного восприятия*, где дети в основном перечисляют детали картины, определяют то, что изображено. Затем вопросы усложняются, требуют углубленного, вдумчивого рассматривания и побуждают детей выражать собственное мнение, давать интерпретации на основе личных ассоциаций («Как вы думаете, кто это?», «Что вы можете сказать об этом человеке?», «Где это про-

В коллективном обсуждении дети помогают друг другу подробнее и глубже взглянуть на картину, которая обогащается в их глазах содержанием и смыслом.

исходит?», «Что происходит?», «Когда?» и т. п.) — *уровень ассоциативного мышления*. Так, вопрос: «Что происходит на этой картине?» побуждает детей не просто наблюдать, а находить связь между изображенными предметами, персонажами, рассказывать о сюжете произведения, начинать выражать свои мнения и давать собственные интерпретации. Вопросы: «Где это происходит?», «Когда это могло происходить?» побуждают детей обращать внимание не только на позы, жесты, мимику персонажей, но также на одежду, характер интерьеров, пейзажей, особенности изображенных зданий, нюансы освещения и т. п. Постепенно появляются вопросы уровня собственно визуального мышления, ответы на которые предполагают умение детей производить содержательно-образное обобщение, наличие у детей хорошо развитой образной креативности, вариативности мышления, умения понимать смысловую ткань зрительного образа, — «О чем могли говорить эти люди?», «О чем человек думает?», «С помощью чего художнику удалось передать такое настроение?», «Что чувствует этот человек?», «Что вы чувствуете, глядя на эту картину?», «Что общего между слайдами?», «Как могла бы называться эта картина?». Поскольку собственно ВМ отличается наличием аргументации (а возможно, и начинается с появлением аргументации), начиная с первого урока в ситуациях, требующих уточнения и расшифровки собственных визуальных образов (особенно у детей, порой уходящих в своих фантазиях от рассматриваемого произведения), мы задавали вопрос: «Что ты здесь видишь такое, что позволяет тебе так говорить?» (варианты: «Что позволило тебе так сказать?», «Что дает тебе право так считать?»).

Помимо вопросов в стратегию фасилитированной дискуссии входит *техника парафразы*, которая выражается в перефразировании ведущим дискуссии ответа ребенка (выделение основных ключевых моментов) без привнесения в него до-

полнительного смысла. Парафраз является одной из самых важных техник в деле развития ВМ, поскольку выполняет следующие функции: конкретизирует и уточняет мысль ребенка; демонстрирует принятие любого мнения — не просто дает понять ребенку, что его ответ услышали, но как бы придает этому ответу значение, усиливает его; направляет дискуссию (уводит от заикливания на отдельных деталях картины); концентрирует, привлекает внимание участников к данному высказыванию; обобщает несколько точек зрения при интерпретации одного и того же образа; помогает вербализации художественного образа (расширяет словарный запас учащихся, помогает «выводить мысли на поверхность»); создает социокогнитивный конфликт, усиливающий познавательную активность и помогающий ребенку перейти с позиции эгоцентричности на позицию децентрации.

*Характер взаимодействия «учитель — ученик»* соответствует субъект-субъектным отношениям. Процесс обучения строится на основе познавательной инициативы ребенка, который оказывается в ситуации самостоятельного поиска решения, совместного поиска вместе с учителем. Находясь в роли фасилитатора, учитель никак не оценивает ответы детей, не выражает похвалу или порицание (все ответы на этих уроках равноценны). Учитель-фасилитатор также активно вовлечен в процесс рассматривания произведений, что способствует его собственному эстетическому развитию параллельно с эстетическим развитием его учеников. Ученик находится не в пассивной позиции обучаемого, а в активной позиции обучающегося, то есть обучающего самого себя с помощью сверстников и взрослого.

Практика использования данной учебной программы в школах Нижегородской области показала, что у детей, занимающихся по этому направлению, более

Процесс обучения строится на основе познавательной инициативы ребенка, который оказывается в ситуации самостоятельного поиска решения, совместного поиска вместе с учителем.

продуктивно развиваются все выделенные нами компоненты визуального мышления, потребность и способность всматриваться и вдумываться, осознавать и интерпретировать информацию, представленную в визуальных образах, то есть активно формируется визуальная культура учащихся, о чем свидетельствуют качественные и количественные показатели диагностики школьников. Таким обра-

зом, разработанная нами рабочая концепция визуального мышления как особого вида мышления, позволяющего проникать в смысловую ткань художественного образа в процессе рассматривания произведений искусства, позволила более целенаправленно и систематично организовать работу по развитию чувственных и рациональных форм познания мира у детей младшего школьного возраста.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Арнхейм, Р.* Новые очерки по психологии искусства / Р. Арнхейм. — М. : Прометей, 1994.
2. *Бойко, А. Г.* Музейно-педагогическая интерпретация психологической концепции визуального мышления / А. Г. Бойко // Художественный музей в образовательном процессе : сб. статей. — СПб., 1998. — С. 38—76.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — Прайм-Еврознак, 2007.
4. *Бондарева, И. И.* Курс «Образ и мысль» в начальной школе / И. И. Бондарева, Н. Г. Молодцова, С. К. Тивикова. — Н. Новгород, 2010.
5. *Ванюшкина, Л. М.* Образовательная программа «Образ и мысль» / Л. М. Ванюшкина, Л. Ю. Копылов // Музей и школа: диалог в образовательном пространстве. — СПб., 1997. — Вып. 2. — С. 99—106.
6. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / под ред. И. С. Якиманской. — М. : Педагогика, 1989.
7. *Воробьева, В. И.* Сочинения по картинам в начальных классах : пособие для учителя / В. И. Воробьева, С. К. Тивикова. — Тула : Родничок ; М. : Астрель : АСТ, 2001.
8. *Выготский, Л. С.* Психология искусства: Анализ эстетической реакции / Л. С. Выготский. — М., 1988. — С. 407—413.
9. *Жуковский, В. И.* Зримая сущность / В. И. Жуковский, Д. В. Пивоваров (Визуальное мышление в изобразительном искусстве). — Свердловск, 1991.
10. *Зинченко, В. П.* Образ и деятельность / В. П. Зинченко. — М. ; Воронеж, 1997.
11. *Кондратенко, О. А.* Инфографика в школе и вузе: на пути к развитию визуального мышления. / О. А. Кондратенко // Научный диалог. — 2013. — № 9 (21): Психология. Педагогика. — С. 92—99.
12. *Мелик-Пашаев, А. А.* О психологическом облике художника и о художественном восприятии школьников / А. А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. — 1991. — № 3. — С. 51—57.
13. *Молодцова, Н. Г.* Развитие визуального мышления у детей младшего школьного возраста на материале произведений живописи : дис. ... канд. психол. наук / Н. Г. Молодцова. — Н. Новгород, 2001.
14. *Некрасова-Каратеева, О. Л.* Психологические особенности восприятия картины зрителем-ребенком в музее / О. Л. Некрасова-Каратеева, М. В. Осорина // Художественный музей в образовательном процессе : сб. статей. — СПб., 1998. — С. 127—169.
15. *Светлакова, Е. Ю.* Визуальное мышление в процессе киновосприятия : дис. ... канд. филос. наук / Е. Ю. Светлакова. — Кемерово, 2000.
16. *Серикова, И. А.* Развитие визуального мышления младших школьников на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Серикова. — Екатеринбург, 2005.



**ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ  
СИСТЕМА:  
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**



# Слово докторанту и аспиранту



## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

В. В. КИСОВА,  
докторант НГПУ им. К. Минина,  
кандидат психологических наук,  
доцент кафедры специальной педагогики  
и психологии НГПУ им. К. Минина  
[kisovaverv@mail.ru](mailto:kisovaverv@mail.ru)

В статье представлена авторская модель психолого-педагогического сопровождения педагогов, формирующих осознанную произвольную саморегуляцию в условиях дошкольных образовательных учреждений компенсирующего и комбинированного типа для детей с задержкой психического развития.

The article presents the author's model of psycho-pedagogical support for teachers engaged in the formation of conscious self-regulation in preschool educational institutions of compensating and combined type for children with a delay of mental development.

**Ключевые слова:** *психолого-педагогическое сопровождение, саморегуляция, коррекционное дошкольное образовательное учреждение*

**Key words:** *psychological-pedagogical support, self-regulation, correctional preschool educational institutions*

**П**ринятие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования ставит перед дошкольными организациями новые образовательные приоритеты. Одной из центральных задач, декларируемых в ФГОС дошкольного образования, является формирование общей культуры личности детей, в том числе развитие у них инициативности, самостоятельности и ответственности. Необходимость развития данных личностных качеств у дошкольников подчеркивается в требованиях к струк-

туре дошкольной образовательной программы. Так, в разделе по социально-коммуникативному развитию и образованию детей становление у них самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий определяется как отдельное направление работы. Целевые ориентиры на этапе завершения дошкольного образования предполагают овладение ребенком основными культурными способами деятельности, проявление инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности — игре, обще-

нии, познавательной-исследовательской деятельности и др. Развитие произвольной саморегуляции имеет большое значение и в контексте подготовки детей к обучению в школе. Полноценное формирование произвольности в дошкольном детстве позволяет осуществлять преемственность дошкольного и начального общего образования, в первую очередь, в плане развития предпосылок учебной деятельности.

Возможность и необходимость развития у дошкольников саморегуляции поведения и деятельности подтверждена многочисленными психолого-педагогическими исследованиями отечественных специалистов. В трудах А. Р. Лурия и А. В. Запорожца рассматриваются возможности овладения ребенком своим поведением уже в раннем и младшем дошкольном возрасте. Авторы отмечают специфику механизмов произвольной регуляции у детей, в частности А. Р. Лурия экспериментально доказывает эффективность воздействия речи взрослого на управление ребенком собственной активностью. В исследованиях становления системы мотивов у детей дошкольного возраста, проведенных А. Н. Леонтьевым, подчеркивается, что появление иерархии мотивов позволяет говорить о начале развития у дошкольников произвольной регуляции. Сходную точку зрения высказывает и Л. И. Божович, называя переход от дошкольного к младшему школьному возрасту периодом нарастания проявлений произвольности у детей.

Оригинальный подход к изучению произвольности в раннем и дошкольном детстве представлен в работах Е. О. Смирновой, которая, выстраивая основные этапы развития произвольности, характеризует каждый из них посредством особого типа взаимодействия ребенка со взрослым. Изучение саморегуляции как общей способности к учению представлено в работах У. В. Ульенковой. Автор рассматривает саморегуляцию как интег-

ративную личностную способность, наиболее интенсивно формирующуюся у старших дошкольников.

Сходные позиции в отношении приоритетов дошкольного образования отмечаются и в исследованиях зарубежных авторов. Проблема формирования саморегуляции рассматривается в большинстве работ в аспекте готовности детей к школьному обучению. Е. Galinsky [10], С. Blair, А. Diamond [7] и другие исследователи, изучая процессы саморегуляции у дошкольников пришли к выводу, что именно целенаправленное формирование когнитивной и эмоциональной саморегуляции в данном возрасте может обеспечить успешное обучение в школе. В экспериментальных работах В. J. Zimmerman [11] подчеркивается, что в ряду многих психологических факторов, обуславливающих готовность к школьному обучению, произвольная саморегуляция занимает, несомненно, лидирующую позицию. Немаловажным является и тот факт, что все зарубежные исследователи единодушно признают решающую роль педагогов в развитии у детей данной личностной способности. В частности, М. В. Bronson [9] пишет, что эффективное присвоение детьми навыков произвольной саморегуляции должно идти постепенно, переходя от внешнего контроля со стороны педагога к внутреннему контролю самого ребенка. Е. Vodrova, D. Leong [8], реализуя специально разработанную для дошкольников программу формирования саморегуляции «Tools of the Mind», пришли к заключению о необходимости специальной подготовки педагогов для ее реализации.

Работы Е. Л. Инденбаум, И. А. Коробейникова, В. И. Лубовского, Е. М. Мاستюковой, И. Ф. Марковской, Л. И. Перелени, У. В. Ульенковой и собственные многолетние исследования убеждают нас в том, что проблема саморегуляции по-

Проблема формирования саморегуляции рассматривается в большинстве работ в аспекте готовности детей к школьному обучению.

ведения и деятельности особенно актуальна для дошкольников, имеющих ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), в частности для детей с задержкой психического развития (ЗПР). Опираясь на экспериментальные данные вышеперечисленных ученых, можно констатировать, что во всех вариантах ЗПР и на всех уровнях структуры этого вида дизонтогенеза прослеживается нарушение регуляторной функции. Нами была разработана система коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы по формированию у старших дошкольников с ЗПР осознанной произвольной саморегуляции. Работа строилась на принципе формирования когнитивного, волевого и аффективно-мотивационного компонентов саморегуляции у детей в традиционных для дошкольной организации учебно-познавательных видах деятельности (лепка, рисование, ручной труд, конструирование, развитие речи, ознакомление с художественной литературой и др.), в форме психологических тренингов, в театрализованной деятельности, средствами различных видов дидактических игр.

С целью выявления профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации (ДОО) к осуществлению коррекционно-развивающей работы по формированию саморегуляции нами была разработана психодиагностическая программа изучения у них

Нами была разработана система коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы по формированию у старших дошкольников с ЗПР осознанной произвольной саморегуляции.

отдельных компонентов профессиональной компетентности. Опираясь на понимание профессиональной компетентности педагога в работах А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. В. Кузьминой,

для психодиагностического исследования нами были выделены такие показатели, как индивидуальный стиль педагогической деятельности, уровень развития субъектности педагога, направленность педагогической деятельности на форми-

рование саморегуляции у дошкольников в учебно-познавательной деятельности (выбор и применение методов, форм и средств педагогического воздействия в коррекционно-образовательном процессе).

Для диагностики стиля педагогической деятельности использовался опросник выявления индивидуального стиля педагогической деятельности А. К. Марковой и А. Я. Никоновой [4] в нашей модификации. Оценка индивидуального стиля работы педагога производилась по таким критериям, как содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация педагога на процесс или результат своего труда, развертывание педагогом ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний, умений и навыков у детей в соответствии с программой обучения и воспитания в детском саду, познавательный интерес и познавательная активность детей). На основании критериев выделено четыре основных стиля педагогической деятельности: *эмоционально-импровизационный* (ЭИС), *эмоционально-методичный* (ЭМС), *рассуждающе-импровизационный* (РИС) и *рассуждающе-методичный* (РМС).

Результаты изучения представленности данных стилей среди педагогов ДОУ компенсирующего и комбинированного типа показали, что лидирующее положение занимает рассуждающе-методичный стиль. Педагоги с этим стилем профессиональной деятельности ориентируются преимущественно на результат коррекционно-развивающей работы, адекватно планируют учебно-воспитательный процесс, характеризуются высокой методичностью и выраженной рефлексивностью. К сожалению, педагоги с данным стилем склонны к консервативному использованию средств и методов педагогической деятельности. Они чаще всего реализуют стандартный набор форм и методов обу-

чения, предпочитают репродуктивную, а не продуктивную деятельность детей, не всегда умеют эффективно поддержать у них познавательный интерес. Определенной проблемой педагогов с РМС является не всегда стабильное эмоциональное отношение к воспитанникам, что может вести к нарушению благоприятного психологического климата в процессе взаимодействия педагога с детьми.

Примерно одинаковым оказалось количество педагогов, демонстрирующих РИС и ЭМС. Педагоги с РИС ориентированы как на результаты, так и на процесс коррекционно-развивающей работы. Они адекватно планируют воспитательно-образовательный процесс, однако недостаточно широко варьируют формы и методы своей профессиональной деятельности, испытывают трудности в поддержании дисциплины у детей. У педагогов с ЭМС отмечается ориентация на процесс и результат коррекционно-развивающей работы, они адекватно планируют учебно-воспитательный процесс, характеризуются высокой оперативностью, постоянным контролем за уровнем развития детей, умением поддерживать у них познавательный интерес. Негативными моментами профессиональной деятельности таких педагогов являются несколько завышенная самооценка, некоторая демонстративность, повышенная чувствительность. Среди педагогов, принимавших участие в исследовании, ЭИС выявлен не был.

Для изучения особенностей развития субъектности педагогов ДОО нами использовался опросник «Субъектность учителя», разработанный Е. Н. Волковой и модифицированный О. В. Суворовой [6]. Субъектность педагогов оценивалась по следующим диагностическим шкалам: активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, понимание и принятие других, саморазвитие. Результаты исследования показа-

ли, что наибольшую выраженность у педагогов имеют такие качества, как способность к рефлексии и осознание собственной уникальности. Это позволяет говорить о том, что они обладают умением эффективно анализировать и адекватно оценивать свою деятельность и себя в деятельности и отношениях, способны чувствовать свои границы и возможности, сохранять свои индивидуальные качества в разных жизненных ситуациях, проявлять целеустремленность, импровизацию и творчество в личных отношениях и профессиональной деятельности.

В меньшей степени представленными качествами субъектности у педагогов оказались осознанная активность и саморазвитие. Это позволяет говорить об определенных проблемах в самореализации педагогов в качестве активных деятелей, наделенных способностями преобразовывать действительность и самих себя. Также это свидетельствует об их невысокой направленности на личностное и профессиональное развитие. Наименее представленными качествами субъектности педагогов явились такие характеристики, как свобода выбора и ответственность за него, а также понимание и принятие других.

Изучение направленности педагогической деятельности на формирование саморегуляции у старших дошкольников в учебно-познавательной деятельности проводилось на основе метода экспертной оценки. Критериями оценки явились этапы реализации педагогом учебно-познавательной деятельности: постановка учебно-познавательной задачи, средства и способы действия по решению учебно-познавательной задачи, исполнительский и оценочный этапы учебно-познавательной деятельности. Результаты экспертной оценки показали, что наиболее адекват-

Субъектность педагогов оценивалась по следующим диагностическим шкалам: активность, способность к рефлексии, свобода выбора и ответственность за него, осознание собственной уникальности, понимание и принятие других, саморазвитие.

ные методы, формы и средства педагогического воздействия используются на исполнительском этапе учебно-познавательной деятельности. На всех остальных этапах педагоги стремятся инициировать у детей репродуктивную деятельность, поддерживая их активность исключительно внешним контролем.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что педагоги ДОО компенсирующего и комбинированного типа, участвовавшие в исследовании, оказались не вполне готовы к коррекционно-развивающей работе по проблеме саморегуляции с дошкольниками с ЗПР. Основными недостатками, выявленными в психодиагностическом исследовании, оказались малоэффективные формы и методы коррекции и развития детей, используемые большинством педагогов, их преимущественная ориентация на результат педагогической деятельности, невысокий уровень развития педагогического общения, транслирование субъект-объектной модели взаимодействия педагога с воспитанниками в ходе коррекционно-развивающей работы, невысокий уровень осознания ценности ребенка как субъекта деятельности и поведения.

Исходя из полученных результатов изучения отдельных аспектов профессиональной компетентности педагогов ДОО

Основными недостатками, выявленными в психодиагностическом исследовании, оказались малоэффективные формы и методы коррекции и развития детей, используемые большинством педагогов.

и основываясь на научных исследованиях сущности, содержания и развития педагогической профессиональной компетентности (М. Р. Битянова, Н. В. Володько, Н. С. Глуханюк, А. А. Дер-

кач, И. В. Дубровина, И. А. Зимняя, М. И. Лукьянова и др.), нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения педагогов, основной целью которого явилось обеспечение оптимальных психолого-педагогических условий совершенствования профессиональных и личностных качеств педаго-

гов, необходимых для осуществления ими коррекционно-развивающей работы по проблеме становления саморегуляции у детей с ЗПР.

Основой моделирования психолого-педагогического сопровождения педагогов стала комплексная программа совершенствования профессиональной компетентности психологов и педагогов образовательных учреждений, предложенная Н. В. Володько [2]. В понимании автора работа должна проходить три последовательных этапа — *когнитивно-психологический, мотивационно-личностный и рефлексивно-проектировочный*. Согласно этим этапам в рамках психолого-педагогического сопровождения последовательно реализуются следующие задачи: повышение психолого-педагогической грамотности педагогов ДОО, формирование у них профессиональной и личностной направленности на саморазвитие и творческую самореализацию в профессии, развитие технологических навыков разработки и реализации коррекционно-развивающих программ, способствующих становлению осознанной произвольной саморегуляции у дошкольников с ЗПР.

Реализация первого этапа работы осуществлялась посредством привлечения педагогов ДОО к участию в проведении семинаров-практикумов по проблемам формирования саморегуляции у дошкольников с ЗПР. Тематика занятий включала в себя следующие направления: специфика структуры дефекта при ЗПР и возможности его компенсации в условиях коррекционного образовательного учреждения; характеристика осознанной произвольной саморегуляции как психологического феномена и его значение в развитии личности в раннем онтогенезе; особенности развития саморегуляции у старших дошкольников с ЗПР и психолого-педагогические технологии ее формирования в коррекционно-образовательном учреждении и т. д.

На втором этапе работа с педагогами

строилась в основном в рамках технологии психологического тренинга. Основой для тренинговой работы явились авторская программа М. Р. Битяновой [1], посвященная стимулированию личностного роста педагогов, программа развития профессионально-педагогического общения В. А. Кан-Калика [3], программа по созданию оптимального взаимодействия педагогов с детьми Я. Л. Коломинского [5]. Также на данном этапе активно использовалось групповое и индивидуальное психологическое и профессиональное консультирование.

Основной формой реализации третьего этапа психолого-педагогического сопровождения педагогов стала работа в формате творческой группы.

Результаты реализации психолого-пе-

дагогического сопровождения педагогов ДОО комбинированного и компенсирующего типа показали, что специально созданные нами психолого-педагогические условия для совершенствования стиля педагогической деятельности, развития субъектности педагогов и формирования у них направленности на становление осознанной произвольной саморегуляции у дошкольников с ЗПР оказались весьма эффективными.

