

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

21 (40)
2015

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

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

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

Редакторы

*А. А. Амирсейидова,
С. Ш. Абдуллаева, Е. А. Лебедева*

Корректор Е. П. Викулова

Технический редактор

Н. В. Тупицына

Автор перевода

Е. Ю. Рогачёва

Верстка оригинал-макета

Л. В. Макаровой

Художник

С. В. Ермолин

*На 4-й полосе обложки размещена
репродукция итальянского
художника эпохи Возрождения
Яна ван Эйка «Благовещение»*

*За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы*

Адрес учредителя:

600000, г. Владимир,

ул. Горького, 87

Владимирский государственный

университет имени Александра

Григорьевича и Николая

Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:

600028, г. Владимир,

пр-т Строителей, 11, ВлГУ,

Педагогический институт, к. 220

Тел.: (4922) 33-81-01

сайт: www.vlsu.ru

e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 26.09.15

Заказ №

Формат 60×84/8

Усл. печ. л. 15,35

Тираж 500 экз.

Отпечатано в отделе

оперативной полиграфии

Владимирского государственного

университета

имени Александра Григорьевича

и Николая Григорьевича Столетовых

600000, Владимир,

ул. Белоконской, 3Б

Редакционная коллегия серии

«Педагогические и психологические науки»:

| | |
|---------------------------|---|
| <i>Е. Н. Селивёрстова</i> | <i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)</i> |
| <i>Е. Ю. Рогачёва</i> | <i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)</i> |
| <i>Е. В. Бережнова</i> | <i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры философии Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России</i> |
| <i>М. В. Богуславский</i> | <i>доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО зав. лабораторией истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО</i> |
| <i>С. А. Завражин</i> | <i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i> |
| <i>В. А. Зобков</i> | <i>доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i> |
| <i>Ю. П. Кобяков</i> | <i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры физического воспитания ВлГУ</i> |
| <i>Е. П. Михеева</i> | <i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой дизайна и технической графики ВлГУ</i> |
| <i>В. И. Назаров</i> | <i>доктор психол. наук, профессор первый проректор Ивановского государственного университета</i> |
| <i>А. Е. Пальтов</i> | <i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ</i> |
| <i>Л. М. Перминова</i> | <i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования</i> |
| <i>Е. А. Плеханов</i> | <i>доктор пед. наук, доцент зав. кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ</i> |
| <i>В. А. Попов</i> | <i>доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой социальной педагогики и психологии ВлГУ</i> |
| <i>Т. В. Пушкарёва</i> | <i>доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета</i> |
| <i>Н. П. Фетискин</i> | <i>доктор психол. наук, профессор зав. кафедрой общей психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова</i> |
| <i>Т. А. Филановская</i> | <i>доктор культурологии, доцент профессор кафедры эстетики и музыкального образования ВлГУ</i> |
| <i>Л. К. Фортова</i> | <i>доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно- правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России</i> |
| <i>Zdenek Radvanovsky</i> | <i>Doc. PhD. Dean of Faculty of Education J. E. Purkine University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабэ, Чехия) Susan Knell</i> |

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Перминова Л. М.

**КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ДИДАКТИКИ:
ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ
(МЕТОДОЛОГИЯ, СТРУКТУРА)..... 9**

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Карякина П. К.

**ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ УЧАЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ
СРЕДУ В США ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX СТОЛЕТИЯ 22**

Рубцова Т. С.

**ИЗ ИСТОРИИ ШКОЛЫ ФРЕНСИСА ПАРКЕРА
В САН ДИЕГО (КАЛИФОРНИЯ, США) 28**

Федосов В. А.

**ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ: ОПЫТ ВЕНГРИИ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА..... 37**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Бариев А. Р.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КУРСАНТОВ
ВУЗОВ МЧС РОССИИ 49**

СОДЕРЖАНИЕ

Гурбатова Е. Р.

**ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 58**

Гусакова В. О.

**ХРАМ – ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
ПРОСТРАНСТВО В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ
ВОСПИТАНИИ ЮНОШЕСТВА 66**

Квитковская А. А.

**СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ ВУЗА 72**

Кудрявцев М. С.

**БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ ОЦЕНКА УСПЕВАЕМОСТИ
СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН 82**

Скворцова М. А.

**АКТУАЛЬНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ
СИТУАЦИИ УСПЕХА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА 88**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Журбенко Н. Л.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ТЕХНОЛОГИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ 95**

Загвоздкина М. В., Стымковский В. И.

**САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПОДГОТОВКИ КАДРОВ
«НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ» 102**

СОДЕРЖАНИЕ

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Соколова Л. А.

| | |
|---|------------|
| ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ОШИБОК, СОВЕРШАЕМЫХ СОТРУДНИКАМИ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ В ХОДЕ ОБРАЩЕНИЯ ЗА КОНСУЛЬТАЦИЕЙ ПСИХОЛОГА-СПЕЦИАЛИСТА ПРИ РАССЛЕДОВАНИИ СЛУЧАЕВ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ | 107 |
|---|------------|

Шевченко Н. И.

| | |
|---|------------|
| СОЦИОЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД К СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ..... | 113 |
|---|------------|

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Литвинова Н. Ю.

| | |
|---|------------|
| СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРУДНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА | 122 |
|---|------------|

| | |
|-------------------------|------------|
| НАШИ АВТОРЫ..... | 128 |
|-------------------------|------------|

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Perminova L. M.

**CONSTRUCTIVE-TECHNICAL FUNCTION OF DIDACTICS:
DIDACTIC MODEL OF LEARNING
(METHODOLOGY, STRUCTURE) 9**

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Karyakina P. K.

**THE PECULIARITIES OF INTEGRATING STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES INTO THE GENERAL
EDUCATION ENVIRONMENT IN THE USA IN THE SECOND
HALF OF THE TWENTIETH CENTURY 22**

Rubtsova T. S.

**FROM THE HISTORY OF FRANCIS PARKER SCHOOL
(SAN DIEGO, CALIFORNIA, USA) 28**

Fedosov F. A.

**FOREIGN LANGUAGE LEARNING FOR PRESCHOOLERS:
THE EXPERIENCE OF HUNGARY IN THE SECOND HALF
OF THE XX TH CENTURY 37**

AKTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Bariyev A. R.

**MODELING OF THE PROCESS OF CADETS' CULTURE
OF INTERNATIONAL COMMUNICATION FORMATION
AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF EMERCOM OF RUSSIA 49**

CONTENTS

Gurbatova E. R.

**FORMATION OF PRECONDITIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY
OF PRESCHOOL CHILDREN..... 58**

Gusakova V. O.

**A TEMPLE – INTEGRATIVE EDUCATIONAL SPACE
IN THE SPIRITUAL-MORAL TRAINING OF THE YOUTH 66**

Kvitkovskaya A. A.

**SUBSTANTIALLY-ORGANIZATIONAL BASES OF FORMATION
OF POLYCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGHER
EDUCATION INSTITUTION..... 72**

Kudryavtsev M. S.

**MARK AND RATING STUDENTS SCORE IN STUDYING
HUMANITARIAN DISCIPLINES 82**

Skvorzova M. A.

**RELEVANT THEORETICAL ASPECTS OF CREATING
A SITUATION OF SUCCESS IN THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT OF THE YOUNGER PUPILS 88**

PROFESSIONAL EDUCATION

Zhurbenko N. L.

**TEACHING PHONOLOGY TO STUDENTS OF TECHNICAL
SPECIALTIES USING THE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY
OF DIFFERENTIATION..... 95**

Zagvozdina M. V., Stymkovsky V. I.

**SELF-EDUCATION AS A STRATEGIC FACTOR TRAINING
«THE NEW GENERATION» 102**

CONTENTS

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Sokolova L. A.

| | |
|---|------------|
| THE MAIN TYPES OF MISTAKES COMMITTED BY LAW ENFORCEMENT OFFICERS OVER THE COURSE OF CONSULTING A PSYCHOLOGY SPECIALIST DURING CHILD ABUSE CASES INVESTIGATION..... | 107 |
|---|------------|

Shevchenko N. I.

| | |
|---|------------|
| SOCIO-PERSONAL APPROACH TO SOCIALIZATION OF STUDENTS | 113 |
|---|------------|

AKTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Litvinova N. U.