Наиболее проблематичным этапом работы с педагогами стал этап, связанный с формированием субъектных качеств личности. Такой результат явился достаточно ожидаемым, так как становление субъектности предполагает длительную и многоаспектную психологическую работу.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Битянова, М. Р.* Психология личностного роста : практическое пособие по проведению тренинга личностного роста психологов, педагогов, социальных работников / М. Р. Битянова. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 64 с.
2. *Володько, Н. В.* Психологические условия организации психолого-педагогического пространства центра детского развития : автореф. дис. ... докт. психол. наук. / Н. В. Володько. — Н. Новгород, 2010. — 52 с.
3. *Кан-Калик, В. А.* Основы профессионально-педагогического общения / В. А. Кан-Калик. — Грозный : Чечено-Ингушский государственный университет им. Л. Н. Толстого, 1979. — 136 с.
4. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
5. Психология педагогического взаимодействия / под ред. Я. Л. Коломинского. — СПб. : Речь, 2007. — 240 с.
6. *Суворова, О. В.* Семейная и образовательная среда как факторы развития субъектности ребенка в период перехода от дошкольного к младшему школьному детству : дис. ... докт. психол. наук. / О. В. Суворова. — Н. Новгород, 2012. — 475 с.
7. *Blair, C.* Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure / C. Blair, A. Diamond // *Development and Psychopathology*. — 2008. — Vol. 20. — P. 899—911.
8. *Bodrova, E.* Developing self-regulation : the Vygotskian view / E. Bodrova, D. Leong // *Academic Exchange Quarterly*. — 2007. — Vol. 10 (4). — P. 33—37.
9. *Bronson, M. B.* Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture / M. B. Bronson. — N. Y. : Guilford, 2000. — 296 p.
10. *Galinsky, E.* Mind in the Making: The Seven Essential Life Skills Every Child Needs / E. Galinsky. — N. Y. : HarperCollins, 2010. — 400 p.
11. *Zimmerman, B. J.* Dimensions of Academic Self-Regulation : A Conceptual Framework for Education // *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* / ed. by D. H. Schunk, B. J. Zimmerman. — Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 1994. — P. 3—24.



## СЦЕНИЧЕСКАЯ ИСТОРИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ АНАЛИЗА ДРАМАТИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

А. А. ТКАЧЕНКО,  
аспирант МПГУ,  
учитель литературы Частной школы «Золотое сечение»  
(Москва)  
[antonfilfac@mail.ru](mailto:antonfilfac@mail.ru)

Статья посвящена актуальным вопросам изучения драматического произведения и его сценической истории на уроках литературы в старших классах. Автор описывает некоторые аспекты современной теории драмы и предлагает свою систему приемов, учитывающую новые возможности восприятия произведений искусства с использованием современных технических средств и интернет-технологий.

The article is devoted to the study of dramatic works and its stage history in literature classes in high school. The author describes some aspects of the modern theory of drama and offers its own system of techniques, taking into account the new possibilities of perception of works of art with and using modern and internet technologies.

**Ключевые слова:** *драматическое произведение, сценическая история, читатель-зритель, театральная интерпретация, театральный текст*

**Key words:** *dramatic works, stage history, the reader-viewer, scenic interpretation, scenic text*

Двойственная природа драмы и особый тип организации художественного драматического текста (разделение на действия, явления, акты; отсутствие повествователя; стремительность развития действия; особая роль паратекста и др.) диктуют свои законы изучения. Принимая их во внимание и в соответ-

ствии с ними выстраивая процесс преподавания литературы школьникам, как правило, с небольшим опытом чтения пьес и просмотра спектаклей (или отсутствием такового), можно

добиться качественно иных результатов работы над пьесой. В теории и практике преподавания литературы накоплен

большой опыт изучения отдельных образцов классической драматургии. Однако сегодня этот опыт требует пересмотра с новых позиций, опирающихся на достижения в литературоведении, театроведении, методике преподавания литературы, а также в связи с появлением новых возможностей в восприятии произведений искусства.

Драма — это синтетический род литературы, предполагающий «двойное авторство» (за исключением так называемых «драм для чтения»). Драматург и режиссер — соавторы одного и в то же время авторы различных произведений. Текст литературный и текст театральный, таким образом, различны и требуют каждый своего подхода. В настоящее время в изучении теории драмы сложилось три

Драматург и режиссер — соавторы одного и в то же время авторы различных произведений. Текст литературный и текст театральный, таким образом, различны и требуют каждый своего подхода.



направления, в рамках которых отношения текста пьесы и спектакля выстраиваются особым образом [10]. Привести в систему данные наблюдения удалось немецкому ученому М. Яну.

По мнению исследователя, концепция *поэтической драмы* (poetic drama) основывается на принципах нормативной поэтики, поэтому предпочтение здесь отдается авторскому тексту и его тщательному прочтению. Однако нельзя согласиться с тем, что написанный текст, зафиксированный в знаках, может сказать больше спектакля, меняющегося в соответствии с духом времени.

Согласно концепции *театральных исследований* (theater studies), у текста пьесы вообще нет какого-либо независимого существования, и первостепенное значение по отношению к тексту имеет спектакль. Художественный текст расценивается как вспомогательный элемент в организации спектакля, акценты смещаются к «театру как представлению, театру как зрелищу, для которого литературная основа — всего лишь одна из возможных подставок» [2]. Справедливые нарекания вызывает такое отношение к классическим произведениям, обедняющее их ценность. Ученый отмечает и очевидную трудность данного подхода — невозможность зафиксировать в виде печатного текста изменчивую сущность характера театрального представления. Спектакль нельзя принести к себе домой, снять с полки и, вновь и вновь возвращаясь к нему, проверять свои первоначальные наблюдения. При воссоздании же его по памяти возникают неизбежные изменения и новые прочтения.

Примирающей эти два полярных подхода стала концепция *прочтения драмы* (reading drama). Текстовый анализ здесь ориентирован на сценическое представление, когда не только не отрицается ценность текста пьесы как произведения литературы, но и допускается использование его как руководства к представлению. Для полноценного восприятия этого произведения необходим «идеальный ре-

ципиент» — читатель, обладающий определенными интерпретационными умениями, позволяющими ему путем внутреннего разыгрывания образно представить авторский текст, и одновременно театральный завсегда, оценивающий текст с точки зрения его возможной и актуальной постановки. К воспитанию именно такого читателя мы и должны стремиться, и данный подход представляется наиболее адекватным анализу драматического текста на школьном уроке.

В XX веке с изменением формы и содержания драматических произведений происходит постепенное угасание культа Автора и усиление созидательно-творческой роли читателя. Акцент с воображаемого, идеального читателя (адресата) смещается в сторону читателя реального (реципиента). Ведется разработка типологии реального читателя, определяющего «литературную репутацию» произведения (А. И. Белецкий, Л. В. Чернец, М. В. Строганов). Наиболее полный вид она обретает в 90-х годах XX века в работах М. В. Строганова. В ней, в частности, представлены читатели драматического произведения (художник, сценограф, режиссер), обозначенные в этой классификации как профессиональные читатели, осуществляющие перевод литературного текста в текст театральный.

Говоря о читателях драматического произведения, стоит, на наш взгляд, ввести такое понятие, как «читатель-зритель», указывающее на внутреннюю содержательную сторону, связанную с работой воссоздающего воображения, умением внутреннего разыгрывания, способностью за драматическим действием увидеть авторский замысел и потенциал сценического воплощения.

Драматические произведения, входящие в круг обязательного чтения, имеют большую *сценическую историю*, которая позволяет нам проследить жизнь драматического произведения во времени.

---

Спектакль нельзя принести к себе домой, снять с полки и, вновь и вновь возвращаясь к нему, проверять свои первоначальные наблюдения.

Несмотря на то что в литературном образовании сложилась определенная традиция рассмотрения классической драматургии и отдельных ее образцов, когда в русле историко-генетического подхода исследуются ценностно-художественные свойства пьесы, существует проблема поиска эффективных подходов, вытекающих из художественной природы драмы как рода литературы с двойной эстетической сущностью и учитывающих современное прочтение пьес.

В методической науке накоплен некоторый опыт по привлечению сценической истории на урок литературы (Т. В. Чирковская [8; 9], Т. С. Зепалова [1], В. Г. Маранцман [3], З. С. Смелкова [7], Е. С. Роговер [4; 5; 6]).

Так, Т. С. Зепалова в процессе анализа драматических произведений ставит перед учителем задачу — научить читать пьесу так, чтобы «увидеть таящиеся в ней сценические возможности» [1, с. 7]. На завершающем этапе анализа пьесы предлагается знакомить учащихся с театральной постановкой. По ее мнению, просмотр спектакля должен возратить цельность восприятию текста, подвергнутого тщательному анализу.

В. Г. Маранцман предлагает использовать сценические воплощения образа Гамлета (В. Качалов, М. Чехов, Э. Марцевич), чтобы путем сопоставления различных трактовок создать конфликтную ситуацию и выбрать, чья интерпретация ближе к авторскому замыслу.

З. С. Смелкова предлагает использовать модель изучения пьесы Н. В. Гоголя «Ревизор» на основе убеждения, что именно в профессиональных сценических интерпретациях выявляется художественная

оригинальность и смысловая неоднозначность творения драматурга.

Е. С. Роговер выстраивает целую систему работы по анализу драматического произведения, где акценты на раскрытие

театральной сущности пьесы и указание на связь драмы с театром ставятся, что важно, уже с 5-го класса.

На наш взгляд, осмыслить сложность, неоднозначность классического текста помогают просмотр и изучение театральных постановок, материалов театральной прессы и литературно-критических работ, представляющих широкую картину различных восприятий, трактовок, толкований творчества того или иного автора. Обращение к сценической биографии драматического произведения на всех этапах его изучения, безусловно, поможет выявить специфику драмы, определить основные идейно-художественные особенности произведения, будет способствовать развитию интереса обучающихся к чтению в целом.

Отталкиваясь от утверждения, которое нам представляется справедливым, что драму нельзя только читать, что она «мертва» или «дремлет» до тех пор, пока не разыграна на театральной сцене, учитель литературы, на наш взгляд, при изучении пьесы должен максимально использовать ее сценический потенциал. Тем более сегодня технические средства и интернет-технологии дают возможность учителю-словеснику показать на уроке не только какую-либо сцену фильма, но и запись целого спектакля, посмотреть онлайн-трансляцию современных постановок, устроить видеоконференцию с театральными деятелями, задействовать интервью актеров, режиссеров и других профессиональных читателей. Было бы неправильно пренебрегать современными возможностями, позволяющими повысить интерес учащихся к изучаемому произведению, разнообразить уроки литературы, улучшить их качество.

Таким образом, неразработанность системы приемов использования сценической истории, появление иных возможностей для восприятия произведений искусства и — самое главное — необходимость реализации задач развития читательских, а также формирования зрительских компетенций учащихся побудили нас

Было бы неправильно пренебрегать современными возможностями, позволяющими повысить интерес учащихся к изучаемому произведению, разнообразить уроки литературы, улучшить их качество.

к разработке новых приемов, чтобы обеспечить качественный анализ драматического произведения.

Для нашего исследования основным произведением стал «Вишневый сад» А. П. Чехова — пьеса с богатой сценической историей как в России, так и за рубежом, и большим количеством современных постановок. В ходе изучения сценической биографии были сделаны выводы о том, что каждый этап работы с текстом должен сопровождаться приемами, направленными на выявление различных аспектов идейно-художественного своеобразия произведения.

На *вступительных занятиях* целесообразно применение приемов для создания установки на чтение, способных породить у читателей-старшеклассников интерес к произведению и создать проблемные ситуации на уроке (*прослушивание аудиофрагмента* начала пьесы в исполнении известных актеров и сопоставление с текстом пьесы; *просмотр и сопоставление* начала нескольких спектаклей («Вишневый сад» МХТ им. А. П. Чехова и театра «Современник»); *прием-провокация* — просмотр начала спектакля, поставленного в ином от задуманного автором жанре, и определение его правомерности («Вишневый сад» в постановке «Коляда-театра»); *фотоигра* «кастинг актеров» — подбор актеров для современной постановки и распределение ролей между известными артистами, игравшими пьесу, и т. д.).

Так, например, прослушивание аудиофрагмента начала спектакля в выразительном исполнении В. С. Высоцкого в роли Лопахина (постановка Театра драмы и комедии на Таганке, 1976 г.) в сравнении с простым прочтением текста сразу погружает нас в мир чеховских героев, а также приводит учащихся к размышлениям о возможностях интерпретации.

Просмотр начала спектакля постановки Н. Коляды, в которой зрителя «огорошивают» огромным количеством пластиковых стаканчиков вместо цветов вишни и

хоровым исполнением народной песни вместо ожидания приезда барыни, заставляет задуматься об адекватности истолкования современным режиссером классического текста, что создает на уроке проблемную ситуацию.

Для «кастинга актеров» можно взять как небольшие видеофрагменты, так и просто фотографии артистов. Например, в кастинге на роль Раневской можно

представить фотографии актрис в образе (О. Книппер-Чеховой, А. Демидовой, М. Нееловой, Р. Литвиновой, А. Захаровой, А. Фрейндлих, К. Раппопорт и др.).

На этапе *анализа текста* приемы должны привлечь внимание к различным аспектам авторского замысла в отношении произведения и возможностям его воплощения на сцене. Просмотр отрывков из спектаклей и сопоставление актерских интерпретаций в разных историко-литературных контекстах помогает прийти к пониманию образа-персонажа; постижение поэтики пьесы осуществить через *анализ сценографических прочтений* разных спектаклей; определить конфликт и выявить авторскую позицию с помощью сопоставления театральных интерпретаций (прием *вскрытия текста*, прием *вживания в образ*, прием *визуализации* и т. д.).

Для просмотра и дальнейшего сопоставления нами были использованы различные отрывки из спектаклей МХТ им. А. П. Чехова, театров «Современник» и «Ленком». Сопоставление актерских интерпретаций Раневской (Р. Литвиновой, М. Нееловой, А. Захаровой) помогает обратить внимание на разные стороны ее характера и глубину образа, созданного А. П. Чеховым, а также еще раз указать на интерпретационные возможности. Такая задача представляется очень сложной, если решать ее только при помощи внутреннего разыгрывания.

Анализ сценографических прочтений спектаклей (например, сценография Ю. Пиме-

Просмотр отрывков из спектаклей и сопоставление актерских интерпретаций в разных историко-литературных контекстах помогает прийти к пониманию образа-персонажа.

нова, Д. Боровского, В. Левенталя) позволяет учащимся увидеть поэтику пьесы как бы «отраженной» в другом виде искусства, что способствует созданию условий для превращения анализа литературного первоисточника в творческий процесс.

На *заключительном этапе* приемы должны способствовать созданию личностной интерпретации произведения, стать установкой на дальнейшую работу над изучаемым произведением или другими произведениями автора. Это может быть прием «фестиваль», в процессе которого осуществляется подготовка к просмотру и непосредственно просмотр телеверсии нескольких спектаклей и живой постановки; прием «проба пера» — подготовка и написание сочинения (отзыва, рецензии, ответа на проблемный вопрос); организация *дискуссионного клуба* по проблемам, затронутым в произведении; организация *творческих лабораторий* — выполнение творческих заданий (создание эскизов декораций, костюмов, музыки, подготовка видеороликов по спектаклям и т. д.).

Деятельность учащихся в процессе работы над творческими заданиями приближена к тому, что делает режиссер, сценограф, критик, композитор и другие люди, задействованные в театральном

процессе и неотделимом от него в современном мире «постпродакшн». Это помогает учащимся глубже постичь авторский замысел, а также лучше представить работу театра «изнутри».

Просмотр современной постановки на заключительном этапе должен способствовать тому, чтобы после кропотливого анализа произведения собрать все воедино и сформировать целостный образ мира

Просмотр современной постановки на заключительном этапе должен способствовать тому, чтобы после кропотливого анализа произведения собрать все воедино и сформировать целостный образ мира героев.

чеховских героев, показать актуальность поднимаемых автором проблем.

Разработанная система приемов позволяет визуализировать текст драматического произведения и превратить его сценическую историю, обычно используемую в качестве иллюстрации к слову учителя, в полноценный инструмент литературоведческого анализа. Данная система приемов может быть использована при изучении различных образцов русской классической драматургии (М. Горький «На дне», М. А. Булгаков «Бег», А. В. Вампилов «Старший сын», «Утиная охота» и др.) и должна способствовать пониманию учащимися многогранности образа, множественности интерпретаций, совершенствованию читательских и формированию зрительских компетенций, развитию творческого потенциала, заложенного в каждом из нас. Полагаем, что наиболее эффективной эта система приемов окажется в случае, если произведение имеет обширную «сценическую биографию».

В заключение отметим, что использование на уроке литературы читательских прочтений классики не должно стать самоцелью. В основе изучения, безусловно, находится рассмотрение ценностно-художественных свойств классического произведения, анализ его поэтики, так как интерпретирующее творчество плодотворно только тогда, когда опирается на авторское сознание, на инвариантные структуры текста. С другой стороны, литературную репутацию классического произведения получает благодаря читательским откликам, а в случае с драматургией особенно важны оценки профессиональных читателей, переводящих литературную основу в художественное пространство спектакля.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. Зепалова, Т. С. Уроки литературы и театр : пособие для учителей / Т. С. Зепалова. — М., 1982.
2. Исаева, Н. Театр и его сумерки. О книге Ханс-Тиса Лемана «Постдраматический театр» / Н. Исаева // URL: <http://oteatre.info/teatr-i-ego-sumerki-o-knige-hans-tisa-lemana-post-dramaticheskij-teatr>.

3. *Маранцман, В. Г.* Содружество искусств на уроках литературы / В. Г. Маранцман // Искусство анализа художественного произведения. — М., 1971.
4. *Роговер, Е. С.* Прием мизансценирования драмы и наглядное обучение / Е. С. Роговер // Литература в средней школе. — Вып. 5. — Л., 1971. — С. 219—242.
5. *Роговер, Е. С.* Русские драматурги XIX века : пособие для абитуриентов / Е. С. Роговер. — СПб., 1996. — Вып. 1.
6. Русская литература XIX века. 10 класс / Е. С. Роговер. — М., 1999.
7. *Смелкова, Э. С.* Литература как вид искусства : книга для учителя и учащихся лицеев / Э. С. Смелкова. — М., 1997.
8. *Чирковская, Т. В.* Методика работы над драматическими произведениями (Привлечение сценической истории при изучении драмы) / Т. В. Чирковская // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Литература в средней школе. — Т. 203. — Л., 1959.
9. *Чирковская, Т. В.* Особенности изучения драматических произведений / Т. В. Чирковская // Лекции по методике преподавания литературы. — Вып. I. — Л., 1975. — С. 113—117.
10. *Ян, М.* Гид по теории драмы / М. Ян. — М., 2002.

## «ЛИНЕЙНАЯ АЛГЕБРА» В МАТЕМАТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ-ЭКОНОМИСТОВ: АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ



**М. В. КОТЕЛЬНИКОВА,**  
аспирант кафедры педагогики  
и управления образовательными  
системами ННГУ им. Н. И. Лобачевского,  
старший преподаватель кафедры теории  
и методики обучения математике НИРО  
[mariykotelnikova@yandex.ru](mailto:mariykotelnikova@yandex.ru)



**В. М. СОКОЛОВ,**  
доктор педагогических наук,  
профессор-консультант кафедры педагогики  
и управления образовательными системами  
ННГУ им. Н. И. Лобачевского  
[vmsokolov@rambler.ru](mailto:vmsokolov@rambler.ru)

В статье представлены результаты логического анализа изучения курса линейной алгебры в процессе подготовки бакалавров по направлению 080100 «Экономика», демонстрирующие наблюдаемые экспертные оценки значимости содержания разделов и тем в формировании готовности студентов к успешному освоению учебных дисциплин, опирающихся на данную дисциплину.

Presents the results of the logical analysis course in linear algebra in the process of preparation of bachelors in 080100 «Economics», showing the observed expert assessment of the relevance of the topics, the formation of readiness of students for successful mastery of academic disciplines based on the given discipline.

**Ключевые слова:** компетентность, матрица логических связей (МЛС), экспертные оценки значимости элементов содержания обучения

**Key words:** competence, matrix of logical connections (LFM), expert assessment of the significance of the elements of the training content

Содержание учебных дисциплин в системе образования в советский период однозначно определялось типовыми учебными программами, которые утверждались Госкомитетом Советского Союза и были обязательны к реализации во всех учебных заведениях СССР. Исключения были единичны.

Федеральный закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» принципиально изменил ситуацию, включив в статью 14 «Общие требования к содержанию образования» пункт 5: «Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), утверждаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно. Государственные органы управления образованием обеспечивают разработку (на основе государственных образовательных стандартов) примерных образовательных программ».

В современной ситуации федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) устанавливают только струк-

туру основной образовательной программы, следуя которой и ориентируясь на примерную образовательную программу, примерную программу учебной дисциплины, разрабатывается, обсуж-

дается и утверждается программа конкретного учебного курса. Такой подход существенно расширяет автономность учебного заведения, преподавателя-разработ-

чика рабочей учебной программы конкретной дисциплины, но не отвечает на сложный вопрос о том, как оптимизировать содержание и уровень его усвоения в ситуации общего сокращения объема времени, отводимого на освоение учебной дисциплины при переходе от пятилетней подготовки специалиста к четырехлетней подготовке бакалавра в условиях обоснованного перераспределения времени на самостоятельную работу студента. Понятно лишь, что попытка изложить прежнее содержание за более короткий срок обречена на неуспех реального усвоения всех элементов изложенного содержания.

Представляется, что выход из создавшейся проблемы можно найти в оценке значимости элементов традиционно сложившегося содержания учебных дисциплин. Базовыми принципами такой дифференциации должна стать переоценка предназначения учебных дисциплин, элементов их содержания, уровня (целей) их усвоения студентами в системе взаимосодействия достижению профессиональной компетентности выпускника\* данного направления подготовки. При этом базовые общенаучные учебные дисциплины

---

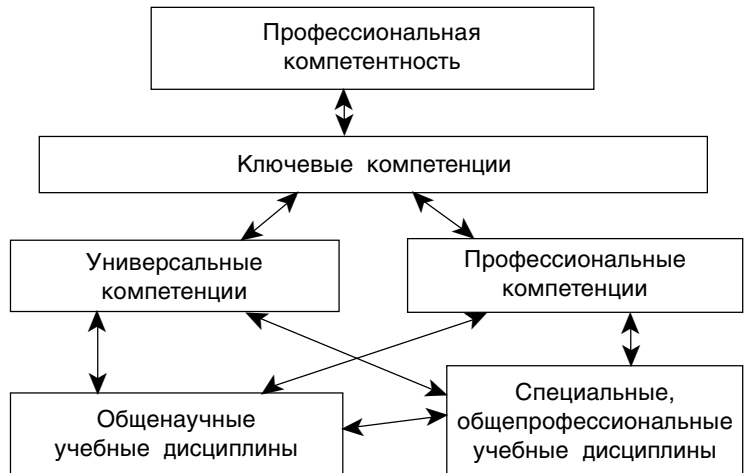
\* Профессиональная компетентность выпускника определяется наличием реально оцениваемых, наблюдаемых в реальной или имитационной деятельности ключевых свойств (ключевых компетенций), таких как успешная типовая профессиональная деятельность; разрешение проблемных ситуаций; демонстрация социально одобряемого поведения как в профессиональном, так и в общечеловеческом плане — все это в пределах освоения образовательной программы.