| | |
|---|------------|
| SPECIFIC FEATURES OF DIFFICULT SITUATIONS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY | 122 |
|---|------------|

| | |
|--------------------------|------------|
| OUR AUTHORS | 128 |
|--------------------------|------------|

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02

Л. М. Перминова

КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ ДИДАКТИКИ: ДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ (МЕТОДОЛОГИЯ, СТРУКТУРА)

Практикоориентированный характер дидактики детерминирован ее особой конструктивно-технической функцией, тесно связанной с теоретической функцией этой науки тем, что теоретическое дидактическое знание является нормативным, руководящим ориентиром для разработки образовательных технологий, построения дидактических и методических систем. Зачастую новые технологии и методики разрабатываются без достаточного дидактического обоснования, имеет место смешение понятий «модель», «проект», «система», «технология». В свете современных исследований дидактики необходимо рассмотреть вопрос о дидактической модели обучения и моделировании как современном методе развития теории и практики обучения.

Ключевые слова: *сущее и должное; теоретическая и конструктивно-техническая функции дидактики; обучение; моделирование, модель, дидактическая модель, проект, система; дидактический закон, закономерность, принцип.*

Вопросы состава и структуры дидактического знания активно разрабатывались учеными (М. А. Данилов, Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Л. Я. Зорина, М. Н. Скаткин, Т. И. Шамова и др.). Дидактике свойственны общенаучные функции: описательная, объяснительная, предсказательная, а также синтезирующая, интегративная, практическая; составной частью последней является конструктивно-техническая функция.

Исследование вопроса о конструктивно-технической функции дидактики лежит в плоскости методологического принципа взаимосвязи теории и практики. Установлено, что дидактике и педагогике в целом присущи *научно-теоретическая функция*, как и фундаментальным наукам (физика, химия, психология и др.), и *конструктивно-техническая функция* [1; 2 и др.]. Это означает, что дидактика, хотя и опирается на многие науки – естественные, социальные, гуманитарные, – распола-

гает собственным теоретическим знанием (законы, теории, принципы), которое служит методологическим и теоретическим ориентиром для обоснования и построения практики обучения. Методологическое основание гносеологической взаимосвязи теоретической и конструктивно-технической функций дидактики кроется в специфике обучения – объекта дидактики – как специально конструируемой части педагогической действительности, в которой «категории сущего и должного сочетаются» (Н. П. Груздев, В. В. Краевский). Установлено, что дидактическое знание имеет системную структуру, адекватную структуре научной теории, и включает эмпирическое, теоретическое, метатеоретическое и прикладное знание [6; 7]. Таким образом, теоретическое дидактическое знание выполняет нормативную функцию для построения дидактических моделей, проектов, дидактических и методических систем.

Среди этой триады понятий (модель, проект, система) важнейшим является понятие «модель» (дидактическая модель), именно потому что модель – результат использования *моделирования – научного метода*, в то время как проект и система – результат деятельности – проектирования, конструирования (ни проектирование, ни конструирование не относятся к числу научных методов). Уточним понятия «конструирование», «моделирование», «проектирование», которые нередко употребляют в качестве синонимов. Первый термин толкуется как «составление плана деятельности»; второй – как «совокупность методов построения моделей и изучения на

них соответствующих явлений, процессов, систем объектов (оригиналов)» [3, с. 111 – 112; 5]. Использование модели (от лат. *modulus* – образец, норма, мера) оказывается целесообразным для рационализации способов построения вновь конструируемых объектов. Моделирование можно рассматривать в качестве более точного процесса конструирования интересующих нас объектов, процессов, систем, учитывая, что в дидактике используются описательные модели, нормы построения которых должны отвечать теоретическому знанию – дидактическим законам, теориям, принципам. Применение метода моделирования связано с такими методами, как аналогия, сопоставительный анализ, абстрагирование, анализ, синтез, идеализация [3; 4].

Культурологический аспект терминов «проект», «проектирование» характеризует образ желаемого, будущего целого. Создание проектов связано с анализом и распределением ресурсов, одним из важнейших условий проектирования является их «стягивание» и рассредоточение на основе приемов ассоциации и композиции. В дидактике проектирование нередко используется для развития умений творческой деятельности, предполагая достаточно свободный выбор ресурсов. Поэтому термин «проектирование» может употребляться в границах дидактической модели, отражая последовательный характер ее построения [5].

Дидактическая модель – это описательная модель и конкретизирована структурной формой. Описательность дидактической модели детерминиро-

вана законами, закономерностями и принципами дидактики в инвариантных и вариативных характеристиках процесса обучения [1]. Отсутствие математического аппарата не снижает ее научного значения.

Отметим особенности построения дидактической модели обучения как *специально организованной, развивающейся системы*.

1. В построении дидактической модели процесса обучения следует учитывать все его уровни: социальный, педагогический/теоретический, дидактический/нормативный, индивидуально-практический, основательно охарактеризованные в работах М. Н. Скаткина, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского, которые исследовались и зарубежными дидактами (Г. Нойнер, Л. Клигберг, В. Оконь, И. Марев).

2. Отметим абсолютную гуманитарность обучения: являясь специально конструируемой частью педагогической действительности, оно обращено к сознанию и опыту человека, характеризуется двусубъектностью деятельности как целе- и ценностно направленным взаимодействием учителя и учащихся; структура обучения характеризуется трехсторонностью, выступая неразъемной целостностью («преподавание – содержание образования – учение») [6]. Специфической чертой обучения является то, что действительность включена в педагогический процесс (В. В. Краевский).

3. В конструировании процесса обучения со всей необходимостью проявляется взаимосвязь теоретиче-

ской и конструктивной (нормативной) функций дидактики. Учитывая уровень характер обучения (форма социального взаимодействия; процесс обучения на теоретическом/ педагогическом уровне; процесс обучения на дидактическом/нормативном уровне – учебный процесс, включающий учебный предмет; индивидуально-практический уровень, представленный деятельностью учителя, организующего деятельность учащихся), необходимо иметь в виду, что в дидактической модели обучения каждый его уровень должен быть описан фундаментальным дидактическим знанием и технологически (как способ деятельности в практике обучения), при этом *все уровни должны быть взаимосвязаны*.

4. Изложенное позволяет говорить о системном, гуманитарном (аксиологическом, деятельностном и предметном) характере обучения, что дает возможность построить предварительно *дидактическую мета модель* обучения, в которой должны быть следующие компоненты:

а) *аксиологический* компонент (ценностное основание модели, русло целей; иерархия ценностей выражает потребности и мотивы субъектов обучения);

б) *описательный* (представляет замысел/цель, соответствующий понятию «предметность», в частности, предметность обучения как замысел о формах и способах распределения цели посредством содержания образования);

в) *содержательный* (теоретическая/ дидактическая модель содержания образования – конкретизация позиции «б»);

г) *технологический* (методы и приемы обучения, технологии, формы организации познавательной деятельности учащихся);

д) *результативный* (формат результата относительно ценностей, целей обучения – замысла в целом, а также отражающий функции обучения в аспектах – образовательном, воспитательном, развивающем; определенный формат образовательных стандартов).

5. Специальная организация процесса обучения требует теоретически обоснованных норм его построения, коими могут быть *дидактические принципы* (принципы обучения, принципы конструирования содержания образования в трехсторонней взаимосвязи «учитель – содержание образования – ученики»). Теоретическое обоснование дидактических принципов покоится на известном методологическом положении о том, что «принципы, выступая результатом обобщающе-абстрагирующей деятельности, появляются на заключительных этапах исследования» (Ф. Энгельс; В. В. Краевский, В. А. Сластенин), предпосылочное знание для их формулирования – законы, закономерности, факты, т.е. теоретическое и эмпирическое знание.

Опираясь на результаты исследований [6; 7], основанных на современных логико-философских трудах (А. А. Ивин, С. А. Лебедев, В. С. Месьяков, Б. Б. Славин, А. В. Чусов и др.), и изложенные посылки о специфике обучения с учетом всех его уровней, можно сделать следующие умозаключения относительно дидактической мо-

дели обучения. Социальный уровень обучения описывается *законами дидактики и принципом социокультурной устойчивости обучения, имеющими предпосылочный характер для других уровней обучения*; они фиксируют обучение как социально детерминированную (имеющую корни в бытийности, социуме), исторически устойчивую в социокультурном пространстве, неразъемную во взаимосвязи его двусубъектности и трехсторонности систему, однонаправленную, т.е. необратимую и развивающуюся. Дидактические законы описывают *обучение (на социальном/базовом уровне) как целостную систему в ее онтологической бытийности* [6, с. 82 – 83].