В современной ситуации федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) устанавливают только структуру основной образовательной программы.

должны обеспечить успешное восприятие, усвоение общепрофессиональных, специальных дисциплин, не забывая о формировании основных универсальных компетенций. Такая связь учебных дисциплин с профессиональной компетентностью выпускника в системе высшего профессионального образования представлена на схеме, аналогичной рисункам в статьях А. Ф. Ана, В. М. Соколова [2; 3], в которых с соответствующими ссылками на более ранние работы обсуждается понятное, но неабсолютное разделение ключевых компетенций на универсальные и профессиональные. Обуюдонаправленные стрелки связи между блоками на схеме соответствуют двум процедурам. Первая из них — анализ существующих, зафиксированных учебными программами связей между содержанием учебных дисциплин, которые во взаимодействии должны обеспечивать достижение профессиональной компетентности выпускника. Вторая процедура — проектирование. В представленной схеме оно начинается с описания профессиональной компетентности выпускника, фиксации ключевых компетенций, затем переходит к содержанию и целям усвоения циклов дисциплин, отдельным дисциплинам, диктуя цели усвоения их содержания, ориентированные на достижение профессиональной компетентности.

Рассматриваемый в данной статье анализ содержания учебной дисциплины «Линейная алгебра» для бакалавров-экономистов, следуя схематическому отображению связи учебных дисциплин с профессиональной компетентностью, демонстрирует подход, позволяющий сделать процесс анализа рабочей программы учебной дисциплины более наблюдаемым и объективным. Придерживаясь системного подхода, начнем анализ рабочей программы «Линейная алгебра» для бакалавров-экономистов Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (Московская школа экономики, направление 080100 «Экономика» для

**Отображение связи учебных дисциплин с профессиональной компетентностью выпускника в системе высшего профессионального образования**



подготовки студентов — бакалавров очного отделения [4]) с оценки значимости разделов содержания курса «Линейная алгебра» для успешного восприятия, понимания содержания учебных дисциплин, которые в порядке следования в учебном плане опираются на данную учебную дисциплину. В совокупности этих дисциплин выделим дисциплины математического цикла и профессионально-экономическую дисциплину — эконометрику [5].

В цикле математических дисциплин анализируются рабочие учебные программы НИУ ВШЭ — математический анализ [5], теория вероятности и математическая статистика [6]. В процедуре анализа связей между разделами содержания учебных дисциплин используется метод матриц логических связей, предназначение которого — сделать экспертную оценку логических связей между разделами, темами, элементами содержания наблюдаемой и, следовательно, более объективированной. Суть метода состоит в том, что каждому разделу конкретной рабочей программы дисциплины, строго следуя прописанной их последовательности, ставится в соответствие число. Затем строится прямоугольная

таблица (см. таблицу 1), называемая матрицей, в которой горизонтальные строчки — разделы содержания одной дисциплины, столбцы — разделы содержания другой. Как правило, разделы-строчки относятся к учебной дисциплине либо опережающей, либо изучаемой параллельно с дисциплиной, представленной столбцами матрицы. Далее рассматривается ячейка матрицы на пересечении конкретных строки и столбца и эксперт должен ответить на вопрос: «Может ли данная тема столбца быть адекватно воспринятой, понятой без опоры на смысл

соответствующей темы строки?» Если владение смыслом темы строки необходимо для адекватного восприятия, понимания темы столбца, в этой ячейке матрицы ставится единица. Если такой потребности нет, ставится ноль.

Числа, приведенные в последнем (18-м) столбце матрицы — частота использования, равная сумме единиц в строке, деленной на число столбцов. Частота использования определяет востребованность содержания раздела — темы строки, то есть в данном случае востребованность раздела, темы линейной алгебры.

Таблица 1

**Матрица логических связей (МЛС) дисциплин  
«Линейная алгебра» и «Эконометрика»\***

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
2	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,29
3	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,06
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
9.1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0,71
9.2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
10	0,20	0,00	0,20	0,10	0,10	0,20	0,10	0,20	0,20	0,00	0,00	0,10	0,10	0,10	0,00	0,10	0,10	0,10	0,11

Естественно связать численное значение востребованности раздела, темы с их значимостью при освоении. Числа, представленные в последней строке МЛС, — частота обращения, которая является характеристикой, показывающей, какое количество тем нужно освоить для успешного усвоения раздела или темы

(в данном случае эконометрики). Легко объяснить востребованность и, следовательно, значимость для эконометрики подраздела — темы 9.1. «Метод наименьших квадратов. Метод главных компонент. Сравнение его с МНК. Общий случай, отличия от случая симметрических операторов» — (0,71) — основы базового ин-

\* Разделы линейной алгебры — строчки; разделы эконометрики — столбцы (содержание соответствующих рабочих программ дисциплин см. в [4; 7]).



струментария эконометрики. Следующий по частоте использования в эконометрике раздел 2 «Системы линейных уравнений» (0,29) определяется необходимостью при использовании метода наименьших квадратов решать систему линейных уравнений. На третьем месте по частоте использования — раздел 3 «Матрицы, операции над ними» (0,06).

Из МЛС дисциплин (таблица 1) «Линейная алгебра» — «Эконометрика» видно, что разделы курса «Линейная алгебра»: раздел 4 «Векторные пространства», раздел 5 «Замена координат и преобразование уравнений», раздел 6 «Линейные операторы», раздел 7 «Собственные векторы и собственные значения», раздел 8 «Квадратичные формы» — в эконометрике не используются. Их значимость будет определяться частотностью использования в разделах матриц логических связей других дисциплин математического цикла образовательной программы и, разумеется, собственной матрицей «Линейная алгебра» — «Линейная алгебра».

Максимальная частота обращения (0,20), представленная в строчке 10 МЛС, свидетельствует об относительно высокой степени зависимости успешности освоения следующих тем эконометрики: раз-

дел 1 «Предмет эконометрики», раздел 3 «Линейная регрессия с одной объясняющей переменной», раздел 6 «Множественная линейная регрессия», раздел 8 «Проверка линейных гипотез для коэффициентов множественной регрессии», раздел 9 «Фиктивные переменные. Исследование структурной устойчивости коэффициентов регрессии с помощью теста Чоу» — от владения соответствующими темами разделов линейной алгебры. Меньшая зависимость от степени усвоения тем линейной алгебры оценена значением частоты обращения — 0,10. Наконец, есть темы, не зависящие от конкретного содержания тем линейной алгебры (2, 10, 11, 15). Среднее значение связей дисциплин «Линейная алгебра» — «Эконометрика» — 0, 11 (ячейки 10—18). Стандартное отклонение — 0,23.

Продолжим анализ значимости разделов содержания линейной алгебры теперь для цикла математических дисциплин с построения матрицы логических связей «Линейная алгебра» — «Математический анализ» (рабочая программа математического анализа взята из примерной программы «Математический анализ», ВШЭ. Направление 080100.62 — «Экономика» для подготовки студентов-бакалавров очного отделения [5]).

Таблица 2

**Матрица логических связей дисциплин «Линейная алгебра» (строки) — «Математический анализ» (столбцы)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0,18
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0,18
4	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0,18
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0,09
9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0,09
10	0	0	0,11	0,11	0,11	0	0,22	0,11	0,22	0	0	0,08

Принцип построения матрицы такой же, как и для МЛС «Линейная алгебра» — «Эконометрика». Содержание программы математического анализа см. в [5].

Из МЛС видно, что максимальный коэффициент использования — 0,18, который мы связываем со значимостью соответствующего раздела программы «Линейная алгебра», характеризуется номерами: 1 — «Введение в аналитическую геометрию», 3 — «Матрицы, операции над ними», 4 — «Векторные пространства». Следующие по коэффициенту использования разделы: 8 — «Квадратичные формы» и 9 — «Приложения методов линейной алгебры» — 0,09. При среднем значении 0,08 (ячейки 10—12) видно, что разделы 2, 5, 6, 7 содержания линейной алгебры в математическом анализе не используются. Максимальная частота обращения (элементы строчки 10), характеризующие относительное количество разделов, тем, которые необходимы для усвоения соответствующих разделов математического анализа — 0,22 для разделов 7 — «Дифференцируемые функции нескольких переменных», 9 — «Классические методы оптимизации». Для разделов математического анализа 3, 4, 5, 8 — частота обращения — 0,11 при среднем значении 0,08 и стандартном отклонении 0,09. Разделы 1, 2, 6, 8 и 9 не требуют обращения к разделам линейной алгебры.

Результаты такого анализа содержания учебной дисциплины показывают положительные и отрицательные стороны имеющейся программы учебной дисциплины и становятся основой для ее совершенствования.

Матрица логических связей «Линейная алгебра» — «Теория вероятности и математическая статистика» полностью нулевая, то есть разделы содержания дисциплины «Теория вероятности и математическая статистика» не опираются на содержание дисциплины «Линейная алгебра».

Подводя итоги представленного ана-

лиза МЛС, следует отметить, что максимальное значение суммарного использования принадлежит разделу 9 «Приложение методов линейной алгебры» — 0,8; следующий по значимости раздел 2 «Системы линейных уравнений» (0,29) используется только в дисциплине «Эконометрика», рядом с ним по значению раздел 3 «Матрицы, операции над ними» — 0,27 для обеих дисциплин.

Необходимо обратить внимание на нулевое значение использования разделов 5 «Замена координат и преобразование уравнений», 6 «Линейные операторы», 7 «Собственные векторы и собственные значения» во всех трех дисциплинах. Следовательно, значимость этих разделов определяется только вкладом в их использование в собственной матрице логических связей «Линейная алгебра» — «Линейная алгебра», в других дисциплинах образовательной программы и в формировании универсальных компетенций.

В заключение отметим, что представленные результаты логического анализа использования курса линейной алгебры в процессе подготовки бакалавров по направлению 080100 «Экономика» позволяют увидеть количественные оценки эксперта, заполняющего соответствующие матрицы логических связей, определяющего, таким образом, наблюдаемую значимость содержания разделов и тем учебной дисциплины. Результаты такого анализа содержания учебной дисциплины показывают положительные и отрицательные стороны имеющейся программы учебной дисциплины и становятся основой для ее совершенствования. В нашем случае анализ использования курса линейной алгебры должен быть продолжен и дополнен результатами анализа связей разделов и тем в самой дисциплине и другими учебными курсами образовательной программы, опирающимися на математический цикл.

## ЛИТЕРАТУРА

---

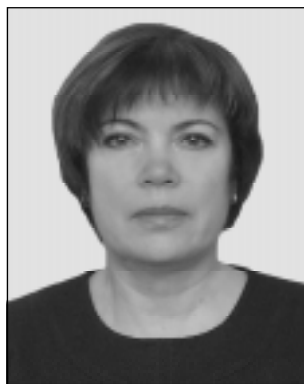
1. *Акофф, Р.* Акофф о менеджменте / пер. с англ. под ред. Л. А. Волковой. — СПб. : Питер, 2002. — 448 с. — (Сер. «Теория и практика менеджмента»).

2. Ан, А. Ф. Основы совершенствования подготовки по физике будущих профессионалов технического профиля / А. Ф. Ан, В. М. Соколов // Совет ректоров. — 2011. — № 10. — С. 39—45.
3. Ан, А. Ф. Теоретические основы анализа компетентностно-ориентированного курса физики в техническом вузе / А. Ф. Ан, В. М. Соколов // Инновации в образовании. — 2011. — № 7. — С. 4—16.
4. Рабочая программа дисциплины «Линейная алгебра», Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Московская школа экономики. Направление 080100 Экономика для подготовки студентов — бакалавров очного отделения // URL: [http://mse-msu.ru/edu\\_pr/linear\\_algebra\\_bak.pdf](http://mse-msu.ru/edu_pr/linear_algebra_bak.pdf).
5. Примерная программа «Математический анализ», ВШЭ. Направление 080100.62 — «Экономика» для подготовки студентов-бакалавров очного отделения // URL: <http://fs.nashaucheba.ru/docs/60/index325649.html#140879>.
6. Программа дисциплины «Основы теории вероятностей и математической статистики», Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”». Направление 080200.62. Квалификация — бакалавр менеджмента // URL: <http://fs.nashaucheba.ru/docs/60/index-655961.html>.
7. Программа дисциплины «Эконометрика», Государственный университет — «Высшая школа экономики». Специальность 080500.62 «Менеджмент» подготовки бакалавра // URL: <http://fs.nashaucheba.ru/docs/60/index-995569.html>.

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (на примере использования технологии мастерских)



Н. С. ВЫГОВСКАЯ,  
аспирант НГЛУ им. Н. А. Добролюбова,  
учитель английского языка  
МБОУ СОШ № 97 Н. Новгорода  
*NatalieK-22@yandex.ru*



Н. Н. СОНИНА,  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры иностранных языков НИРО  
*n.sonina@mts-nn.ru*

Статья посвящена процессу обучения английскому языку в соответствии с Концепцией федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Особое внимание в статье уделено формированию коммуникативных и социокультурных умений учащихся через чтение аутентичных художественных произведений англо-американских писателей. В связи с этим авторами предложен

механизм использования технологии мастерских на уроках английского языка с практическими примерами заданий, а также показана результативность применения данной технологии при обучении чтению.

The article is devoted to the process of teaching English according to the Conception of the Federal State Educational Standards. The main attention is paid to the development of communicative and sociocultural skills of pupils through reading English and American literature. The authors describe the workshops technology used in teaching English with some practical tasks and activities. They also present the effectiveness of this technology in teaching reading skills.

**Ключевые слова:** *обучение английскому языку, школьное образование, федеральные государственные образовательные стандарты, социокультурная компетенция, коммуникативные умения, технология мастерских, художественная литература*

**Key words:** *teaching English, school education, the Federal State Educational Standards, sociocultural competence, communicative skills, the workshops technology, fiction literature*

**В** результате социально-экономического и политического развития страны, укрепления международных и культурных связей между странами обучение иностранному языку рассматривается как одно из приоритетных направлений развития современного школьного образования.

В соответствии с Концепцией федеральных государственных образовательных стандартов общего образования процесс обучения иностранному языку понимается не только как процесс усвоения системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу

учебной деятельности обучающегося, но и как процесс развития личности на основе универсальных учебных действий, познания и освоения мира, социальных и других ценностей.

Иностранный язык способен повышать уровень гуманитарного образования путем непосредственного доступа к культуре народа другой страны, что положительно сказывается на понимании собственной культуры, развитии патриотизма и интернационализма.

ственной культуры, развитии патриотизма и интернационализма.

На современном этапе основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. В качестве ее составляющей выделяется социокультурная компетенция, рассматриваемая в стандарте основного общего образования по иностранному языку как приобщение к культуре, традициям, реалиям стран изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся на разных этапах. Особое значение в обучении придается социокультурному компоненту, который играет значительную роль в формировании навыков и умений использования языка в конкретных жизненных ситуациях.

Национальное достояние является одним из факторов формирования социокультурных знаний, которое включает в себя знания о науке и искусстве, литературе, истории и религии. Г. Д. Томахин указывал, что использование филологического подхода в процессе обучения иностранному языку дает определенные сведения о стране изучаемого языка [10].

---

Иностранный язык способен повышать уровень гуманитарного образования путем непосредственного доступа к культуре народа другой страны, что положительно сказывается на понимании собственной культуры, развитии патриотизма и интернационализма.

Поэтому нам представляется важным использование художественных текстов на уроках английского языка.

Ведущая обучающая функция чтения оригинальной художественной литературы на изучаемом языке заключается в развитии устной речи, обогащении словарного запаса, знакомстве с культурой и литературой страны изучаемого языка.

Многие ученые-психологи, среди которых Л. С. Выготский, В. А. Крутецкий, О. И. Никифорова, считают, что у детей в возрасте 13—14 лет появляется повышенный интерес к чтению художественной литературы, что обусловлено ее направленностью на познание человека [2; 11] и мира в целом. Все компоненты сюжета художественного произведения способны стимулировать языковую догадку. Наряду с решением основных речевых и лингвистических задач чтение художественной литературы на уроках английского языка может способствовать осуществлению важной образовательной цели — введению учащихся в мир культуры страны изучаемого языка.

У многих возникает вопрос: как грамотно построить учебный процесс и отобрать художественные произведения, способствующие развитию коммуникативных способностей обучающихся? При таком подходе главное место отводится общеизвестным произведениям и именам литературных персонажей, занимающим особое место в ряду реалий страны изучаемого языка. Такие произведения не только содержат определенную национально маркированную информацию, но и имеют общекультурную значимость.

При проведении подобных «литературных» уроков важно подобрать технологию обучения. Применение на практике технологии педагогических мастерских будет способствовать формированию коммуникативных умений учащихся и позволит повысить интерес к данному предмету.

Технология педагогических мастерских уже достаточно хорошо изучена российскими и зарубежными учеными

(Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, С. Френе, Л. С. Выготский) и благодаря петербургским методистам и педагогам (А. А. Окунев, И. А. Мухина, Н. И. Белова и др.) много лет применяется в школьной практике обучения. Однако следует отметить, что далеко не на всех предметах данная технология успешно реализуется. На примере многих публикаций можно с уверенностью сказать, что технологией мастерских активно пользуются учителя русского языка и литературы, чего нельзя отметить у учителей иностранного языка.

На протяжении последних двух лет педагогами школ Нижнего Новгорода и Нижегородской области, участвующих в экспериментальной площадке «Апробация технологии мастерских для развития коммуникативных умений обучающихся на уроках английского языка» под руководством кафедры иностранных языков НИРО, данная технология успешно применялась на уроках английского языка с использованием аутентичных и адаптированных текстов различной тематической направленности. В процессе изучения литературы по данному вопросу выявлялись различные научные подходы к развитию коммуникативных способностей обучающихся, определялись наиболее эффективные этапы реализации технологии, разрабатывалась система приемов, уроков, дидактических материалов.

«Педагогическая мастерская — это такая технология обучения, которая создает условия для восхождения каждого участника к новому знанию и новому опыту путем самостоятельного или коллективного открытия» [5]. Вместо прямой передачи информации учащимся предлагается совместный поиск решений и новых знаний. На уроках-мастерских ученик — активный субъект учебной деятельности, который рассматривается как самостоятельная, творческая личность.

Ведущая обучающая функция чтения оригинальной художественной литературы на изучаемом языке заключается в развитии устной речи, обогащении словарного запаса, знакомстве с культурой и литературой страны изучаемого языка.

Урок-мастерскую можно проводить в разнообразных формах (игры, спектакли, конкурсы, беседы), где деятельность учащихся не оценивается и не критикуется. Однако урок-мастерская имеет четкую структуру, основу которой составляют диагностика, прогнозирование и взаимодействие с теорией и практикой обучения.

Существует ряд принципов, которые отличают мастерскую от традиционного урока: все участники, включая учителя-мастера, равны между собой, и, следовательно, отсутствуют соревнование и соперничество; коллективный труд создает атмосферу сотрудничества, благодаря которому происходит обучение, формируются коммуникативные умения.

Использование основных методических этапов технологии мастерских: индукции, реконструкции, самоконструкции, афиширования, разрыва и рефлексии — позволяет решать поставленные задачи урока-мастерской.

Поэтому неслучайно в 9-м классе в рамках изучения раздела «Чтение... Почему бы и нет?» [4] была выбрана тема урока английского языка «Детские образы в американской литературе».

Для анализа проблемы воплощения мира детства и образов детей в художественном произведении было выбрано произведение «Маленькие женщины»

(«Little Women», 1868 г.) известной американской писательницы Л. М. Олкотт как одной из наиболее ярких представителей XIX века, писавших о детях и для детей [12].

Концепция детства у Л. М. Олкотт отражена в романе множеством мотивов, которые несут в себе память о прошлом. В этой связи важным представляется рассмотрение мира детства в художественной литературе, поскольку оно отражает духовные настроения всего общества и наиболее ярко характеризует наличие морально-этических ценностей цивилизованного мира. Данное произве-

дение входит в программу по английскому языку для 9-го класса и соответствует психолого-педагогической специфике восприятия и освоения учебного материала обучающимися в соответствии с их возрастными особенностями [3].

На первом этапе (*индукции*) необходимо создать общий эмоциональный настрой. Для этого подойдут презентации, музыкальные произведения, видеосопровождение, фотографии, погружающие учащихся в эпоху того времени.

Ребенок и детство — одна из ведущих и ключевых тем литературы. В определенном смысле это тема универсальная, не ограниченная рамками какой-либо национальной литературы или конкретного временного периода.

В процессе знакомства с биографией писательницы учащиеся в парах или группах строят предположения о содержании романа, проблемах, которые ставит автор в своем произведении, обсуждают, какие факты биографии Л. М. Олкотт помогли ей создать роман, варианты ответов записываются на общем листе.

Целью проведения *реконструкции* второго этапа мастерской является возможность работать с аутентичным или адаптированным текстом, новым лексическим и грамматическим материалом. На этом этапе работу необходимо организовать таким образом, чтобы у каждого ученика была возможность поработать самостоятельно, используя разные источники: словари, Интернет, грамматические справочники. Этот этап связан с индивидуальным созданием гипотезы, решения, текста, рисунка, проекта через постановку конкретных задач, с использованием функциональных опор, памяток и других иноязычных средств для предъявления промежуточного результата в группе.