1. Закон социокультурной устойчивости обучения. Обучение интегрирует в себе две характеристики существования мира: свойство и отношение, при этом *свойство есть форма существования отношения*, в которой имеет место *взаимосвязь содержательного, процессуального и деятельностного – основной закон дидактики*.

2. Закон постоянства состава и структуры процесса обучения – логически следует из первого закона. Его предпосылочный характер для теоретического/педагогического уровня заключается в том, что специальное конструирование процесса обучения как целе- и ценностно ориентированной, динамической, развивающейся системы должно быть обосновано сначала теоретически, а именно: указана цель обучения; содержание образования, взятое во взаимосвязи состава и дея-

тельности по его освоению, посредством которого осуществляется рас-предмечивание цели; методы, приемы и средства работы с содержанием; формы организации учебной деятельности; условия обучения и его результат. Постоянство состава и структуры процесса обучения в его двусубъектности и трехсторонности однозначно детерминирует закономерные связи между элементами состава процесса обучения как системной структуры.

3. Принцип социокультурной устойчивости обучения, обусловленный:

- а) законом социокультурной устойчивости обучения,
- б) социокультурным характером всечеловеческого опыта (культуры), из которого отбирается содержание, подвергаемое педагогической адаптации для процесса обучения,
- в) соответствием условию устойчивости информации, системы, согласно которому устойчивость обеспечивается точной копией образца при некотором его изменении [8].

Исторический анализ педагогических/дидактических источников показывает, что тысячелетиями и поколениями воспроизводятся состав и структура обучения, однако столь же изменчивы и поколения учителей и учеников, содержание образования и соответственно образовательный инструментарий для его освоения.

К изложенному добавим, что «связь, рассматриваемая законом, является не логической, а онтологической, т.е. определяется не структурой мышления, а устройством самого реального мира» (А. А. Ивин). Но ведь и

модель отражает объективно существующие отношения, воспроизводя их специальной организацией.

Дидактическая модель обучения на педагогическом/теоретическом уровне описывается основным законом дидактики – о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении и общедидактическими закономерностями [1], фиксирующими отношения закономерной зависимости между элементами его состава. В основе выделения которых лежит системный подход к процессу обучения. Приведем их [1, с. 106 – 107].

1. Всякое обучение реализуется только при целенаправленном взаимодействии обучающего, обучаемого и изучаемого объекта.

2. Обучение происходит только при активной деятельности учащихся, соответствующей замыслу и деятельности обучающего.

3. Учебный процесс (конкретный вариант процесса обучения) протекает только при соответствии (не тождестве) цели ученика цели учителя в условиях, когда деятельность преподавателя соответствует способу усвоения изучаемого содержания.

4. Целенаправленное научение индивида той или иной деятельности достигается при включении его в эту деятельность.

5. Между целью обучения, содержанием образования и методами обучения существуют постоянные зависимости: цель определяет содержание и методы, методы и содержание обуславливают степень достижения цели.

Приведенные закономерности отражают системный, устойчивый характер зависимостей между целью обучения, содержанием образования, методами и условиями обучения, результатом обучения. Их содержание касается организационно-педагогической и собственно дидактической сторон обучения, отражая тем самым специально конструируемый формат процесса обучения как единство и взаимосвязь теоретической и нормативной функций дидактики. *Закономерности процесса обучения, вкуче с дидактическими законами, являются предпосылочным знанием для следующего его уровня – дидактического, на котором обучение предстает в деятельностном варианте, связанном с конкретным учебным предметом.*

Исследование процесса обучения как специально конструируемой системы на педагогическом уровне привело к формулированию важнейшего в теоретическом и нормативном отношении знания – **принципов обучения**. Это длительный в историческом плане процесс, системные основы которого заложены Я. А. Коменским, развиты К. Д. Ушинским, А. Дистервегом, П. Ф. Каптеревым, М. А. Даниловым, Ю. К. Бабанским, И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным, Т. И. Шаповой и другими дидактами прошлого и настоящего. Сегодня можно говорить о сложившейся и развивающейся **системе принципов обучения**; имеет место и **система принципов конструирования содержания образования**. Наличие системы дидактических