Третий этап мастерской — *самоконструкция*, на котором происходит создание индивидуального ответа, его обсуждение в малой группе и представление развернутого ответа. На данном этапе возможно соединение как новых, так и традиционных форм работы. Например, ра-

Урок-мастерскую можно проводить в разнообразных формах (игры, спектакли, конкурсы, беседы), где деятельность учащихся не оценивается и не критикуется.

бота с карточками или просмотр кадров из видеопленки, разыгрывание различных диалогов или индивидуальное сообщение. Данные формы работы строятся на заданиях мастера и будут способствовать запоминанию лексических единиц и грамматических конструкций, создадут ситуацию реального общения, усилят эмоциональное восприятие. Подобными заданиями можно формировать собственную точку зрения, подтвержденную официальными источниками.

Следующий этап — *афиширование*, на котором происходит представление «произведений» — работ учеников в классе. На этом этапе они представляют уже готовые групповые проекты, оригинальные идеи или творческие работы.

В ходе пятого этапа (*разрыва*) происходят осмысление полученной информации, опыта, установление причинно-следственных связей, обоснование сделанных выводов, а также внутреннее осознание неполноты или несоответствия старого знания новому, внутренний эмоциональ-

ный конфликт, подталкивающий к поиску дополнительной информации, ответов на новые вопросы, к сверке нового знания с научными источниками (учебник, словарь, справочная литература). Данную работу можно провести в разных формах (написание письма или эссе, репортажа, рецензии, характеристики персонажей).

Заключительным этапом является *рефлексия*, где учащиеся высказывают свое мнение о полученной информации, эмоциональных ощущениях, ассоциациях, возникших в ходе работы мастерской.

Результативность внедрения новой технологии на уроках английского языка оценивается уровнем сформированности коммуникативных умений учащихся. Ученики становятся активными участниками образовательного процесса, что в свою очередь ведет к саморазвитию и самопознанию, обеспечивает решение задач интеллектуального и творческого развития, формирует систему компетенций за счет исследовательской и познавательной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Бассис, А.* Узнавать новое значит порывать со старыми знаниями / А. Бассис // Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта / под ред. Н. И. Беловой, Ф. В. Заряновой. — Вып. 1. — СПб. : СПбГУПМ, 1995. — С. 15—19.
2. *Домашнев, И. А.* Интерпретация художественного текста / И. А. Домашнев, И. П. Шинкина, Е. А. Гончарова. — М. : Просвещение, 1989. — 208 с.
3. *Кузовлев, В. П.* Английский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников В. П. Кузовлева. 5—9 классы : пособие для учителей образоват. учреждений / В. П. Кузовлев. — М. : Просвещение, 2012. — 128 с.
4. *Кузовлев, В. П.* Английский язык. 9 класс : учебник для образоват. учрежд. / В. П. Кузовлев [и др.]. — 15-е изд. — М. : Просвещение, 2010. — 271 с.
5. *Мухина, И. А.* Что такое педагогическая мастерская? / И. А. Мухина // URL: <http://www.lelien.org/spip.php?article56&lang=fr>.
6. *Окунев, А. А.* Урок? Мастерская? Или... / А. А. Окунев. — СПб. : Просвещение, 2001. — 224 с.
7. Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта / под ред. Н. И. Беловой, В. Ф. Заряновой. — Вып. 1. — СПб. : СПбГУПМ, 1995. — 136 с.
8. Педагогические мастерские: теория и практика / сост. : Н. И. Белова, И. А. Мухина. — СПб. : изд. при поддержке Программы PHARE и TACIS «За демократию», 1998. — 312 с.
9. *Пиаже, Ж.* Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М. : Международная педагогическая академия, 1994. — 680 с.
10. *Томахин, Г. Д.* Лингвострановедение: что это такое? / Г. Д. Томахин. — Иностранные языки в школе. — 1996. — № 6. — С. 22—27.
11. *Чернухина, И. Я.* Элементы организации художественного текста / И. Я. Чернухина. — М. : Просвещение, 1997. — 224 с.
12. *Alcott, L. M.* Little women / L. M. Alcott. — Penguin Popular Classics, 1994. — 217 p.



## ЭФФЕКТЫ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАНИИ: МОДЕЛИ, СТИЛИЗОВАННЫЕ ФАКТЫ, ЭМПИРИЧЕСКИЕ СВИДЕТЕЛЬСТВА

Е. В. КРЕХОВЕЦ,

аспирант НИУ ВШЭ, старший преподаватель кафедры экономической теории и эконометрики НИУ ВШЭ (Нижний Новгород), лаборант Международной научно-учебной лаборатории институционального анализа экономических реформ НИУ ВШЭ (Москва)

*ekaterinakrehovets@gmail.com*

Данная статья представляет собой обзор современной литературы, посвященной исследованиям эффектов сообучения. В статье приводится описание эмпирических моделей, используемых для анализа и оценки факторов сообучения. В работе описываются методологические сложности, возникающие при изучении эффектов среды в образовании, анализируется влияние сетевых характеристик на академическую результативность учащихся.

This paper analyses modern researches devoted to the investigations of peer effects in education. It describes popular empirical models used to evaluation of peer effects. Some problems existing in exploration of peer effects in education is presented. The paper examines the influence of social network characteristics on student academic achievements.

**Ключевые слова:** *эффект сообучения, эндогенность, референтная группа, социальные сети, образование*

**Key words:** *peer effects, endogenous effects, peer group, social networks, education*

Современный анализ социальных сетей обнаруживает эффекты среды, основанные на предположении, что поведение человека не только зависит от личностных и социально-демографических характеристик, но и объясняется окружающей средой, то есть людьми, с которыми он взаимодействует. Примене-

ние инструментов сетевого анализа в социологии образования подтвердило значимость сетевых характеристик в

обосновании закономерностей, связанных с поведением студентов. В частности были получены убедительные свидетельства существования эффектов среды или сообучения — то есть ситуации, когда академические достижения студен-

та связаны не только с влиянием его личностных характеристик и традиционных факторов обучения, но и с характеристиками и учебными достижениями других студентов, входящих в его окружение, то есть составляющих социальную сеть учащегося. Таким образом, эффект среды можно определить как один из факторов успеваемости учащегося.

Изучение природы и особенностей эффектов среды в образовании имеет не только теоретическое, но и прикладное значение. Зная о существовании эффектов сообучения, университеты могут значительно улучшить показатели успеваемости студентов. Так, администрация университета может формировать студенческие группы таким образом, чтобы максимизировать положительный эффект со-

Эффект среды можно определить как один из факторов успеваемости учащегося.



обучения. Для родителей и самих студентов эффекты сообучения не менее интересны. Поступление в университет с более высокими академическими показателями, то есть потенциально обучение с более сильными студентами, существенно увеличивает шансы учащегося на академическую успешность.

В данной статье приводится анализ современной литературы, посвященной вопросам эффектов среды в образовании. В первой части статьи описываются некоторые методологические трудности, связанные с исследованием эффектов среды в образовании, в частности вопрос эндогенности и определения референтной группы. Во второй части рассматриваются статическая и динамическая модели оценки эффектов сообучения, часто используемые в современных исследованиях в данной области. Значение сетевых характеристик в успеваемости студентов анализируется в третьей части статьи. Данная работа является обобщением и анализом актуальных исследований по эффектам сообучения и гармонично дополняет статьи российских авторов по данной теме [1; 2].

### **Проблемы, связанные с определением эффектов сообучения**

Одна из сложностей, связанная с изучением эффектов сообучения, состоит в определении референтной группы, которая влияет на успеваемость учащегося. Референтная группа может быть сформирована из однокурсников, одноклассников или только друзей данного учащегося. Отмечается, что исследователи зачастую выбирают группу исходя из имеющихся данных, а не на основании теоретического изучения понятия референтной группы. Поэтому во многих эмпирических исследованиях референтная группа формируется *ad hoc*, в соответствии с доступными данными и конкретными целями анализа. Таким образом, по-разному определяя референтную группу, мож-

но получить разную природу и значимость эффекта сообучения в социальных сетях.

Часто при анализе эффекта сообучения референтной группой являются одноклассники (одноклассники) учащегося.

В таком случае делается предположение о влиянии успеваемости одноклассников (одноклассников) на средний балл студента. Также для анализа эффектов сообучения

сеть может быть разделена на когорты, например, по признаку успеваемости. Кроме того, одним из популярных методов определения референтной группы в современной литературе является включение в нее соседей по общежитию [10].

Важность определения референтной группы прослеживается в работе Дж. Таруна и К. Мудит [13]. Авторы исследуют вопрос о влиянии одноклассников и соседей по общежитию на успеваемость учащихся. Результирующей переменной является средний балл, детерминантами — индивидуальные характеристики учащихся, социально-демографический статус, в качестве переменной академических способностей выступает оценка по математике. Оценивая несколько спецификаций модели на данных об учащихся Индийской бизнес-школы, авторы получили несколько важных результатов. Во-первых, как и предполагалось исследователями, значительное влияние на успеваемость оказывает оценка за экзамен по математике, в полной спецификации модели увеличение этой оценки на 100 пунктов ведет к росту среднего балла примерно на 0,3 пункта. Во всех спецификациях модели данный фактор является статистически значимым и положительно влияет на успеваемость. Во-вторых, оценивая влияние эффектов среды в учебной группе, авторы получили положительное воздействие среднего балла за экзамен по математике на средний балл учащегося, однако коэффициент оказался статистически незначимым. Напро-

Одна из сложностей, связанная с изучением эффектов сообучения, состоит в определении референтной группы, которая влияет на успеваемость учащегося.

тив, для референтной группы «соседи по общежитию» данный детерминант оказался статистически значимым и положительно влияющим на успеваемость учащихся. Изменение среднего балла по математике на 100 пунктов ведет к увеличению среднего балла студента примерно на 0,1 пункт.

Таким образом, соседи по общежитию влияют на результаты академической успеваемости студента сильнее, чем одноклассники, то есть неформальные социальные взаимодействия оказывают более значимый эффект сообучения. Также подчеркивается асимметричность эффекта сообучения — изменение среднего группового балла за экзамен по математике больше влияет на студентов с низкими академическими результатами, чем на студентов с хорошими способностями к обучению.

Анализ сетевых эффектов успеваемости связан с проблемой эндогенности, которая возникает в силу природы выборочных данных. Студенческие группы могут быть сформированы таким образом, что учащийся, обладающий большими способностями к обучению, начинает общаться со студентами со схожими способностями. В таком случае положительный и значимый эффект сообучения будет наблюдаться не в силу его реального существования, а из-за корреляции между ненаблюдаемыми характеристиками студента и наблюдаемыми характеристиками

Одним из ключевых факторов формирования сети является гомофилия, то есть схожесть студентов по определенным признакам.

сети, которая его окружает [3]. По этой причине традиционный подход оценки эффектов сообучения через влияние средних резуль-

татов группы на результат учащегося может привести к неверным результатам, если существуют ненаблюдаемые характеристики, присущие как учащемуся, так и референтной группе.

Известно, что одним из ключевых факторов формирования сети является

гомофилия, то есть схожесть студентов по определенным признакам. Если характеристики, по которым учащиеся выбирают себе друзей, связаны с детерминантами успеваемости, возникает проблема эндогенности, что препятствует выявлению эффекта среды. Отмечается, что эндогенность может наблюдаться не только в группах, когда студенты неслучайным образом выбирают свое окружение, но и в экзогенно сформированных группах [6].

В работе Д. Дж. Мело [8] делается попытка решить проблему эндогенности. Автор использует модель линейную в средних значениях для оценки эффектов сообучения, чтобы нивелировать эндогенность, для каждого учащегося формируется собственная референтная группа. Важным предположением исследования является отсутствие ненаблюдаемых характеристик, способных повлиять одновременно на успеваемость студентов и вероятность стать друзьями. В качестве эмпирических данных использовались данные об учащихся 322 уругвайских школ, было опрошено 8600 респондентов. Оценивание модели подтвердило первоначальную гипотезу автора о значимости эффектов среды. Были получены статистически значимые оценки эндогенных эффектов сообучения, то есть эффектов влияния средней успеваемости в референтной группе на результаты учащегося.

Для решения проблемы эндогенности при изучении эффектов среды в образовании предлагаются различные методы, в том числе более сложные спецификации моделей, включение дополнительных инструментов и фиксированных эффектов, а также использование таких референтных групп, которые были сформированы эндогенно.

Трудности, возникающие при исследовании эффектов сообучения, связаны, с одной стороны, с методологией сетевого анализа, а с другой — с особенностями эмпирических данных, усложняющих эконометрическое моделирование.

## Модели, оценивающие эффекты обучения

### *Модель линейная в средних значениях*

Один из распространенных методов исследования эффектов обучения в академической среде связан с оценкой модели линейной в средних значениях.

В данной модели все переменные измеряются в отклонениях от средних значений в выборке. Доступность и простота интерпретации результатов данной модели сделали ее весьма привлекательной для исследователей. Однако существующие очевидные минусы модели неоднократно подчеркивались исследователями, пытающимися использовать спецификации данной модели.

В исследованиях отмечается, что возможна нелинейность по среднему эффекту обучения. Другими словами, влияние окружающей среды может быть разным для разных студентов. Например, в работе Б. Сасердот [10] эмпирически доказано, что для студентов с высоким средним баллом эффект обучения сильнее, чем для остальных студентов, то есть присутствие в группе студента с хорошей успеваемостью в большей степени повлияет на успеваемость студентов с высокими баллами, чем на успеваемость отстающих одноклассников.

Данная модель в своей стандартной спецификации не решает проблему эндогенности, что серьезно влияет на значимость полученных результатов. Однако исследователи пытаются расширить модель таким образом, чтобы нивелировать эндогенность. Например, в работе Г. Имбенс и П. Голдсмит-Пинкам [6] для анализа используется спецификация модели линейной в средних Manski-типе, которая позволяет выделить эндогенный и экзогенный факторы обучения. Под эндогенным эффектом в данной работе понимается среднее изменение академических результатов индивида при прямом изменении успеваемости друзей этого индивида. Экзогенный эффект трактуется как причинно-следственный эффект

изменения характеристик сети. В результате тестирования модели были получены статистически значимые эффекты среды.

### *Стохастические агент-ориентированные модели*

Группа стохастических моделей, основанных на поведении агента, относится к типу динамических моделей и позволяет исследовать влияние структурных изменений в сети на результаты действий

В исследованиях отмечается, что возможна нелинейность по среднему эффекту обучения.

отдельных акторов. Общие положения модели подробно описаны в работе Т. Снайдера и соавторов [11]. Фундаментальной предпосылкой является предположение о динамичности связей внутри сети, то есть отношения, устанавливаемые между агентами, могут изменяться с течением времени. Агенты в сети могут контролировать свои связи и образовывать их в зависимости от собственных характеристик и характеристик других участников сети. При этом изменение связей происходит независимо, и в каждый момент времени только один случайный участник сети может изменить только одну связь. Частота изменения связей зависит от индивидуальных характеристик отдельных агентов в сети.

Применение стохастической агент-ориентированной модели для оценки эффектов обучения предложено в исследовании А. Ломи и соавторов [7]. В данной спецификации модели анализируется изменение социальных взаимоотношений и индивидуальных результатов в зависимости от поведения участников сети в заданный период времени. Изменения в сети определяются двумя взаимозависимыми процессами. «Процесс отбора» — структурные изменения сети (возникновение и распад связей) — может возникать в результате индивидуальных действий участников сети. Второй процесс — изменение результатов отдельных участников сети, на него влияет качество ре-

ферентной группы. Авторы предлагают использовать две целевые функции, которые определяют вероятность протекания данных процессов: *поведенческую* и *сетевую*. Тестирование данной модели на эмпирических данных подтвердило гипотезу о существовании эффектов сообучения в студенческих группах. При этом отмечается симметричность данного эффекта, академические результаты учащегося, как правило, становятся похожими на средний результат в референтной группе. Авторы отмечают, что данные выводы характерны как для дружеских сетей студентов, так и для сетей помощников по учебе. Также на успеваемость влияет популярность студента в сети помощников по учебе: чем более популярен студент в сообществе, тем выше его успеваемость. В то же время популярность в дружеской сети не имеет статистически значимого влияния на успеваемость студентов.

Рассматриваемая группа моделей позволяет одновременно моделировать формирование социальной сети и оценивать эффекты среды. Стохастическая агенто-ориентированная модель объединяет случайную сетевую модель и модель поведения, что позволяет отделить эффект отбора референтной группы от эффекта сообучения. Наряду с очевидными преимуществами существуют и недостатки данной модели. Во-первых, значительные ограничения накладывает предпосылка модели, согласно которой в каждый момент времени в сети может измениться только одна

Успеваемость друзей или студентов, с которыми индивид имеет прямые связи, значимо влияет на успеваемость студента.

связь. Во-вторых, как отмечают исследователи, данная модель достаточно сложная с точки зрения оценки параметров.

### Сетевые характеристики

Как отмечалось ранее, часто в качестве референтной группы, влияющей на успеваемость и поведение студента, выступают его друзья. В таком случае од-

ним из распространенных сетевых факторов, определяющих эффекты сообучения, является степень как входящая, так и исходящая. Для студенческих социальных сетей степень есть не что иное, как число друзей для каждого студента. Так, в частности, данный параметр учитывался при оценке эффектов сообучения в докладе «Прогнозирование экзаменационных оценок студентов с помощью анализа социальных сетей» [5]. Авторы получили статистически значимые оценки влияния сетевых эффектов сообучения на академические результаты.

В работе Дж. Тарун и Н. Лангер [12] анализируется влияние эффектов сообучения на успеваемость студентов бизнес-школы. Помимо традиционных детерминантов успеваемости, рассматриваются факторы, связанные со структурой сети, в частности центральность по степени и центральность по близости. Согласно результатам, влияние центральности по степени на средний балл незначительное, то есть число связей или число друзей не может быть предикатором академической успеваемости. В то же время успеваемость друзей или студентов, с которыми индивид имеет прямые связи, значимо влияет на успеваемость студента (эффект составляет 25 % от эффекта от собственных возможностей). «Важно не то, кого ты знаешь, а что знают они». Находятся свидетельства в пользу модели соавторов (co-author model), в которой говорится, что чем больше связей имеет данный индивид, тем меньше ценность таких связей и их рост ведет к снижению продуктивности.

Значимое статистическое влияние сетевых характеристик на успеваемость студентов в группе было получено в работе «Эффекты среды и социальные сети в образовании» [4]. Авторы создали теоретическую модель, в которой структура социальной сети, в частности позиция индивида в сети и гетерогенные идиосинкразические особенности сети, является основными объясняющими переменными

поведения агента. Тестируя модель на эмпирических данных, авторы попытались ответить на вопрос, влияют ли (и в какой степени) гетерогенные характеристики сети и позиция студента в ней на его академическую успеваемость. Полученные результаты свидетельствуют о прямом, статистически значимом влиянии показателя положения учащегося в академической сети на его результаты в учебе.

Существование эффектов сообучения подкрепляется многочисленными исследованиями в области социологии и экономики образования. Данные эффекты могут носить разный характер. Эффекты сообучения могут быть как положительными в случае, когда средний балл в референтной группе улучшает результаты отстающего студента, так и отрицательными, когда отличники начинают учиться хуже под влиянием средней успеваемости в группе. Анализируя литературу, можно увидеть, что эффекты среды в образовании могут быть симметричными, то есть одинаково влиять на всех участников сети, и несимметричными — когда степень влияния результативности референтной группы варьируется в зависимости от личностных и соци-

ально-демографических характеристик учащегося.

Применение методов сетевого анализа позволяет выявить новые детерминанты успеваемости учащихся. Анализ литературы показал значимость таких сетевых характеристик, как центральность по близости и степени, то есть по числу входящих и исходящих связей. Отмечается, что популярность студента в сети учащихся является хорошим предиктором его успеваемости. Таким образом, при анализе эффектов сообучения и успеваемости студентов подчеркивается важность учета структурных особенностей сети учащихся и индивидуальных сетевых характеристик.

Богатство литературы по вопросу эффектов сообучения подтверждает актуальность данного направления в исследованиях по социологии и экономике образования. Использование инструментов анализа социальных сетей позволяет значительно расширить предположения о природе поведения учащихся, в частности выявить новые детерминанты академической успеваемости.

Популярность студента в сети учащихся является хорошим предиктором его успеваемости.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Валеева, Д. Р.* Связи дружбы и помощи при обучении в университете / Д. Р. Валеева, О. В. Польшин, М. М. Юдкевич // Вопросы образования. — 2013. — № 4. — С. 70—81.
2. *Польшин, О. В.* Как социальные связи студентов обеспечивают эффекты сообучения / О. В. Польшин [и др.] // XIV Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества : в 4 кн. Кн. 4 / отв. ред. Е. Г. Ясин. — М. : ИД НИУ ВШЭ, 2014. — С. 575—585.
3. *Arcidiacono, P.* Estimating Spillovers in the Classroom with Panel Data / P. Arcidiacono et al. // Working Paper, Duke University, 2009.
4. *Calvy-Armengol, A.* Peer Effects and Social Networks in Education / A. Calvy-Armengol, E. Patacchini, Y. Zenou // Review of Economic Studies. — 2009. — Vol. 76. — P. 1239—1267.
5. *Fire, M.* Predicting Student Exam's Scores by Analyzing Social Network Data / M. Fire, G. Katz et al. // Active Media Technology : 8<sup>th</sup> International Conference AMT 2012, Proceedings. — P. 584—595.
6. *Imbens, G.* Social Networks and the Identification of Peer Effects / G. Imbens, P. Goldsmith-Pinkham. — Submitted, 2011.
7. *Lomi, A.* Why are some more peer than others? Evidence from a longitudinal study of social networks and individual academic performance / A. Lomi, T. Snijders et al. // Social Science Research. — 2011. — Vol. 40. — P. 1506—1520.
8. *Melo, D. J.* Peer Effects Identified Through Social Networks: Evidence from Uruguayan Schools / D. J. Melo // Working Paper, Banco de Mexico, 2014.

9. *Mihaly, K.* Do More Friends Mean Better Grades? Student Popularity and Academic Achievement / K. Mihaly // RAND Working Paper. — 2009. — № 678.

10. *Sacerdote, B.* Peer effects with random assignment: Results for Dartmouth roommates / B. Sacerdote // The Quarterly Journal of Economics. — 2001. — Vol. 116. — № 2. — P. 681—704.