принципов как результата обобщающе-абстрагирующей деятельности ученого на заключительных этапах исследования делает *устойчивой и теоретическую, и конструктивно-техническую функции дидактики*. Это касается прежде всего дидактического/нормативного уровня процесса обучения (т.е. учебного процесса как конкретного варианта процесса обучения) и построения модели процесса обучения в целом. Системно-дидактический формат принципов обучения предложен Ю. К. Бабанским и отражает необходимую полноту закономерных связей между элементами процесса обучения. К ним относятся следующие принципы.

1. Принцип направленности обучения на комплексное решение задач образования, воспитания и развития учащихся (отражает ценностно-целевой характер процесса обучения и его функции для учащихся).

2. Принцип научности обучения.

3. Принцип систематичности и последовательности обучения.

4. Принцип доступности обучения.

5. Принцип сознательности, активности и самостоятельности в обучении при руководящей роли учителя.

6. Принцип оптимального сочетания словесных, наглядных и практических, репродуктивных и проблемно-поисковых и других методов обучения.

7. Принцип оптимального сочетания урочных, внеурочных, а также общеклассных, групповых и ин-

дивидуальных форм обучения (нормирует формы организации обучения и формы организации познавательной деятельности учащихся).

8. Принцип создания оптимальных условий обучения (учебно-материальных, санитарно-гигиенических, морально-психологических).

9. Принцип прочности и ответственности результатов обучения (образовательных, воспитательных, развивающих).

Система принципов обучения была дополнена *принципами гуманного педагогического процесса* (Ш. А. Амонашвили): *познание ребенком истинно человеческого в образовательном процессе; понимание гуманистических ценностей; познание себя как человека*, совокупно развивая гуманитарные аспекты процесса обучения.

Система принципов обучения как теоретическое знание нормирует деятельность учителя по его конструированию в виде *способа (технологии)* реализации «замысла о предстоящей деятельности обучающего» (И. Я. Лернер). Опираясь на исследования о предметности обучения как «замысле о форме и способе распредмечивания цели обучения посредством содержания образования» [6, с. 20], можно утверждать, что в деятельности конкретного учителя получает воплощение индивидуальный характер замысла как претворения теоретического знания в его нормативной функции для практики в интегративной форме и уникальной как единственной в своем роде.

Дидактический уровень модели процесса обучения нормируется широким спектром закономерностей, отражающих связи и зависимости системно-деятельностного характера в учебном процессе как гуманитарном. Их целостный вид описан Ю. К. Бабанским. Приведем эти закономерности, тем более, что в их содержании отчетливо отражены закономерности, описывающие теоретический уровень процесса обучения [2, с. 264 – 266].

1. Обучение закономерно зависит от потребностей общества, от его требований к всестороннему развитию личности, а также от реальных учебных возможностей обучаемых.

2. Процессы преподавания и учения закономерно взаимосвязаны в целостном процессе обучения.

3. Содержание обучения закономерно зависит от его цели и задач, а также от реальных учебных возможностей школьников соответствующего возраста.

4. Активность учебной деятельности школьников закономерно зависит от наличия у учащихся познавательных мотивов, от используемых учителем методов стимулирования учения.

5. Методы и средства организации учебно-познавательной деятельности, контроля и самоконтроля закономерно зависят от задач, содержания обучения и реальных учебных возможностей школьников.

6. Формы организации обучения зависят от задач, содержания и методов обучения.

7. Эффективность учебного процесса закономерно зависит от условий, в которых он протекает (учебно-материальных, гигиенических, морально-психологических, эстетических, временных).

8. Оптимальная организация учебного процесса закономерно обеспечивает максимально возможные и прочные результаты обучения за отведенное время (закономерность, обобщающая предыдущие закономерности этого ряда).

Характеристика трех уровней дидактической модели обучения, связь между которыми детерминирована законами, закономерностями и принципами обучения, составляет ядро (как *общее*) индивидуально-практической формы реализации замысла, воплощенного в *способе/технологии* обучения тому или иному учебному предмету.

В технологии как умении и искусстве особого сочетания методов, форм, приемов деятельности находят отражение все составляющие процесса обучения в таких ее элементах, как: а) наличие философско-педагогической идеи (замысла о цели и ценностях деятельности); б) адресат (учащиеся, которым предлагается данная технология); в) принципы отбора и структурирования учебного материала; г) доминирующие методы обучения и д) доминирующие формы организации обучения и организации познаватель-

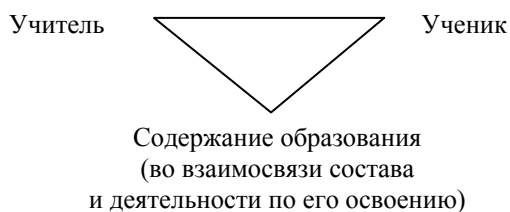
ной деятельности учащихся; е) принципы взаимоотношений учителя и учащихся и между учащимися; ж) диагностические процедуры для определения качества результата обучения (в условиях текущего, промежуточного и итогового контроля; з) требования к результату обучения (включая образовательный стандарт). Таким образом, дидактическая модель обучения содержит в себе теоретический и технологический компоненты – последний служит показателем реализации конструктивно-технической функции дидактики (теоретического знания как нормативного) в практике обучения, включая конкретный урок.

И это является прямым доказательством методологической функции дидактики по отношению к методикам преподавания отдельных дисциплин, совершенствование которых покоится на сохранении фундаментального дидактического основания в его целостности, системности. С другой стороны, если методические исследования вносят вклад в развитие дидактического знания, влияя на содержание и структуру дидактической модели обучения, можно говорить о принципиальных изменениях инновационного характера в методологии дидактики.

Дидактическая модель обучения может быть представлена схематически; каждая схема соответствует определенному уровню обучения.

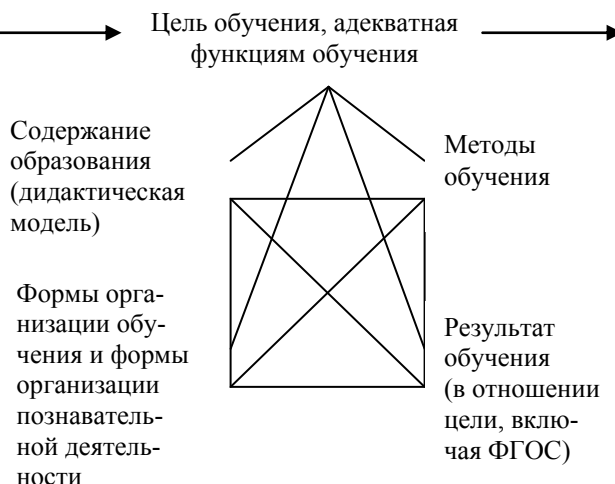
МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

а) социальный уровень



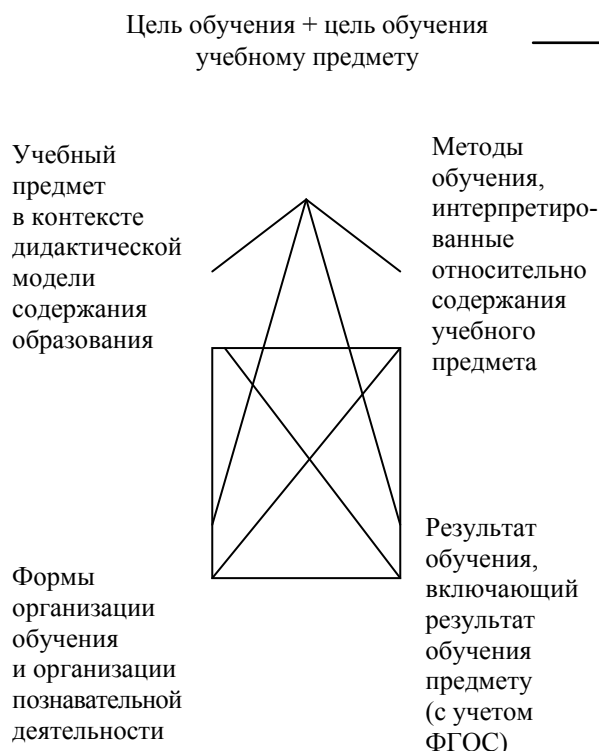
Социальный уровень обучения описывается дидактическими законами и принципом социокультурной устойчивости обучения