11. *Snijders, T.* Introduction to stochastic actor-based models for network dynamic / T. Snijders, G. Bunt, C. Steglich // Social Networks. — 2010. — Vol. 32. — P. 44—60.

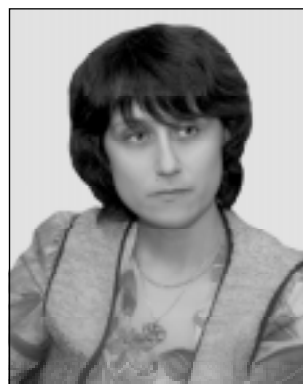
12. *Tarun, J.* Does Who You Know Matter? Unraveling the Influence of Student Networks on Academic Performance / J. Tarun, N. Langer // Working Paper // URL: <http://ssrn.com/abstract=2425477>.

13. *Tarun, J.* The impact of study groups and roommates on academic performance / J. Tarun, K. Mudit // Indian School of Business Working Paper // URL: [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2147225](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2147225).

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА



А. А. ВОЛКОВА,  
аспирант НГПУ им. К. Минина  
[valla13@mail.ru](mailto:valla13@mail.ru)



Л. Э. СЕМЕНОВА,  
доктор психологических наук,  
профессор кафедры классической  
и практической психологии  
НГПУ им. К. Минина  
[verunechka08@list.ru](mailto:verunechka08@list.ru)

В статье рассматриваются результаты развития социального интеллекта у студентов в условиях вуза через поэтапную реализацию авторской программы. Программа включает целевой, содержательный, практический и результативный компоненты, а также коммуникативный, поведенческий, когнитивный, волевой, рефлексивно-перцептивный, эмоциональный и ценностный модули.

This paper analyses the results of the development of students' social intelligence in terms of higher education institution through the stage-by-stage implementation of the author's program. The program includes target, substantial, practical and productive components, and also communicative, behavioural, cognitive, strong-willed, reflexive and perceptual, emotional and valuable modules.

**Ключевые слова:** *социальный интеллект, студенты, вуз, компетенции*

**Key words:** *social intelligence, students, high school, competences*

**В** последние десятилетия понятие социального интеллекта и способы его формирования привлекли внимание многих российских ученых. Социальный интеллект как совокупность способностей помогает человеку адаптироваться в обществе, в котором он живет, встраиваться в его социальные, межличностные и профессиональные отношения — все это является одной из важнейших характеристик современного человека.

Проблема социального интеллекта является междисциплинарной и рассматривается социальной философией, социологией, социальной антропологией, психологией и другими науками, которые характеризуют различные формы адекватного встраивания человека в социум, адекватное и рациональное использование социальной коммуникации, понимание «другого» и создание условий быть понятым «другим», выявление и интерпретации социальных смыслов и ценностей.

Термин «социальный интеллект» предполагает развитие умения понимать себя, свое поведение, действия других людей и выстраивать эффективное взаимодействие, а также добиваться поставленной цели. Социальный интеллект играет значительную роль в процессе социализации, обучения, реализации коммуникации людей в современном обществе. При этом отличительной характеристикой и признаком высокого уровня развития социального интеллекта является развитая социальная компетентность.

В. Н. Куницина определяет социальную компетентность как систему знаний о социальной действительности и о себе, систему сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих быстро и мгновенно адаптироваться, принимать решения со

знанием дела, учитывая сложившуюся конъюнктуру; действуя по принципу «здесь, сейчас и наилучшим образом», извлекать максимум из сложившихся обстоятельств [2].

В реальном человеческом поведении социальный интеллект и социальная компетентность интегрированы, взаимодополняют и взаимообуславливают друг друга. Социальный интеллект выступает как средство познания социальной действительности, а социальная компетентность — как продукт этого познания.

Установлено, что такого рода познание начинает активно осуществляться уже с раннего детства. При этом одним из значимых аспектов социального познания и его специфики, как показали наши прежние исследования [3], оказывается гендерная субъектность личности.

Сегодня в психологической литературе кроме фактических данных об индивидуальных особенностях имеются уже и некоторые сведения о гендерной специфике реализации социально-психологических способностей, входящих в структуру социального интеллекта человека. Однако в целом вопросы гендерных различий и гендерного сходства в структуре социального интеллекта личности по-прежнему остаются недостаточно изученными.

Мы полагаем, что развитие социального интеллекта в условиях вузовской подготовки протекает в рамках формирования социальной компетентности студентов. Это длительный процесс, направленный на формирование социально-желательных личностных и коммуникативных свойств, а также совершенствование процессов психического регулирования, самоконтроля и самореализации, повыша-

Термин «социальный интеллект» предполагает развитие умения понимать себя, свое поведение, действия других людей и выстраивать эффективное взаимодействие, а также добиваться поставленной цели.

ющих стрессоустойчивость студентов [4], что в итоге обеспечивает работу адаптационных механизмов на протяжении всей дальнейшей жизни.

Как известно, в современном обществе выпускник должен обладать не только высоким уровнем профессиональных знаний, но и обязательно развитыми коммуникативными навыками, помогающими молодому специалисту адаптироваться в трудовом коллективе, способствующими оптимальному взаимодействию в процессе выполнения производственных задач. Как отмечает В. И. Байденко, «в перечень требуемых работодателями социальных компетенций входят, например: коммуникативность (отзывчивость в общении, структурированность речи, убедительность аргументации, обращение с возражениями и т. д.); способность работать в команде; умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей; готовность к нестандартным, креативным решениям; навыки самоорганизации; гибкость в отношении вновь появляющихся требований и изменений; выносливость и целеустремленность» [1].

С учетом вышеизложенного нами была разработана специальная психолого-педагогическая программа «Развитие социального интеллекта», целью которой стало развитие социальной компетентности

у студентов вуза применительно к условиям их профессионального образования.

Предлагаемая нами программа включает четыре компонента: целевой, содержательный, практический, результативный. *Целевой компонент* определяет информационную базу развития социальной компетентности, является основанием для проектирования возможных ожидаемых результатов. *Содержательный компонент* отражает предмет деятельности, лежащий в основе развития социальной компетентности, предполагает смысловое наполнение основных направлений профессиональной подготовки. *Практический компонент* представлен сочетанием педагогических технологий, с использованием которых осуществляется последовательная и планомерная педагогическая работа по развитию социальной компетентности. *Результативный компонент* определяет успешность функционирования программы и связан с разработкой критериев и показателей развития социального интеллекта.

Данная программа предполагает поэтапную реализацию с использованием совокупности педагогических условий и формирует повышение уровня социальной компетентности на индивидуально-личностном, личностно-групповом и личностно-социальном уровнях (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Программа развития социального интеллекта студентов**

Этапы	Содержание
Целевой	Определение цели, педагогических условий и критериев оценки результатов
Содержательный	Отбор и систематизация содержания образования (разработка специальных программ-модулей); включение актуальной профессиональной информации; знания в сфере социальных и межличностных отношений
Практический	Чередование индивидуальных и командных форм деятельности; опыт практической деятельности по реализации разных форм взаимодействия и общения; опыт творческой деятельности в процессе взаимодействия и общения; опыт отношений личности к себе и партнеру по общению, взаимодействию
Результативный	Готовность к общению и взаимодействию на разных социальных уровнях: человек, группа, общество; владение знаниями в сфере социальных и межличностных отношений; опыт практического продуктивного общения и взаимодействия; отношение к партнеру и к себе как к самостоятельным активным субъектам общения и взаимодействия; способность к эмоционально-волевой саморегуляции в ситуации взаимодействия и общения



Успешная реализация программы «Развитие социального интеллекта» обеспечивается совокупностью педагогических условий:

- ✓ соответствие цели программы ожидаемым результатам;
- ✓ обеспечение направленности содержания профессиональной подготовки на развитие социального интеллекта студентов;
- ✓ совершенствование организационных форм и методов развития умений студентов работать с социальной информацией;
- ✓ включение студентов в практико-ориентированную, социально значимую учебно-профессиональную деятельность, способствующую развитию их личностных качеств;
- ✓ применение педагогического коучинга (от англ. coach — наставлять, тренировать и воодушевлять) для создания у студентов положительной мотивации к социальной активности и профессиональным коммуникациям;
- ✓ организация тренинговой работы, направленной на развитие социального интеллекта студентов;
- ✓ оценка успешности функционирования программы в соответствии с выделенными критериями.

Предлагаемая программа была рассчитана на один учебный год. Однако вполне целесообразно ее расширение на период всего обучения студентов в высшей школе.

Программа включает в себя следующие модули:

- ✓ коммуникативный;
- ✓ поведенческий;
- ✓ когнитивный;
- ✓ волевой;
- ✓ рефлексивно-перцептивный;
- ✓ эмоциональный и ценностный.

Занятия проводились психологом в группах один раз в две недели в форме тренингов. По завершении тренингов проводилась работа по самодиагностике, позволяющая активизировать рефлексивно-перцептивный компонент социального интеллекта, критически оценить свое умение адаптироваться в социальной среде, прогнозировать дальнейшее развитие социализации в трудовом коллективе и возможные сложности.

Далее мы проверяли эффективность предложенной программы по формированию социального интеллекта студентов технического и гуманитарного профилей (расчет достоверности различий измеряемых показателей до и после проведенной работы осуществлялся с помощью  $\chi^2$  («хи-квадрата»).

В соответствии с предложенной структурой социального интеллекта мы подобрали психодиагностический инструментарий, используемый нами до и после программы по развитию социального интеллекта у студентов вуза (см. таблицу 2).

Таблица 2

## Диагностический инструментарий исследования развития социального интеллекта студентов

Диагностика социального интеллекта (тест Дж. Гилфорда и М. Салливена)						
Компоненты						
Коммуникативный	Поведенческий	Когнитивный	Волевой	Рефлексивно-перцептивный	Эмоциональный	Ценностный
Тест диагностики коммуникативных и организаторских способностей (КОС)	Тест «Ваш стиль общения»	Оценка успеваемости по предметам психолого-педагогического цикла	Тест диагностики коммуникативных и организаторских способностей (КОС)	Методика диагностики рефлексии (А. В. Карпов)	Тест эмпатийного потенциала личности (И. М. Юсупов)	Определение жизненных ценностей личности (Must-тест) (П. Н. Иванов, Е. Ф. Колобова)

В исследовании приняли участие 177 студентов 2-го и 5-го курсов Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета. Экспериментальную группу (далее ЭГ) составили студенты 2-го курса — 48 человек (из них 27 студентов технического профиля и 21 студент гуманитарного профиля); студенты 5-го курса — 39 человек (из них 22 студента технического профиля и 17 студентов гуманитарного профиля). Контрольную группу (далее КГ) составили студенты 2-го курса — 47 человек (из них 27 студентов технического профиля и 20 студентов гуманитарного профиля); 5-го курса — 43 человека (из них 23 студентов технического профиля и 20 студентов гуманитарного профиля).

Кратко изложим полученные результаты. Для начала проследим выявленную по результатам проведения программы динамику коммуникативных способностей.

У студентов технического профиля ЭГ уровень ниже среднего сократился с 21,62 до 10,81 % ( $p \leq 0,05$ ). Также значительно у них изменились и показатели высокого уровня: с 8,11 до 16,22 % ( $p \leq 0,05$ ). В свою очередь у 12 студенток уровень ниже среднего снизился с 16,67 до 0 % ( $p \leq 0,05$ ); показатели высокого уровня — с 25 до 50 % ( $p \leq 0,01$ ).

Что же касается испытуемых КГ, то среди студентов технического профиля уровень ниже среднего сократился всего с 9,52 до 7,14 %, тогда как высокий остался без изменений — 9,52 %. Среди студенток технического профиля (восемь человек) уровень ниже среднего не был зафиксирован, высокий уровень по итогам констатирующего эксперимента отсутствовал, а в конце учебного года высокий уровень показали две студентки.

Посмотрим, какая картина наблюдается у студентов гуманитарного профиля. Так, среди юношей (три человека) ЭГ

изменений не выявлено. Среди девушек средний уровень снизился с 34,29 до 20 % ( $p \leq 0,05$ ); высокий вырос с 57,14 до 65,71 % ( $p \leq 0,05$ ). Очень высокий уровень показали уже не три, а пять студентов (но эти различия недостоверно значимы).

Среди юношей гуманитарного профиля КГ (пять человек) изменений не зафиксировано. Среди девушек высокий уровень наблюдался несколько чаще — с 42,86 до 54,29 % ( $p \leq 0,05$ ). Средний и очень высокий уровни тоже показали незначительную тенденцию к снижению.

Подводя итоги динамики коммуникативных способностей, мы можем отметить, что наиболее значительной она оказалась у студентов технического профиля ЭГ. Этот факт мы объясняем тем, что до проведения формирующей программы по развитию социального интеллекта в соответствии с учебным планом эти студенты в основном занимались специальными дисциплинами профессионального цикла (исходя из их технического профиля), тогда как предметам психолого-педагогического цикла уделялось недостаточное внимание. Кроме того, неплохую динамику показали и девушки-гуманитарии, которые оказались более отзывчивыми и эмоционально раскрепощенными, нежели юноши. Среди студентов КГ положительные изменения можно отметить у девушек обеих профилей обучения. Мы полагаем, что это связано с особенностями женской социализации и проявления их гендерной субъектности: девушки легче вступают в контакт, пытаются завести знакомство с более знающими студентами, чтобы нивелировать студенческие проблемы. У юношей динамика в коммуникативной сфере не выявлена, они предпочитают рассчитывать только на себя и редко прибегают к помощи одногруппников.

Динамика организаторских способностей выражена слабее, чем коммуникативных. Но положительные сдвиги все же отмечены в ЭГ. Так, среди студентов технического профиля констатировано уве-

---

У юношей динамика в коммуникативной сфере не выявлена, они предпочитают рассчитывать только на себя и редко прибегают к помощи одногруппников.

личение высокого уровня с 27,03 до 37,84 % ( $p \leq 0,05$ ) за счет уменьшения количества студентов, показавших средний уровень и уровень ниже среднего. Среди девушек технического профиля наблюдается точно такая же картина, но уже гораздо более ярко выраженная: увеличение высокого уровня с 8,33 до 25 % ( $p \leq 0,01$ ). Среди студентов гуманитарного профиля ЭГ динамика зафиксирована только у девушек. Мы можем отметить увеличение студенток, показавших высокий уровень, с 28,57 до 45,71 % ( $p \leq 0,01$ ) и очень высокий уровень с 2,86 до 5,71 % (различия недостоверны) за счет перехода на средний уровень. Таким образом, можно сделать вывод о более выраженной положительной динамике среди студентов технического профиля, нежели гуманитариев.

Среди студентов КГ явной динамики не было. Зафиксированы только единичные случаи изменений уровня развития организаторских способностей.

По итогам формирующей программы мы видим явное развитие рефлексии юношей. Так, среди студентов технического профиля в начале учебного года высокий уровень рефлексии показали лишь 2,7 %, а после формирования — 8,11 %; средний уровень вначале — 56,76 %, а по итогам формирования — 81,08 % ( $p \leq 0,01$ ). Среди юношей-гуманитариев динамика была не очевидной в связи с малым количеством респондентов. У девушек гуманитарного профиля высокий уровень развития рефлексии увеличился с 31,43 до 45,71 % ( $p \leq 0,05$ ), а низкий уровень сократился с 14,29 до 2,86 % ( $p \leq 0,05$ ). Среди девушек технического профиля значительных изменений не зафиксировано также по причине малой выборки.

На заключительном этапе мы исследовали динамику развития *социального интеллекта* как целостного образования и по итогам формирующей программы получили положительную динамику в ЭГ.

Так, среди юношей технического про-

филя низкий уровень социального интеллекта сократился с 8,11 до 0 % ( $p \leq 0,05$ ); уровень ниже среднего — с 29,73 до 24,32 %, а средний уровень увеличился с 62,16 до 75,68 % ( $p \leq 0,05$ ). В группе девушек технического профиля уровень ниже среднего сократился с 16,67 до 0 % ( $p \leq 0,05$ ). Среди девушек-гуманитариев уровень ниже среднего снизился с 2,86 до 0 %; средний уровень также снизился с 68,57 до 62,86 %, за счет роста уровня выше среднего с 28,57 до 37,14 % ( $p \leq 0,05$ ). И только среди юношей гуманитарного профиля, принявших участие в исследовании, динамики не обнаружено (по причине малочисленной выборки).

Что же касается студентов КГ, то в их группах отмечены всего лишь единичные изменения уровня социального интеллекта, не повлиявшие на динамику выборки в целом.

Таким образом, подводя итоги выполненного исследования, мы можем отметить, что программа «Развитие социального интеллекта» в комплексе с подобранными условиями формирования показала положительный результат и может быть рекомендована как часть программы по развитию социальных компетенций учащихся вуза.

По итогам формирующей программы мы видим явное развитие рефлексии юношей.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Байденко, В. И.* Выявление состава компетенций выпускников вуза как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методич. пособие / В. И. Байденко. — М., 2006. — 55 с.
2. *Куницына, В. Н.* Межличностное общение : учебник для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. — СПб. : Питер, 2003. — 544 с.
3. *Семенова, Л. Э.* Особенности развития гендерной субъектности в детском возрасте : монография / Л. Э. Семенова. — Саратов : Вузовское образование, 2014. — 125 с.
4. *Сорокоумова, С. Н.* Компетентностный подход к профессиональной подготовке студентов строительных специальностей / С. Н. Сорокоумова, П. В. Столбов // Приволжский научный журнал. — 2010. — № 1. — С. 237—242.

## СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ



С. А. ЩЕЛОКОВ,  
аспирант НГПУ им. К. Минина,  
настоятель МРО «Православный приход  
в честь Покрова Пресвятой Богородицы  
г. Бор Нижегородской области»,  
протоиерей  
*olga.solodovnik@yandex.ru*



Т. М. СОРОКИНА,  
доктор психологических наук,  
профессор кафедры психологии  
и педагогики дошкольного  
и начального образования  
НГПУ им. К. Минина  
*tatyana.sorokina2012@yandex.ru*

В статье предложена авторская программа формирования психологической готовности будущих педагогов к воспитательной работе с подростками, которая органично включена в образовательный процесс высшего учебного заведения. Программа включает четыре блока и структурированное психологическое содержание курсов «Возрастная психология», «Педагогическая психология» и «Педагогические теории и системы воспитания».

In the article the author's program of formation of psychological readiness of the future teachers to educational work with young people, which naturally included in the educational process of higher education. The program includes four blocks and structured psychological content of the course «Developmental Psychology», «Educational psychology» and «Pedagogical theory and system of education».

**Ключевые слова:** *высшая школа, психологическая готовность, работа с подростками*

**Key words:** *high school, psychological readiness, working with adolescents*

**В** период встраивания системы российского высшего образования в рамки мировой классификации и стандартизации образования представляется актуальным вопрос подготовки будущих педагогов с точки зрения освоения ими компетенций, позволяющих успешно заниматься воспитательной работой в школе.

Оптимальное использование воспитательных возможностей обучения — одна из насущных проблем образования.

Компетентностный подход в воспитании акцентирует внимание на формировании у учащихся компетенций, обеспечивающих им возможность успешной социализации [3; 4].

В. Д. Шадриков указывает на корен-

ные различия между преподавателем и воспитателем: «И если, говоря о преподавателе, мы часто говорим, он должен знать, то, говоря о воспитателе, мы говорим, что он должен быть» [6].

Проблемам модернизации российской высшей школы посвящены работы В. И. Байденко, В. А. Болотова, Г. А. Лукичева, Т. М. Сорокиной, Е. В. Шевченко.

Процесс формирования педагогических умений и компетенций будущих учителей находит отражение в работах С. Б. Елканова, В. А. Слостенина, А. И. Мищенко, Н. Л. Плетневой и др.

Вопросы подготовки будущих педагогов к решению воспитательных задач изучались в работах В. А. Караковского, Н. Л. Селивановой, Т. М. Сорокиной, Е. Е. Решетовой, Н. Е. Щурковой, Н. М. Яковлевой и др.

В настоящее время противоречия, возникшие между социальным заказом общества и уровнем организации учебно-воспитательного процесса, наиболее ярко проявились в системе профессионального образования.

Частая смена государственных образовательных стандартов в высшей школе оставляет возможности только для быстрой коррекции образовательного процесса под новые программные требования и не позволяет преподавателям последовательно и целенаправленно передавать свой педагогический опыт. Сокращение часов приводит к дефициту общения. Часовой лимит позволяет в сжатой форме изложить программный минимум и не оставляет времени на воспитательное, личностно ориентированное общение.

Поэтому в рамках статьи мы постараемся показать специфику психологической готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности с подростками, которая, на наш взгляд, может наиболее успешно осуществляться в специально созданных условиях вузовского обучения — это комплексная программа, включающая в себя структурированное психологическое содержание курсов «Взрастная психология», «Педагогическая

психология» и «Педагогические теории и системы воспитания».

Воспитательная работа с детьми среднего школьного возраста — важная и сложная задача. Педагогам нужно глубоко понимать особенности развития и поведения современного подростка, уметь поставить себя на его место в сложнейших и противоречивых условиях реальной жизни.

В зависимости от того, какой нравственный опыт приобретает подросток, будет складываться его личность.

Исследования внутреннего мира подростков показывают, что одна из самых серьезных проблем среднего школьного возраста — несогласованность убеждений, моральных идей и понятий с поступками, действиями, поведением.

Нравственные идеалы и моральные убеждения подростков складываются под влиянием различных факторов и поэтому очень разнообразны. Наряду с положительно ориентированными качествами встречается немало ошибочных, незрелых и даже аморальных представлений.

Система оценочных суждений, моральные принципы, которыми школьник руководствуется в своем поведении, еще не приобрели устойчивость, не сформировалась нравственная позиция подростка, под которой «...понимается система поведения личности, определяемая нормами общественного поведения и их соблюдением, которую подросток принимает, осознает и соотносит со своими убеждениями, ценностями, мотивами и чувством собственного достоинства» [1].

Правильно организованному воспитанию принадлежит решающая роль. В зависимости от того, какой нравственный опыт приобретает подросток, будет складываться его личность.

Важнейшую роль в деятельности подростков занимает общение.

Воспитательная функция учителя в этом возрасте сводится к организации общения подростков в коллективной, групповой деятельности [3]. Учитель сможет добиться максимального воспитательного

эффекта, если завоеует уважение подростков, станет их справедливым и компетентным другом, помогающим разобраться в социальных вопросах (так как в этот период интенсивно идет процесс социализации подростка, осознание своего места), способным понять подростка, его потребности, подсказать выход, и если необходимо, защитить его от внешних обстоятельств, с которыми подростку трудно справиться в одиночку.

В процессе обучения в вузе и работы в педагогическом школьном коллективе молодой учитель становится не только учителем-предметником, но и учителем-воспитателем. Процесс этот долгий и индивидуальный. Он во многом зависит от личностных качеств учителя: эмпатии, рефлексии, способности прогнозировать последствия своих действий, честности, чуткости и др., а также заинтересованности в успехе своей профессиональной деятельности.

Конечно, проблемы, с которыми встретятся выпускники педагогического вуза, будут разными, но психологическая готовность к воспитательной деятельности поможет избежать многих ошибок. Опираясь на выявленные трудности, с которыми столкнулись студенты в ходе педагогической практики, мы составили программу психологической готовности буду-

щих педагогов к воспитательной работе с подростками.

Целью программы, реализуемой в 2014 году в НГПУ им. К. Минина, являлось формирование психологической готовности будущих педагогов к воспитательной работе с подростками. Нами была разработана программа формирования психологической готовности будущих педагогов к воспитательной работе с подростками, корректирующая выявленные в ходе констатирующего эксперимента недостатки (низкая мотивация обучения в педагогическом вузе, низкий уровень эмпатии, низкая направленность «на дело», недостаточно развитые организационные навыки и навыки работы с аудиторией, преимущественно материальный и социальный (общение) характер ценностной сферы студентов).

Подготовка будущего педагога к воспитанию подростков осуществляется в рамках образовательного процесса высшего учебного заведения.

Программа включает четыре блока: информационный, тренинговый, практический и аналитический.

Содержание и структура программы формирования психологической готовности будущих педагогов к воспитательной работе с подростками представлена в таблице.

**Содержание программы формирования психологической готовности будущих педагогов к воспитательной работе с подростками**

ПРОГРАММНЫЕ БЛОКИ							
Информационный	Кол-во часов	Тренинговый	Кол-во часов	Практический	Кол-во часов	Аналитический	Кол-во часов
«Возрастная психология»	34	Тренинг «Повышение профессиональной мотивации»	6	Педагогическая практика	180	Анализ проведенных студентами уроков	12
«Педагогическая психология»	34	Тренинг «Развитие эмпатии»	6	Психолого-педагогическая практика	90	Просмотр в записи занятий, проведенных студентами (с их согласия)	4
«Педагогические теории и системы воспитания»	34	Тренинг «Развитие навыков работы с аудиторией»	10	Практические занятия с школьным психологом	12	Анализ сложных воспитательно-педагогических ситуаций	
		Тренинг «Развитие организаторской способности»	6			Просмотр в записи уроков ведущих школьных педагогов-предметников	6

ПРОГРАММНЫЕ БЛОКИ							
Информационный	Кол-во часов	Тренинговый	Кол-во часов	Практический	Кол-во часов	Аналитический	Кол-во часов
		Тренинг «Развитие навыков общения»	6			Работа со школьным психологом по выявлению и коррекции поведения сложных подростков	12
Всего	102		34		282		34

*Информационный блок* осваивается в рамках учебного процесса и включает в себя лекционные часы по таким дисциплинам, как «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Педагогические теории и системы воспитания».

*Практический блок* реализуется в ходе педагогической и психолого-педагогической практики.

*Аналитический блок* включает в себя анализ проведенных студентами уроков, просмотр в записи занятий, проведенных студентами (с их согласия), анализ сложных воспитательно-педагогических ситуаций, просмотр записей уроков ведущих школьных педагогов-предметников, работу со школьным психологом по выявлению и коррекции поведения сложных подростков.

*Тренинговый блок* осваивается в ходе групповых занятий с психологом и реализуется в виде тренингов, разыгрывания педагогических ситуаций и деловых игр.

Далее мы предлагаем ряд упражнений для тренингов, направленных на решение выявленных недочетов готовности студентов будущих педагогов к воспитательной работе с подростками: повышение мотивации обучения в педагогическом вузе, повышение уровня эмпатии, повышение направленности «на дело», развитие организационных навыков и навыков работы с аудиторией. Данные упражнения позволят отработать все вышеописанные навыки в реальной групповой деятельности.

*Упражнение «Включение позитивной мотивации»*

Цель: отработка навыков проявля-

ния эмоций, способствующих процессу профессиональной адаптации.

Тренер предлагает участникам занять удобное положение, закрыть глаза, расслабиться и сосредоточиться на своих ощущениях.

Далее тренер задает вопрос для всех: «Что делает вашу жизнь интересной (радостной, творческой и т. п.)? Что является “спусковым крючком” для возникновения интереса (радости, творчества и т. п.) в вашей жизни?»

Через некоторое время (5—7 минут), отведенное для индивидуальной визуализации заданной темы и выхода из состояния расслабленности, тренер предлагает участникам обсудить в группе результаты.

*Упражнение «Распознай эмоцию»*

Цель: расширение представлений о невербальных проявлениях в общении, развитие навыков в распознавании эмоций.

Участникам раздаются карточки, на которых написаны слова, обозначающие эмоциональные состояния (радость, грусть, злость, уверенность и т. д.). Получив карточки, нужно прочесть их так, чтобы написанный текст не видели другие члены группы, и изобразить их жестами или мимикой.

Группа смотрит на каждого участника и старается понять, какое состояние он изобразил. Вопросы к обсуждению: «Какие эмоциональные состояния распознаются с трудом и что может способствовать их пониманию? На какие признаки ориентировались те, кто узнал состояние?» Обсуждение дает возможность сформиро-

ровать «банк» невербальных проявлений, на которые можно опираться при общении (25 минут).

*Упражнение «Публичное выступление»* [2].

Цель: развитие у педагогов навыков самопрезентации; формирование опыта сознательного выбора своих действий в ситуации социального взаимодействия; развитие способности к адекватному выбору эффективного поведения в зависимости от задач коммуникации.

**Инструкция:** подготовить публичное выступление (можно самопрезентацию), временные рамки выступления не более 2—3 минут (время жестко регламентировано).

В выступлении должны быть отражены три содержательные части:

✓ завоевание доверия слушателей (похвала, радость встречи, единство взглядов);

✓ ключевые положения и аргументы в свою пользу (указание на достоинство);

✓ постановка какой бы то ни было задачи перед аудиторией, побуждение ее к действию... (можно задать другой алгоритм для выступления).

Задание группам: каждая группа выбирает одного игрока и совместно с ним продумывает его выступление (важно: каждая группа должна будет обосновать выбор игрока).

Каждое выступление поочередно выслушивается, затем группы выражают свое мнение об услышанном: понравилось или нет им выступление, почему, по каким причинам, следовал ли игрок алгоритму, что показалось очень эффективным и т. д. (возможен вариант с видеозаписью вы-

ступлений, что способствует активизации собственной рефлексивной позиции игрока, дает возможность увидеть степень собственной межличностной привлекательности и уверенности в себе; подходит для трехдневного тренинга).

Ведущий задает вопросы и подводит итог: как группа справилась с заданием — было легко или трудно? Какое было самочувствие при выполнении заданий? Как чувствовали себя игроки при выступлении?

Также ведущий начисляет баллы каждой группе и заполняет ведомость учета на каждую группу.

После каждого задания необходимо проводить промежуточный анализ, чтобы у участников была возможность, получив обратную связь, откорректировать свои действия на следующих этапах.

В какой последовательности будут выстроены задания, не столь принципиально, важен процесс и результат анализа этого процесса. В этом, наш взгляд, заключается специфика психологической подготовки студентов — будущих педагогов к работе с подростками.

Основной эффект формирующей программы проявился в том, что студенты экспериментальной группы стали более уверены в своих силах, в возможностях реализации задуманных планов. Здоровый энтузиазм молодых кадров наполняет школьную жизнь энергией, делает ее интересной и разнообразной. Количество студентов ЭГ, оценивающих свой творческий потенциал как высокий, выросло с 32,53 до 42,17 %.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Кашкарова, Е. Г.* Формирование нравственной позиции современных подростков / Е. Г. Кашкарова, С. Н. Сорокумова // Приволжский научный журнал. — 2010. — № 1. — С. 226—230.

2. *Лукьянова, М. И.* Моя профессия — детский психолог / М. И. Лукьянова. — М. : АРКТИ, 2007. — 304 с.

3. *Решетова, Е. Е.* Культурологические основы современного дополнительного образования / Е. Е. Решетова, Т. М. Сорокина // Известия Самарского научного центра РАН. — 2014. — Т. 16. — № 2. — С. 113—115.



4. Сорокина, Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания / Т. М. Сорокина // Начальная школа. — 2004. — № 2. — С. 110—114.

5. Сорокина, Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы : монография / Т. М. Сорокина ; Нижегородский государственный педагогический университет. — Н. Новгород : НГПУ, 2002. — 168 с.

6. Шадриков, В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности // URL: [https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fschool29prokop.ucoz.ru%2Fbazovye\\_kompetencii\\_ped-dejatelnosti-lunkova\\_o.v..doc&ei=3e\\_pU6iKG8q7ygOMuoGYDg&usg=AFQjCNEkxg-ILUixAJSUdTNzLX8V](https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fschool29prokop.ucoz.ru%2Fbazovye_kompetencii_ped-dejatelnosti-lunkova_o.v..doc&ei=3e_pU6iKG8q7ygOMuoGYDg&usg=AFQjCNEkxg-ILUixAJSUdTNzLX8V).



## ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

О. А. КЕЧИК,  
преподаватель иностранной филологии  
Лисичанского педагогического колледжа  
Луганского национального университета  
им. Тараса Шевченко  
[kechik.olya@gmail.com](mailto:kechik.olya@gmail.com)

Статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы студентов педагогического колледжа при изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла, рассмотрен процесс разработки структуры и компонентов педагогической системы организации самостоятельной работы, определена ее роль в профессиональном становлении будущего специалиста.

The article is devoted to the problem of organization of students' self-work of pedagogical college in the process of study social disciplines and humanities. The article highlights the process of developing the structure and components of the educational system of self-study, its role in the professional development of future specialists.

**Ключевые слова:** педагогическая система, самостоятельная работа, студенты, педагогический колледж, социально-гуманитарные дисциплины

**Key words:** pedagogical system, self-work, students, pedagogical college, social and humanitarian disciplines

**П**остепенная интеграция отечественной и мировой систем образования требует новых подходов к подготовке квалифицированных специалистов, которая основывается на увеличении организационного, дидактического и методи-

ческого ресурса самостоятельной работы. Процесс реформирования и развития системы высшего профессионального образования на современном этапе характеризуется усилением акцентов на повышении роли самостоятельной работы

субъектов учебного процесса, что подтверждается основополагающими принципами и требованиями Болонского процесса. В связи с этим главной задачей высшей школы является овладение будущим специалистом эффективными и рациональными методами самостоятельной учебной работы в соответствии с особенностями конкретной специальности. Существенного повышения эффективности самостоятельной работы студентов педагогического колледжа можно достичь только при условии обеспечения целенаправленного комплексного учебно-воспитательного процесса, когда вся организация этой работы будет носить системный характер.

В работах философов И. Блауберга, В. Садовского, А. Умова, Э. Юдина глубоко проанализированы различные определения понятия «система», рассмотрена специфика системного исследования и требования, которым это исследование должно соответствовать, представлен понятийный аппарат. В публикациях по этому вопросу ярко выражены два направления: общетеоретический (методологический) и прикладной, используемый в исследованиях конкретных отраслей знаний. Ф. Ф. Королев определил необходимость использования системного подхода в педагогике. По его мнению, педагогическая система — это составная среды, ее элемент, который состоит из элементов

более низкого порядка [3]. В дальнейших исследованиях ученые [4] раскрыли процесс применения системного подхода к анализу педагогических явлений, но не обосновали понятия «педагогическая

система», ее «компоненты», «связи».

Как показывает анализ научно-педагогической литературы, исследуемая нами проблема сложна как в теоретическом, так и в практическом плане. Теоретическая ее сложность определяется, во-первых, достаточно «молодым возрастом» ис-

следований по вопросам организации самостоятельной работы студентов в связи с внедрением Болонского процесса в систему высшего образования стран Европы; во-вторых, междисциплинарным характером исследований процесса организации самостоятельной работы, включающих различные области знаний (историю, философию, психологию, политологию, социологию, педагогику, лингвистику и т. д.).

Практическая сложность, по нашему мнению, заключается в отсутствии целостной системы национального образования в высших учебных заведениях и в отсутствии опыта организации национальной модели (системы) самостоятельной работы.

Основательный анализ процесса организации самостоятельной работы студентов в стенах педагогического колледжа позволил нам определить трудности, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели во время планирования, осуществления, контроля самостоятельной работы, которые обусловлены субъективными причинами:

✓ недостаточная сформированность у студентов навыков самостоятельной познавательной деятельности;

✓ низкий уровень овладения преподавателями методикой организации самостоятельной учебной деятельности студентов в специфических условиях педагогического колледжа.

Таким образом, потребность общества в подготовке квалифицированных специалистов с высоким уровнем социально-гуманитарной компетенции, недостаточная теоретическая и методическая разработанность педагогической системы организации самостоятельной работы студентов педагогического колледжа в процессе изучения дисциплин социально-гуманитарного цикла, а также перспективность развития проблемы обусловили актуальность нашего исследования.

Системный подход к характеристике педагогических явлений требует: во-пер-

Существенного повышения эффективности самостоятельной работы студентов педагогического колледжа можно достичь только при условии обеспечения целенаправленного комплексного учебно-воспитательного процесса.

вых, разработки понятия «педагогическая система»; во-вторых, построение теоретической модели педагогической системы; в-третьих, подтверждения результативности предложенной теоретической модели.

Рассматривая педагогическую систему как взаимосвязь структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям формирования готовности будущего специалиста к самостоятельному, ответственному и продуктивному решению задач в дальнейшей системе, представим пути построения ее теоретической модели в контексте организации самостоятельной работы студентов педагогического колледжа в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин.

Мы разрабатываем систему организации самостоятельной работы студентов педагогического колледжа на основе следующих положений:

- ✓ система организации самостоятельной работы должна учитывать индивидуально-психологические особенности студентов;

- ✓ педагог должен учитывать предыдущий практический опыт студентов, уровень их психолого-методической и лексической подготовки;

- ✓ система должна обеспечить студентов необходимым запасом знаний для успешного поиска информации с помощью современных компьютерных технологий;

- ✓ самостоятельная работа студентов не должна рассматриваться как индивидуальная деятельность субъектов обучения, напротив, следует исходить из того, что любая самостоятельная учебная работа студента происходит при непосредственном или косвенном участии педагога.

Учитывая цели и задачи нашего исследования, перейдем к характеристике компонентов педагогической системы организации самостоятельной работы студентов педагогического колледжа в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин.

Базовой категорией педагогической системы, от которой зависит выбор ее содержания, выступает *цель*. Цель организует все части педагогического процесса, предопределяет его результаты. В связи с этим организация самостоятельной работы студентов требует четкого согласования с целью обучения, воспитания и самообразования. В изучении каждого учебного предмета она направлена на решение трех взаимосвязанных задач:

- ✓ развитие у студентов самостоятельности в познавательной деятельности;

- ✓ обеспечение усвоения студентами учебного материала, предназначенного для самостоятельного изучения;

- ✓ обучение их творческому использованию своих знаний и умений.

Следующим компонентом педагогической системы организации самостоятельной работы студентов является ее *содержание*. По мнению большинства исследователей, содержание системы представляет собой совокупность знаний, практических умений и навыков, которыми студентам необходимо овладеть в процессе профессиональной подготовки. Научными требованиями к содержанию педагогической системы являются:

- ✓ соответствие целям обучения в контексте организации самостоятельной работы;

- ✓ научность (сочетание наследия и современных достижений науки);

- ✓ структурированность учебного материала в соответствии с логикой педагогической системы;

- ✓ сочетание теоретических и практических компонентов, благодаря чему обеспечивается связь между теорией и практикой;

- ✓ интеграция с другими учебными предметами, способствующая формированию у студентов целостной картины мира;

- ✓ гуманизация образования.

Содержание самостоятельной работы

Базовой категорией педагогической системы, от которой зависит выбор ее содержания, выступает цель.

студентов в формате социально-гуманитарных дисциплин определяется рабочими учебными программами, методическими материалами, заданиями и указаниями преподавателя. Отбор и структурирование содержания для самостоятельной работы происходит по следующим принципам:

- ✓ модульности (как содержательной завершенности части учебной дисциплины);
- ✓ системности;
- ✓ междисциплинарности и интеграции;
- ✓ индивидуализации и дифференциации;
- ✓ креативности (для формирования у студентов навыков решения практических задач на репродуктивном, адаптивном, частично-поисковом и творческом уровнях сложности);
- ✓ многоуровневости, предусматривающей обеспечение поэтапного усложнения содержания учебно-исследовательской деятельности.

Организация самостоятельной работы студентов по социально-гуманитарным дисциплинам должна осуществляться с соблюдением ряда требований, среди которых мы выделяем следующие:

- ✓ Обоснование цели заданий в целом и конкретного задания в частности, требующее выявления и стимулирования положительных мотивов деятельности студентов, является важной составляющей процесса организации самостоятельной работы в вузе, когда преподаватель убедительно обосновывает и практически подтверждает необходимость и полезность самообразования, создавая у студентов психологическую подоплеку для плодотворной, активной деятельности. Сильной мотивацией следует считать:

— подготовку к дальнейшей профессиональной карьере;

— практическую полезность выполняемой работы;

— участие студентов в творческой деятельности: научно-исследовательской и методической работе кафедры, учебных олимпиадах и конкурсах, научно-теоретических конференциях;

— введение в учебный процесс активных методов, прежде всего игрового тренинга (в частности, с использованием новейших компьютерных технологий, мультимедийных средств — web-курсов, виртуальных библиотек, Интернета, дистанционного обучения);

— «привлекательность» самостоятельной работы: поощрение студентов-отличников стипендиями, премиями, дополнительными баллами за модульный контроль или экзамен (но необходимо вводить и санкции за плохую учебу, несвоевременно и некачественно выполненные задания);

— использование таких форм контроля, которые создают в студенческом коллективе атмосферу соревнования (рейтинг, накопительные оценки, тестирование, нестандартные экзаменационные процедуры) и побуждают к самосовершенствованию;

— личность преподавателя, но только в том случае, когда он является высококвалифицированным специалистом, настоящим профессионалом, интеллектуально развитой, интересной, творческой личностью.

✓ Открытость и общая обзорность заданий. Все студенты должны знать содержание задания, иметь возможность сравнить выполненные задания в разных группах, проанализировать правильность и пользу работы, соответствие поставленных оценок (адекватность оценивания).

✓ Предоставление подробных методических рекомендаций по выполнению работы (в какой последовательности работать, с чего начинать, как проверять свои знания). К отдельным заданиям следует разработать соответствующие памятки.

Обоснование цели заданий в целом и конкретного задания в частности, требующее выявления и стимулирования положительных мотивов деятельности студентов, является важной составляющей процесса организации самостоятельной работы в вузе.

✓ Предоставление студентам возможности выполнять творческие работы, соответствующие профессиональному уровню усвоения знаний, не ограничивая выполнение стандартных задач.

✓ Осуществление индивидуального подхода при выполнении самостоятельной работы.

✓ Нормирование заданий для самостоятельной работы, основанное на определении затрат времени и трудоемкости различных их типов, которое обеспечивает оптимальный порядок осуществления учебно-познавательной деятельности студентов от простых к сложным формам работы.

✓ Возможность ведения учета и оценки выполнения заданий, что предусматривает стандартизацию требований к умениям будущих специалистов и разработку комплекса профессионально ориентированных заданий. С этой целью предлагаются такие типы заданий, которые предполагают получение материализованного результата (продукта) вместе с формированием личностных черт студента в процессе их выполнения.

✓ Поддержание постоянной обратной связи со студентами в процессе выполнения самостоятельной работы, что является фактором эффективности учебно-го процесса.

Таким образом, обобщая вышесказанное, отметим, что самостоятельная работа студентов требует четкой организации, планирования, системы и определенного управления (объем заданий, типы заданий, методические рекомендации по их выполнению, анализ предполагаемых трудностей, учет, проверка и оценка выполненных работ), что способствует повышению качества учебного процесса. Успех этой работы во многом зависит от желания, стремления, интереса к работе, потребности в деятельности, то есть от наличия положительных мотивов.

Проведенная научно-теоретическая разработка структуры и компонентов педагогической системы самостоятельной

работы студентов педагогического колледжа при изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла позволяет сделать ряд выводов.

✓ Исходные предпосылки, определяющие организацию самостоятельной работы студентов педагогического колледжа в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин, обусловлены заданиями современного высшего образования, необходимостью подготовки квалифицированных специалистов.

✓ Основные концептуальные положения организации самостоятельной работы студентов в ходе изучения социально-гуманитарных дисциплин заключаются в следующем:

— самостоятельная работа студентов — сложный процесс системного характера, реализация всех его составляющих является необходимым условием обучения студентов;

— самостоятельная работа студентов будет эффективной лишь при условии ее квалифицированной организации и реализации в образовательном процессе как целостной системы, охватывающей все этапы обучения в высших учебных заведениях;

— самостоятельная работа будущих специалистов должна опираться на такие основные идеи профессионально-педагогической теории, как индивидуально ориентированный, компетентностный, личностно-деятельностный подходы, а также на системный анализ учебно-воспитательного процесса и всех его структурных компонентов;

— разработка педагогической системы организации самостоятельной работы должна происходить в контексте научного обоснования ее структурных элементов: целей, содержания, субъекта, объекта учебно-воспитательного процесса и методики обучения студентов.

✓ Целью организации самостоятель-

Самостоятельная работа студентов требует четкой организации, планирования, системы и определенного управления.

ной работы студентов педагогического колледжа в ходе изучения дисциплин социально-гуманитарного цикла являются:

— формирование у них высокой самоорганизации;

— получение необходимых знаний, отражающих основные компоненты социально-гуманитарных дисциплин;

— овладение студентами учебно-методическим инструментарием в этом направлении работы;

— формирование таких профессионально важных качеств, которые необходимы для организации самостоятельной работы.

✓ Педагогическая система представляет собой определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического процесса, которые могут вы-

ступать как самостоятельные подсистемы в различных дидактических системах обучения.

✓ Содержательная разработка педагогической системы организации самостоятельной работы студентов педагогического колледжа при изучении социально-гуманитарных дисциплин должна обеспечить: системность знаний и средств обучения, мобильность и критичность мышления, владение средствами обработки информации, способность к творческому труду.

✓ Результатом исследования является разработка педагогической системы организации самостоятельной работы студентов педагогического колледжа в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин с учетом ее структуры, компонентов и их критериальных характеристик.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Блауберг, И. В.* Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М.: Наука, 1973. — 270 с.

2. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — М.: Логос, 2005. — 384 с.

3. *Королев, Ф. Ф.* Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. — 1970. — № 9. — С. 103—106.

4. *Кузьмина, Н. В.* Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки. Методы педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. — 172 с.

5. *Садовский, В.* Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Садовский. — М.: Наука, 1977. — 27 с.

6. *Талызина, Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — 343 с.

**В 2014 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

**Методические рекомендации к электронной речевой карте для обследования детей при ОНР  
третьего уровня 1-го и 2-го года обучения в условиях ДОУ компенсирующего вида / Сост.: Н. А. Ключкова, Е. В. Кошечкина, Л. В. Прыгунова, Л. В. Кобзарь. 42 с.**

Содержание электронной речевой карты соответствует программно-методическим рекомендациям «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи», составленным под редакцией Т. Б. Филичевой, Т. В. Тумановой, Г. В. Чиркиной (2010). Использование карты позволяет осуществлять количественную и качественную оценку уровня речевого развития ребенка в рамках исследуемых речевых функций, проводить своевременный анализ результатов деятельности дошкольника и оценку использования им помощи взрослого.

---

# **ИЗ ИСТОРИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**



# Педагогика: вчера и сегодня



## ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ШКОЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ В РОССИИ В XVIII—XIX ВВ.

Ю. Л. ИОНКИНА,  
кандидат педагогических наук,  
учитель немецкого языка  
Вешняковской лингвистической гимназии № 1389 (Москва)  
[ion.july@yandex.ru](mailto:ion.july@yandex.ru)

В статье рассмотрены основные факторы, обусловившие эволюцию гуманистических подходов к воспитанию в российской школе XVIII—XIX веков.

The article deals with the basic factors the evolution of humanistic approaches to bringing up children in Russian schools in the 18—19th centuries.

**Ключевые слова:** *гуманизм, гуманистическое воспитание, школьное воспитание*

**Key words:** *humanism, humanistic upbringing, school education*

В последние десятилетия проблема гуманизации школьного образования, в том числе его воспитательного компонента, применительно к отечественной школе получила широкое отражение в различных научно-педагогических исследованиях. Вместе с тем само это явление рассматривают обычно применительно к XX веку. Очевидно, подобный

подход во многом обусловлен тем, что понятие «гуманистическая педагогика» во всей его полноте возникло только в середине прошлого века, а элементы гуманистического подхода к воспитанию появились и в европейской, и в российской педагогике еще несколько столетий назад.

Понятие «гуманизм» на рубеже XIX—XX веков имело в российской науке неоднозначную трактовку. Еще в середине XIX века известный религиозный философ и педагог П. Д. Юркевич писал, что понятие гуманность (человечность) «так разнообразно и так мягко (в значении “расплывчато”. — Ю. И.), что каждый помещает в нем содержание, какое находит сообразнейшим с системой своих убеждений» [12, с. 104].

В энциклопедических словарях дореволюционного периода (Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона, братьев Гранат) под гуманизмом понималась идеология эпохи Возрождения с ее интересом к отдельно взятому человеку. В энциклопедическом словаре Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона соответствующая словарная статья так и называлась — «Гума-

Понятие «гуманизм» на рубеже XIX—XX веков имело в российской науке неоднозначную трактовку.



низм или Возрождение» [4, с. 879]. Схожая ситуация сложилась с педагогическим течением, получившим название «неогуманизм» (или «новогуманизм», как оно иногда именовалось в дореволюционной отечественной педагогической литературе), появившемся в Германии в конце XVIII века и оказавшем влияние на содержание образования в русской школе во второй четверти XIX века, когда его горячий поклонник С. С. Уваров в течение многих лет был министром народного просвещения. Неогуманизм предлагал положить в основу школьного образования изучение античной культуры и древних языков. Уже в 1870-х годах элементы неогуманизма повлияли на реформирование содержания образования в российских «классических» гимназиях.

В современной отечественной педагогической литературе при определении понятий «гуманизм» и «гуманистическое воспитание» различными авторами предлагаются разные подходы. В данной статье мы опираемся на позицию М. В. Кларина, который характеризует гуманистическую педагогику, выделяя следующие ее ведущие признаки:

- ✓ отношение к воспитаннику как к целостной развивающейся личности, которая сама должна брать на себя ответственность за успешную самоактуализацию и самореализацию. Задача педагога — только помогать воспитаннику в самостановлении и самосовершенствовании;
- ✓ отрицание обезличивающей регламентации образовательного процесса;
- ✓ признание за ребенком права свободного самостоятельного поиска в процессе обучения;
- ✓ признание ребенка таким, какой он есть, и отказ от попыток «переделать» его в соответствии с социальным заказом или аксиологическими представлениями педагогов;
- ✓ «использование любых подходов к обучению, если только они соответствуют потребностям и выбору учащихся»;

✓ слияние эмоциональных и познавательных аспектов обучения при доминировании первых;

✓ отказ от стимуляции детей наказаниями в любой форме [3, с. 239].

Таким образом, В. М. Кларин анализирует феномен гуманистической педагогики в ее «чистом виде», во всей ее теоретической полноте.

Мы полагаем, что подобный подход после соответствующей его адаптации может быть использован и в настоящем исследовании. Здесь компонентами гуманистического подхода к школьному воспитанию выступили:

- ✓ гуманное отношение к детям, в том числе отказ или минимизация физических наказаний;
- ✓ элементы личностного подхода к учащимся;
- ✓ уважение личности ребенка;
- ✓ гуманитаризация общего среднего образования за счет включения в учебные программы значительного количества гуманитарных учебных предметов, в том числе антропологической направленности;
- ✓ раскрытие индивидуальных способностей каждого ребенка и частичный отказ от авторитарного подхода к воспитанию.

Какие же ведущие факторы влияли на развитие гуманистических подходов к воспитанию в российской школе в XVIII — первой половине XIX века? Мы полагаем, что при их анализе будет удобно придерживаться схемы, часто используемой в работах по истории отечественной педагогики в дореволюционный период. Применительно к тематике настоящей статьи все эти факторы можно разделить на две основные группы: *социально-политическую* и *социально-культурную*. Первая из них включает в себя:

- ✓ государственную политику в области народного просвещения, основанную

В современной отечественной педагогической литературе при определении понятий «гуманизм» и «гуманистическое воспитание» различными авторами предлагаются разные подходы.

на официальной идеологии, доминирующей в тот или иной исторический период;

✓ особенности социальной структуры общества на различных исторических этапах его развития;

✓ борьбу правительства (на протяжении почти всего рассматриваемого периода) с западными либеральными политическими идеями;

✓ постепенное возрастание влияния педагогической общественности на подходы к школьному воспитанию.

В свою очередь к ведущим социально-культурным факторам можно отнести:

✓ влияние западноевропейских, а со второй половины XIX века — отечественных философско-антропологических теорий;

✓ влияние различных европейских и отечественных педагогических и психологических концепций.

Следует подчеркнуть, что на различных исторических этапах влияние некоторых из этих факторов играло доминирующую роль. Вместе с тем все они находились в тесном взаимовлиянии. Необходимо также отметить, что не следует представлять себе усиление гуманистических подходов к школьному воспитанию в России в виде линейного поступательного процесса. Он имел дискретный характер, причем на некоторых этапах наблюдалось определенное снижение гуманистической составляющей школьного воспитания, особенно в государственных учебных заведениях.

В первой трети XVIII века в отечественной школе гуманистические подходы к воспитанию практически отсутствовали.

В значительной степени это определялось общими изменениями во внутренней политике государства.

Рассмотрим совокупное воздействие всех этих факторов на эволюцию элементов гуманистического воспитания в их историческом развитии. В первой трети XVIII века в отечественной школе гуманистические подходы к воспитанию практически отсутствовали. Это можно

объяснить, во-первых, традициями отечественной допетровской педагогики, базировавшейся на ветхозаветном понимании воспитания, в котором весомую роль играли телесные наказания как одна из главных форм воспитания. Во-вторых, подобный подход в значительной степени был обусловлен общим направлением российского образования петровской эпохи, где обучение явно доминировало над воспитанием.

Впервые о необходимости гуманного отношения к детям, включая минимизацию телесных наказаний и внедрение элементов индивидуального подхода к воспитанникам, применительно к общественному воспитанию в целом стал говорить в 1730-х годах В. Н. Татищев [9]. Три десятилетия спустя эта позиция получила подробное развитие в известных педагогических трудах И. И. Бецкого. Далеко не все выдающиеся педагоги тех лет строго придерживались подобной позиции. Так, М. В. Ломоносов в «Регламенте» вновь создаваемой Московской гимназии лишь призывал учителей «сколь возможно воздерживаться от строгостей и пристрастия» [11, с. 18] в отношении учеников, а их телесные наказания производить только с согласия родителей.

Не вызывает сомнения, что подобные гуманистические высказывания были вызваны распространением в высших слоях российского образованного общества идей философии Просвещения — сначала работ Дж. Локка, а впоследствии ведущих представителей французского Просвещения. Со второй половины XVIII века в Россию проникает руссоизм с его идеей уважения личности ребенка. Все эти идеи, при некоторой поддержке высшей власти — императрицы Екатерины II, постепенно начинают оказывать практическое влияние на воспитательную практику российской школы. Относительно полно они были реализованы лишь в нескольких ведущих учебных заведениях России — Шляхетском сухопутном кадет-

ском корпусе, Пансионе при Московском университете, и отчасти — в воспитательных домах И. И. Бецкого. Что же касается провинциальных учебных заведений, то в них этот процесс протекал значительно слабее или вообще отсутствовал.

С начала XIX века на постепенную гуманизацию воспитания в отечественной школе стало влиять увлечение сентиментализмом, а также достаточно широкое распространение идей европейских педагогов, в первую очередь «филантропа» Ф. Базедова, И. Песталоцци и впоследствии — А. Нимейера. Кстати, с И. Песталоцци вел личные беседы по проблемам педагогики сам император Александр I. Некоторые элементы гуманистических подходов к школьному воспитанию нашли отражение и в «Уставе учебных заведений, подведомственных университетам» (1804 г.). Согласно этому документу, учителя «занимают у своих учеников место родителей и поэтому должны принять их чувствования, кротость, ласковость, терпение и внимание к их пользе, сердцу родителей свойственные. Строгость их не должна иметь в себе ничего сурового...» [10, с. 36]. Тот же Устав предусматривал и гуманизацию содержания гимназического образования за счет включения в учебные планы многих гуманитарных предметов и исключения из них Закона Божьего.

Впрочем, уже с 1810 года на процесс гуманизации школьного образования начинает влиять такой существенный фактор, как борьба с западным «либерально-гуманистическим» влиянием на русскую школу, причем это происходило при определенной поддержке верховной власти. Так, в одном из официальных документов Министерства народного просвещения тех лет содержалась достаточно красноречивая фраза, призывающая к борьбе с «космополитами и филантропами (имеются в виду последователи Ф. Базедова. — Ю. И.) времен нынешних...

которых, благодарение богу! не так еще много успели расплодить иностранцы в земле русской» [6, с. 151].

В различных формах и с различной степенью интенсивности борьба с «излишней», на взгляд властей, гуманизацией школьного воспитания происходила во второй половине царствования Александра I и на протяжении всего правления Николая I. При Александре I эта борьба проходила под эгидой религиозного воспитания, сначала иезуитского (Ж. де Местр), а затем так называемого «универсального (по сути своей антиправославного и редуцированного) христианства», которое активно пропагандировал министр духовных дел и народного просвещения А. Н. Голицын.

В период правления Николая I борьба с либерально-гуманистическими веяниями в отечественной школе приняла иной характер. Была усилена школьная дисциплина, увеличено время изучения Закона Божьего и в то же время сокращено или совсем отменено преподавание ряда гуманитарных дисциплин. Одной из причин этого стало усиление сословного подхода к школьному воспитанию: ученики должны были четко представлять свою будущую социальную роль, во многом обусловленную их сословным происхождением. Это разделение способствовало неуважению человеческого достоинства учеников, не принадлежавших к дворянскому сословию, со стороны педагогического начальства.

Вспоминая 1840-е годы, известный русский педагог В. Я. Стоюнин писал: «Развитие сословных интересов помешало развиваться у нас сознанию человеческого достоинства, уважению личности...» [5, с. 360]. В какой-то степени он был прав, поскольку большинство гимназистов во второй четверти XIX века происходили (вопреки замыслам министра на-

С 1810 года на процесс гуманизации школьного образования начинает влиять такой существенный фактор, как борьба с западным «либерально-гуманистическим» влиянием на русскую школу.

родного просвещения С. С. Уварова и самого императора) не из дворян, особенно потомственных, а из разночинцев. В то же время старшие чиновники Министерства народного просвещения были, как правило, дворянами (потомственными или личными): если не по происхождению, то по выслуженному гражданскому чину.

Не следует думать, что николаевская эпоха стала временем полного доминирования авторитарных и негуманных подходов к школьному воспитанию. С одной стороны, определенная группа лиц, имевших отношение к народному просвещению и названная нами «педагогической общественностью» (некоторые из них не служили в Министерстве народного просвещения), и в эти годы активно пропагандировала некоторые элементы гуманизации школьного воспитания и способствовала их практической реализации. К ним можно отнести В. Ф. Одоевского, В. Г. Белинского А. Ф. Афтонасьева, Е. О. Гугеля, П. С. Гурьева и целый ряд других. Двое последних служили в Гатчинском сиротском институте, контингент воспитанников в котором был достаточно сложным. П. С. Гурьев в 1832 году отмечал, что гуманный подход к таким детям особенно важен. Ранее в сиротских домах «вместо любви, безграничной христианской любви, кото-

рая одна в состоянии была согреть эти юные, оторванные от общества отростки, чтобы снова привить их к этому обществу... их грубые при-

ставники действовали на детей только страхом и непрерывными наказаниями и таким образом поселяли в них... глубокую ненависть ко всему их окружающему», — писал он [2, с. 422].

Близкой позиции в отношении гуманного подхода к детям-сиротам придерживался и Е. О. Гугель, инспектор и учитель того же Гатчинского сиротского ин-

ститута в 30-х — начале 40-х годов XIX века. О его гуманном отношении к детям, умении глубоко понимать каждого ребенка В. Ф. Одоевский писал: «Здесь любовь и наука (педагогическая. — Ю. И.) достигали степени истинного вдохновения» [8, с. 359]. Его коллега по работе в Гатчинском сиротском институте А. Г. Ободовский вспоминал, что воспитанники этого учебного заведения «убеждены были, что он (Е. О. Гугель. — Ю. И.) любил их и желал им истинного добра, что действительно так и было» [7, с. 423]. Высоко оценивал гуманизм этого педагога и К. Д. Ушинский.

Публицист и детский писатель А. Ф. Афтонасьев полагал, что для лучшего и быстрее раскрытия в детях новых способностей и формирования у них определенных нравственных идеалов необходимо добиться от них доверительного отношения к себе. «Лучшее средство быть любимым детьми — самому любить их, но этого еще не довольно. Надо, чтобы они были убеждены, что к ним питают привязанность...» — утверждал он [1, с. 396]. Сходные мысли высказывал и уже упоминавшийся выше А. Г. Ободовский, в 30-х годах XIX века служивший преподавателем в Главном педагогическом институте и в двух сиротских институтах. С позиций обеспечения успешного воспитания и обучения он обосновывал необходимость гуманного отношения к учащимся. «Веселое расположение духа в детях, питаемое со стороны воспитателя радушием, доброжелательством, кротким обращением... открывает душу всем добрым впечатлениям, соделывает детей послушными; ...дух их свободно развивается», — утверждал он вслед за германским педагогом конца XVIII — начала XIX века А. Г. Нимейером [7, с. 268].

Таким образом, можно сделать вывод, что в России в рассматриваемый исторический период на развитие гуманистических подходов к школьному воспитанию влиял целый ряд различных фак-

«Лучшее средство быть любимым детьми — самому любить их, но этого еще не довольно. Надо, чтобы они были убеждены, что к ним питают привязанность...»

торов: социально-политических и социально-культурных. Во второй половине XVIII — первых годах XIX века это было, в основном, влияние некоторых идей философии Просвещения и руссоизма, а также педагогических концепций, созданных на их основе. При этом высшее руководство страны (за исключением времени четырехлетнего правления Павла I) в целом оказывало поддержку этому процессу. Однако впоследствии, вплоть до середины 1850-х годов, педагогическое начальство, напротив, стало препятство-

вать этому процессу, опасаясь «вредного» воздействия западных либерально-демократических идей на русскую молодежь. Это явление нашло подтверждение в целом ряде официальных документов, связанных с народным просвещением.

В то же время, вопреки желанию правительства, продолжались попытки российской педагогической общественности усилить элементы гуманистического подхода к школьному воспитанию. Впрочем, особенно ярко это проявилось уже во второй половине XIX — начале XX века.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Афтонасьев, А. Ф.* Мысли о воспитании / А. Ф. Афтонасьев // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1987. — С. 394—402.
2. *Гурьев, П. С.* Очерк истории императорского Гатчинского сиротского института / П. С. Гурьев // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1987. — С. 320—323.
3. *Кларин, М. В.* Гуманистическая педагогика / М. В. Кларин // Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. В. Давыдова. — Т. 1. — М. : БРЭ, 1993.
4. *Корелин, М.* Гуманизм или Возрождение / М. Корелин // Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона — М. : Терра, 1991. — Т. 18. — С. 879—887.
5. *Модзалевский, Л. Н.* Владимир Яковлевич Стоюнин / Л. Н. Модзалевский // Очерк истории воспитания и обучения. С древнейших времен до наших дней. — Ч. 2. — СПб. : Алетейя, 2000. — С. 354—363.
6. Начертание вновь заводимого частного училища для воспитания благородных детей // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1987. — С. 147—152.
7. *Ободовский, А. Г.* Руководство к педагогике или науке воспитания / А. Г. Ободовский // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1987. — С. 259—269.
8. *Одоевский, В. Ф.* Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей / В. Ф. Одоевский // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1987. — С. 348—360.
9. *Татищев, В. Н.* Инструкция «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» / В. Н. Татищев // История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / И. Н. Андреева [и др.]. — М. : АCADEMIA, 2001. — С. 215—218.
10. Устав учебных заведений, подведомственных университетам // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. — М. : Педагогика, 1987. — С. 31—45.
11. *Христофорова, Н. В.* Российские гимназии XVIII—XX веков. На материале г. Москвы / Н. В. Христофорова. — М. : Греко-латинский кабинет, 2001. — 192 с.
12. *Юркевич, П. Д.* Курс общей педагогики с приложениями / П. Д. Юркевич // Сакральная педагогика сердца Памфила Юркевича / сост. В. И. Ильченко. — Луганск : ОАО «ЛЮТ», 2000. — С. 85—337.

---

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Cultural effects of the teachers' professional development: on the way to the person of the era of a post-post-modernism** (*S. A. Maximova*, the doctor of Philosophy the vice rector for the research and design activity of the NIRO; *I. V. Gerasimova*, the candidate of philology, the chief of the research department of the NIRO)

**Humanitarian aspects of the natural-science education** (*M. A. Krasnova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor, the vice rector for scientific and methodical work of GUO «Minsk Regional Institute of a Development of Education», Belarus)

**The reflection of the ecological strategy in Russia in the maintenance of the system of the general ecological education** (*A. N. Zakhlebny*, the doctor of pedagogical sciences, the corresponding member of Russian joint stock company, the head of the laboratory of ecological formation of FGNU ISMO of Russian joint stock company (Moscow); *E. N. Dzyatkovskaya*, Dr.Sci.Biol., the corresponding member of the Russian Academy of Natural Sciences, the chief researcher of the laboratory of ecological formation of FGNU ISMO of Russian joint stock company (Moscow))

**Greening of school geography in the conditions of the realization of the state standards in the general education** (*N. N. Demidova*, the doctor of pedagogical sciences, the associate professor managing chair of ecological education and rational environmental management of NGPU of K. Minin)

**Sociocultural orientation of children's education in the conditions of the preschool educational organization** (*N. G. Komratova*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of psychology and pedagogics of preschool and primary education of NGPU of K. Minin)

**Sociocultural aspects of school mathematical education** (*E. A. Sedova*, the candidate of pedagogical sciences, the manager of the department of natural and mathematical education of FGNU ISMO of Russian joint stock company (Moscow))

**Theoretical aspects of maintenance of health care activity** (*V. T. Chichikin*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of chair of the theory and technique of physical training of the NIRO)

**The church and the state relations as a sociocultural phenomenon in a high school educational discourse of the ancient Russian history** (*A. V. Grebenyuk*, the candidate of historical sciences, the associate professor of national history and culture of NNGASU)

**The main factors of the innovative development of post-degree pedagogical education** (*S. V. Danilov*, the candidate of psychological sciences, the associate professor, the vice rector for scientific and methodical work, the professor of department of pedagogics and psychology of the Ulyanovsk institute of professional development and retraining of educators).

**Difficulties and barriers of teachers' interactions with the inclusive educational environment** (*N. V. Kalinina*, the doctor of psychological sciences, the professor of the managing department of psychology of the Ulyanovsk state university; *T. V. Volodina*, the senior research associate NILE akmeology of education of the Ulyanovsk institute of professional development and retraining of educators)

**Orientation of the personality: structural components and substantial differences at students of different profiles of training** (*O. V. Rudykhina*, the candidate of psychological sciences, the senior teacher of department of psychology of a person of RGPU of A. I. Herzen (St. Petersburg))

**Professional portrait of the social teacher of penitentiary institution for**

---

minors (*E. L. Karaman*, the doctor of pedagogical sciences, the professor of social and pedagogics department of the Lugansk national university of Taras Shevchenko)

**Polycultural education as the element of the pedagogical shots' preparation** (*A. S. Kurbatova*, the candidate of philosophical sciences, the associate professor of psychology and pedagogics of preschool and primary education of NGPU of K. Minin)

**Topical questions of the development of site content preschool education organization** (*A. N. Novoselova*, the candidate of philology, the associate professor of management of preschool education of the NIRO)

**Communicative technologies of forming the bases of the personality's civil identity** (*T. A. Runova*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of primary education of the NIRO)

**Realization of spiritual and moral content of biology by means of the fine arts** (*V. G. Smelova*, the candidate of pedagogical sciences, the senior research associate of laboratory of information and analytical providing FGNU ISMO of Russian joint stock company (Moscow))

**The development of visual thinking of primary school pupils on the material of works of painting** (*N. G. Molodtsova*, the candidate of psychological sciences, the associate professor of psychology of MPGU (Moscow))

**Psychologikal and pedagogikal maintenance of pedagogue in the system of forming the self-control at preschool children** (*V. V. Kisova*, the doctoral candidate of NGPU of K. Minin, the candidate of psychological sciences, the associate professor of special pedagogics and psychology of NGPU of K. Minin)

**Scenic history as the tool of the analysis of drama work at literature lessons** (*A. A. Tkachenko*, the graduate student of MPGU, the teacher of literature of «The Golden ratio» private school (Moscow))

**«Linear algebra» in a mathematical**

**cycle of bachelors-economists' training: analysis of the contents** (*M. V. Kotelnikova*, the graduate student of NNGU of N. I. Lobachevsky, the senior teacher of chair of the theory and a technique of training in mathematics of the NIRO; *V. M. Sokolov*, the doctor of pedagogical sciences, the professor-consultant of the department of pedagogics and management of NNGU of educational systems of N. I. Lobachevsky)

**Literary aspects of forming the sociocultural competence at English lessons (on the example of using the technology of workshops)** (*N. S. Vygovskaya*, the graduate student of NGLU of N. A. Dobrolyubov, the English teacher of school № 97 of Nizhny Novgorod; *M. N. Sonina*, the candidate of pedagogical sciences, the associate professor of foreign languages of the NIRO)

**The effects of the environment in education: models, the stylized facts, empirical evidences** (*E. V. Krekhovets*, the graduate student of the higher school of economy, the senior teacher of chair of the economic theory and econometrics of the higher school of economy (Nizhny Novgorod), laboratory assistant of the International scientific and educational laboratory of the institutional analysis of economic reforms of the higher school of economy (Moscow))

**The development of social intelligence in the conditions of the educational environment of higher education institution** (*A. A. Volkova*, the graduate student of NGPU of K. Minin; *L. E. Semenova*, the doctor of psychological sciences, the professor of department of classical and practical psychology of NGPU of K. Minin)

**Organization of students' self-work at the pedagogical college** (*O. A. Ketchik*, the lecturer of foreign philology, Lisichansky Pedagogical College of the Lugansky National University by Taras Shevchenko)

**Specifics of psychological training of future teachers for work with teenagers** (*S. A. Shelokov*, the graduate student of NGPU of K. Minin; *T. M. Sorokina*, the doc-

---

tor of psychological sciences, the professor of department of psychology and pedagogics of preschool and primary education, the honourable worker of higher education of NGPU of K. Minin)

**The main factors of the development**

**of humanistic approaches to school education in Russia in XVIII—XIX centuries.** (Yu. L. Ionkina, the candidate of pedagogical sciences, the teacher of German of the Veshnyakovsky linguistic gymnasium № 1389 (Moscow))

## УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «НИЖЕГОРОДСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» В 2014 ГОДУ

### Практическая психология в образовании

*Василевская Е. В.* Понятия «сетевой подход» и «человек» как объекты социально-философского осмысления. № 1. С. 115—121.

*Вачков И. В.* Психолог образования в современных условиях: перспективы и риски. № 1. С. 22—26.

*Вербицкий А. А.* Образование как сфера практической психологии. № 1. С. 4—10.

*Гапонова С. А., Синявина Е. Н.* Школьные страхи учащихся и пути их преодоления. № 1. С. 90—96.

*Гребенев И. В., Лозовская Л. Б.* Методика определения когнитивных стилей учащихся в контексте дифференциации обучения физике. № 1. С. 46—52.

*Еременко Н. А.* Анализ основных подходов к определению сущности понятия «психологическая культура» в отечественной психологии. № 1. С. 11—16.

*Князева Т. Н., Семенова Л. Э.* Система профессиональной подготовки практического психолога в рамках компетентного подхода. № 1. С. 97—102.

*Колмогорова Л. С., Колмогорова Л. А.* Формирование основ коммуникативной компетентности школьников в учебном курсе «Человекознание». № 1. С. 102—108.

*Королева С. А.* Арт-кинетерапия как способ психотерапевтической работы с современными подростками. № 1. С. 58—64.

*Куимова Н. Н.* Развитие адаптивности у младших подростков с задержкой психического развития посредством компьютерных технологий. № 1. С. 75—83.

*Молодцова Н. Г.* Взаимосвязь визуального мышления и индивидуальных особенностей личности. № 1. С. 108—114.

*Нелидов А. Л., Щелина Т. Т., Волгунов В. А.* Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска в воспитательной системе оздоровительного лагеря. № 1. С. 69—74.

*Самойленко Е. В., Лихачева Н. Н.* Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка-дошкольника с ограниченными возможностями здоровья. № 1. С. 64—69.

*Смаковская Н. И.* Психологическая осведомленность в структуре психологической культуры преподавателя технического вуза. № 1. С. 40—44.

*Сорокоумова С. Н., Белоусова Н. Ю.* Модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной адаптации обучающихся с церебральным параличом. № 1. С. 84—89.

*Тарабакина Л. В., Шабанова Т. Л.* Тревога в деятельности учителя: норма или патология развития. № 1. С. 27—33.

*Фоминова А. Н.* Социальные навыки и феномен жизнестойкости учащегося. № 1. С. 53—58.

*Хван А. А.* Проблемы методического обеспечения деятельности психологов образования. № 1. С. 17—22.



---

Хван А. А., Гончарова О. И. Профессиональные факторы утомления учителей. № 1. С. 33—40.

### **Модернизация образования: инновационные подходы**

Абанкина И. В. Университеты в креативной экономике: проблемы, вызовы, эффекты. № 2. С. 4—12.

Герасимова И. В. Инновации в образовании и традиции культуры: точки соприкосновения. № 2. С. 111—117.

Головчин М. А. Формирование у студентов компетенций, востребованных на рынке труда: проблемный анализ. № 2. С. 31—36.

Городецкая Н. И. Проектирование коммуникативных линий в курсе дистанционного обучения. № 2. С. 65—71.

Горский В. А. Неформальное образование как отрасль педагогической науки и практики. № 2. С. 27—31.

Деменева Н. Н. Психодидактика начального образования как инновационное направление профессиональной подготовки учителей начальных классов. № 2. С. 59—65.

Калашников О. Д., Шапошников Е. Л. Перспективные направления предупреждения преступности несовершеннолетних. № 2. С. 135—141.

Коновалова Л. И. Технология актуализации читательского воображения на уроках литературы в школе. № 2. С. 54—58.

Коржова Е. Ю. Личность современного человека в представлении студентов. № 2. С. 76—81.

Кравцов А. О. Ключевые направления развития гуманитарной экспертизы инновационной деятельности. № 2. С. 21—26.

Лебедева О. В., Марков К. А. Исследовательское обучение физике как фактор интеграции в системе «школа — вуз». № 2. С. 43—49.

Маслова М. А. Ценностные аспекты спецкурса по детской литературе «При-

ключенческая книга и ее разновидности». № 2. С. 130—135.

Немова А. Н. Практика электронного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья посредством дистанционных технологий. № 2. С. 71—74.

Николаенко Е. А. Новая конфигурация ресурсов вузов Центрального федерального округа России. № 2. С. 13—20.

Николина В. В., Родионова Е. Л. Культурологический подход в контексте инновационных процессов в образовании. № 2. С. 104—111.

Панов С. В. Содержание современного исторического образования при реализации культурологического подхода в обучении. № 2. С. 118—123.

Рудыхина О. В. Ценностно-мотивационные характеристики как компоненты инновационного потенциала личности. № 2. С. 82—87.

Соломин В. П., Летягин Л. Н., Игнатьев Д. Ю. Образовательный универсум города: педагогические аспекты философской урбанистики. № 2. С. 124—129.

Толстенева А. А. Содержание курса «Физика в дизайне» в рамках компетентностного подхода. № 2. С. 49—53.

Тулупова О. В. Дополнительное профессиональное образование педагогов в условиях модернизации экономики и общества. № 2. С. 88—94.

Шишарина Н. В. Инновационная воспитательная технология кластерного образовательного взаимодействия. № 2. С. 37—42.

Якушкина М. С. Теоретические основы маршрутов неформального образования для разновозрастных сообществ. № 2. С. 94—102.

Яшина Н. Ю. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников: технологический аспект реализации внеурочной деятельности. № 2. С. 141—146.

### **Образовательные стандарты: проблемы и перспективы**

Афанасьева М. Ф. Создание предметно-пространственной среды развития

ребенка в контексте ФГОС дошкольного образования. № 3. С. 90—94.

*Баянова Л. Ф.* Позитивная социализация в дискурсе ФГОС дошкольного образования. № 3. С. 61—65.

*Белолуцкая А. К.* Новая результативность образования в контексте психологических исследований продуктивного мышления. № 3. С. 169—175.

*Белюсова Р. Ю.* Профессиональная готовность руководителя ДОО к введению ФГОС дошкольного образования. № 3. С. 82—89.

*Беспярых Н. В.* Формирование умений и компетенций студентов в процессе виртуального практикума по физике. № 3. С. 132—136.

*Бурдуковская Е. А., Шкиль О. С.* Социальное партнерство как один из факторов формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. № 3. С. 120—125.

*Веракса А. Н.* Регуляторные функции как показатель познавательного развития ребенка. № 3. С. 65—70.

*Веракса Н. Е.* Современное дошкольное образование и проблема соотношения натурального и культурного в детском развитии. № 3. С. 56—60.

*Горбунов В. А., Зялаева Р. Г.* Проектно-целевые механизмы реализации ФГОС в образовательной практике СПО. № 3. С. 96—101.

*Гуцу Е. Г.* Диагностические действия преподавателя вуза как условие развития профессиональной компетенции студентов. № 3. С. 16—22.

*Дедова О. Ю.* Особенности профессиональной компетентности педагога, осуществляющего преемственность дошкольного и начального образования. № 3. С. 77—82.

*Еремина В. Ю., Гришина М. С.* Социологический подход к оценке качества образовательной деятельности. № 3. С. 164—169.

*Иванова И. В.* Модель сопровождения саморазвития учащихся во внеурочной деятельности. № 3. С. 142—149.

*Ильина А. В.* Управление разработкой адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ. № 3. С. 136—141.

*Курьян М. Л.* Подготовка к рынку труда: стратегические ориентиры студентов. № 3. С. 114—120.

*Напалков С. В.* Конструирование заданий для электронных образовательных ресурсов в соответствии с требованиями ФГОС по математике. № 3. С. 126—131.

*Омаров Б. О.* Обогащение форм познавательной деятельности на уроках математики. № 3. С. 44—48.

*Полякова Т. А.* Организация компетентностно-ориентированного обучения по дисциплине «Физическая культура» в вузе. № 3. С. 108—113.

*Романовский В. К.* Федеральный государственный образовательный стандарт и профессиональное мастерство учителя истории. № 3. С. 39—43.

*Сафонова О. А., Регалова Т. В.* Модульно-компетентностное обучение учителя как условие успешного внедрения федеральных государственных образовательных стандартов. № 3. С. 32—39.

*Седова Е. А.* Проблемы дидактики математики в связи с обновлением содержания образования. № 3. С. 176—182.

*Сорокоумова С. Н., Егорова П. А.* Профессиональная деятельность психолога в инклюзивном образовании: методологические позиции исследования. № 3. С. 149—155.

*Суворова О. В.* Субъектность как свойство личности воспитателей и учителей начальных классов. № 3. С. 49—55.

*Тивикова С. К., Бондарева И. И.* Модель сопровождения педагогов начального образования как ресурс эффективной реализации ФГОС. № 3. С. 23—31.

*Хван А. А.* Теоретические и практические проблемы реализации ФГОС ВПО «Педагогическое образование». № 3. С. 4—10.

*Цилина Е. А., Мохова И. Н.* Проблемы и перспективы формирования инфор-

---

мационной культуры участников образовательных отношений. № 3. С. 157—163.

*Шабанова Т. Л.* Психологические условия формирования компетентности студентов педагогического вуза. № 3. С. 10—16.

*Шиян О. А.* Взросло-детский диалог как условие развития мышления детей. № 3. С. 71—77.

*Шобонов Н. А.* Программа развития и основная образовательная программа общеобразовательной организации: нормативно-правовой аспект. № 3. С. 101—107.

### **Социокультурные эффекты модернизации образования**

*Гребенюк А. В.* Церковно-государственные отношения как социокультурный феномен в вузовском учебном дискурсе по древнерусской истории. № 4. С. 49—54.

*Данилов С. В.* Основные факторы инновационного развития постдипломного педагогического образования. № 4. С. 56—61.

*Демидова Н. Н.* Экологизация школьной географии в условиях реализации ФГОС общего образования. № 4. С. 27—32.

*Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н.* Отражение экологической стратегии России в содержании системы общего экологического образования. № 4. С. 20—27.

*Калинина Н. В., Володина Т. В.* Трудности и барьеры взаимодействий педагогов с инклюзивной образовательной средой. № 4. С. 61—68.

*Караман Е. Л.* Профессиональный портрет социального педагога пенитенциарного учреждения для несовершеннолетних. № 4. С. 75—80.

*Комратова Н. Г.* Социокультурная направленность образования детей в условиях дошкольной образовательной организации. № 4. С. 33—38.

*Краснова М. А.* Гуманитарные аспекты естественнонаучного образования. № 4. С. 13—19.

*Курбатова А. С.* Поликультурное образование как элемент подготовки педагогических кадров. № 4. С. 81—86.

*Максимова С. А., Герасимова И. В.* Культурные эффекты повышения квалификации педагогов: на пути к человеку эпохи постпостмодернизма. № 4. С. 4—13.

*Молодцова Н. Г.* Развитие визуального мышления младших школьников на материале произведений живописи. № 4. С. 105—112.

*Новоселова А. Н.* Актуальные вопросы разработки контента сайта дошкольной образовательной организации. № 4. С. 87—92.

*Рудыхина О. В.* Направленность личности: структурные компоненты и содержательные отличия у студентов разных профилей обучения. № 4. С. 69—75.

*Рунова Т. А.* Коммуникативные технологии формирования основ гражданской идентичности личности. № 4. С. 94—99.

*Седова Е. А.* Социокультурные аспекты школьного математического образования. № 4. С. 39—45.

*Смелова В. Г.* Реализация духовно-нравственного контента биологии средствами изобразительного искусства. № 4. С. 99—105.

*Чичикин В. Т.* Теоретические аспекты сопровождения здоровьеобеспечивающей деятельности. № 4. С. 45—49.

### **Слово докторанту и аспиранту**

*Балакирева Э. В., Сулейманов М. С.* Особенности развития социальной компетентности дагестанских школьников. № 1. С. 150—154.

*Бармина В. Я.* Проектно-дифференцированное обучение как фактор формирования регулятивных универсальных учебных действий школьников. № 1. С. 121—127.

*Бармина В. Я., Плетенева О. В.* Особенности урока, направленного на формирование проектной компетентности школьников. № 2. С. 147—153.

---

*Бичурина С. М.* Изучение лирического цикла А. А. Блока «Пляски смерти» в 11-м классе. № 1. С. 138—142.

*Волкова А. А., Семенова Л. Э.* Развитие социального интеллекта в условиях образовательной среды вуза. № 4. С. 142—147.

*Выговская Н. С., Сони́на Н. Н.* Литературоведческие аспекты формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка (на примере использования технологии мастерских). № 4. С. 131—135.

*Гусева Л. А., Кузнецова Ю. И.* Развитие творческих способностей учащихся в контексте требований новых образовательных стандартов. № 3. С. 184—189.

*Зорина О. Н.* Интерактивные методы обучения в процессе формирования коммуникативных компетенций. № 3. С. 206—211.

*Иванов Н. Г., Иванова И. В.* Модель организации внеурочной деятельности по развитию инженерного мышления учащихся. № 2. С. 172—180.

*Кечик О. А.* Организация самостоятельной работы студентов педагогического колледжа. № 4. С. 153—158.

*Кисова В. В.* Психолого-педагогическое сопровождение педагогов в системе формирования саморегуляции у дошкольников. № 4. С. 114—119.

*Клюева Е. Д.* Гуманистическая основа обучения межкультурной коммуникации в современном мире. № 2. С. 165—172.

*Клюева М. И.* Метод кейсов: принципы, требования, этапы составления. № 2. С. 153—159.

*Котельникова М. В., Соколов В. М.* «Линейная алгебра» в математическом цикле подготовки бакалавров-экономистов: анализ содержания. № 4. С. 125—131.

*Креховец Е. В.* Эффекты среды в образовании: модели, стилизованные факты, эмпирические свидетельства. № 4. С. 136—142.

*Лобанова М. Ю.* Новые методы в се-

мейном консультировании приемной семьи при подготовке психологов-консультантов. № 1. С. 143—149.

*Медникова О. Н.* Методическая система изучения элективного курса «Экология растений». № 3. С. 189—195.

*Нацвалова М. Ю.* Роль констатирующего эксперимента в организации проблемного изучения творчества А. П. Чехова. № 1. С. 127—133.

*Никулина О. Ю.* Рефлексивно-ценностное отношение как условие формирования дискурсивно-проективной компетентности. № 1. С. 154—160.

*Панченко А. А.* Особенности работы отечественной бизнес-прессы (на примере экономических газет 1970—1980-х годов). № 2. С. 181—185.

*Печникова Л. В.* Контекстный подход к изучению лирики А. Т. Твардовского в средней школе. № 1. С. 133—137.

*Приятелева М. К.* Патриотизм как результат сформированности гражданской идентичности личности. № 3. С. 211—214.

*Ромашкина А. И.* Повышение профессионального мастерства педагогов в условиях сетевой модели методической работы. № 2. С. 186—190.

*Степанова С. Ю., Гвоздиков Е. И.* Организация рефлексии в сетевом проекте. № 2. С. 160—165.

*Теркулова И. Н., Ромм Т. А.* Социально-воспитательный потенциал трансверсальных компетенций в канадской школе. № 3. С. 202—205.

*Ткаченко А. А.* Сценическая история как инструмент анализа драматического произведения на уроках литературы. № 4. С. 120—125.

*Щелоков С. А., Сорокина Т. М.* Специфика психологической подготовки будущих педагогов к работе с подростками. № 4. С. 148—153.

*Щербакова Н. Б.* ИКТ и обеспечение готовности участников образовательного процесса к профилактике и коррекции состояния здоровья учащихся. № 3. С. 195—201.

## **История народного образования**

*Грачев М. А.* В. И. Даль — нижегородский теоретик и практик педагогической мысли. № 3. С. 216—221.

*Ионкина Ю. Л.* Основные факторы развития гуманистических подходов к

школьному воспитанию в России в XVIII—XIX вв. № 4. С. 160—165.

*Рябчикова Е. П.* Педагогические идеи Герберта Спенсера. № 2. С. 192—199.

*Стоюхина Н. Ю.* Психолог-практик А. Н. Чеботарев в Нижнем Новгороде. № 1. С. 162—168.

### **В 2014 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы Нижегородского института развития образования вышли в свет издания:**

*Алексеева, Е. В., Булатова Е. Е.* **Лабораторно-практические занятия и демонстрации по биологии:** Приложение к учебно-методическому пособию «Лабораторный практикум по биологии» для учителей общеобразовательных организаций: 5—9 классы. 155 с.

В приложении к учебно-методическому пособию «Лабораторный практикум по биологии» представлены характеристики видов деятельности учащихся при выполнении лабораторного практикума, а также УУД к каждому занятию.

Издание может быть рекомендовано учителям биологии, в том числе для организации проектно-исследовательской деятельности школьников, для проведения простейшего экологического эксперимента, а также для подготовки обучающихся к практическим турам биологических олимпиад и конкурсов, к ЕГЭ.

**Организация учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий:** Методическое пособие / Авт.-сост.: Е. Г. Калинин, Н. И. Городецкая, Т. В. Туманова, Ю. А. Лобанова. 98 с.

В пособии представлены методические материалы и рекомендации по вопросам организации образовательной деятельности с использованием дистанционных образовательных технологий, специфики разработки и реализации курсов дистанционного обучения, особенностям работы с контентом информационно-образовательной среды и организации взаимодействия в процессе дистанционного обучения. В издании нашли отражение результаты экспериментальной деятельности центра дистанционного обучения по вопросам использования дистанционных технологий в работе с одаренными детьми.

Методическое пособие адресовано специалистам муниципальных методических служб, руководителям образовательных учреждений, педагогическим работникам, использующим дистанционные технологии в профессиональной деятельности.

*Попова В. Р., Коробова М. В., Каманина Ю. П.* **Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста:** Методическое пособие для воспитателя детского сада / Под ред. В. Р. Поповой. 174 с.

Сборник составлен на основе материалов из опыта организации деятельности дошкольных образовательных учреждений, успешно решающих проблемы духовно-нравственного воспитания детей. В первом его разделе представлена система организации работы по воспитанию основ российской гражданской идентичности у старших дошкольников; во втором — материалы литературно-художественного содержания, связанные с проведением занятий эколого-краеведческого характера.

Оригинал-макет подписан в печать 27.01.2015. Формат 84×108<sup>1/16</sup>.  
Бумага офсетная. Гарнитура AG Helvetica. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 18,48.  
Тираж 400 экз. Заказ 2220.

Отпечатано в издательском центре  
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Распространяется по подписке.

Дата выхода в свет 27.02.2015



**Для заметок**



**Для заметок**