б) педагогический/теоретический уровень



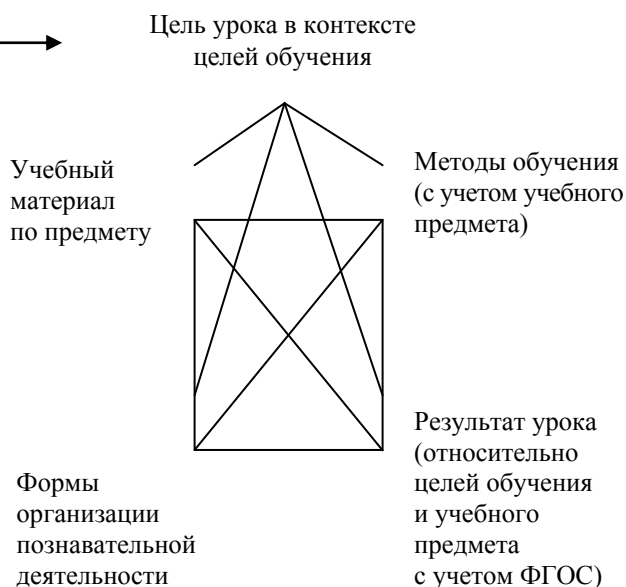
Теоретический уровень обучения описывается законами и закономерностями обучения и дидактическими принципами (принципами обучения и принципами конструирования содержания образования)

в) дидактический /нормативный уровень обучения (учебного процесса)



Дидактический уровень обучения описывается закономерностями учебного процесса и принципами обучения

г) индивидуально-практический уровень (уровень урока – клеточки учебного процесса)



Индивидуально-практический уровень описывается всем составом законов, закономерностей и принципов обучения с учетом принципов, имеющих место в методиках обучения, и отражает технологический аспект дидактической модели

Дидактическая модель обучения

Обобщая изложенное о дидактической модели обучения, можно заключить, что:

а) дидактическая модель обучения является моделью, поскольку отражает сущностные характеристики обучения (уровни обучения; состав, структуру, системные связи, касающиеся организационно-педагогической и дидактической сторон, социокультурные признаки), описываемые теоретическим знанием – законами и принципами, а также эмпирическим знанием – закономерностями; как специально конструируемый процесс обучение – аналог социальной формы взаимодействия людей, гуманитарной в своей сущности (т.е. основанной на диалогическом взаимодействии, предметности как замысле об этом взаимодействии, единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного), однако ограниченно/дискретного в пространстве и времени специфическими (педагогическими) целями, реализация которых требует специальных условий;

б) дидактическая модель обучения является целостной, системной и устойчивой структурой во взаимосвязи всех ее уровней, которая детерминирована «сквозным» характером законов, закономерностей и принципов обучения, при этом знание, описывающее предыдущий уровень (закон, закономерность, принцип), является предпосылочным для описания последующего уровня обучения; интегрированная форма теоретического как нормативного для практики (т.е. реализации конструктивно-технической функции дидактики) знания выступает ядром (выступает в качестве обще-

го) для индивидуально-практического уровня обучения, осуществляемого в форме способа/технологии распределения замысла посредством содержания образования и деятельности по его освоению;

в) функциональное назначение дидактической модели как результата применения метода моделирования – служить теоретическим основанием для конструирования проектов и дидактических или методических систем, научная целесообразность которых может быть конкретизирована положением: «дидактическую/методическую систему можно построить, если можно построить ее дидактическую модель».

Последнее замечание можно проиллюстрировать ссылкой на известную и в ряде случаев оправдавшую себя дидактическую систему Л. В. Занкова. Дидактическая система Л. В. Занкова была одной из первых, которая позволила по-иному посмотреть на возможности организации обучения в начальной школе. Привлекательными были ее принципы: принцип ведущей роли теоретических знаний в обучении, идти вперед быстрым темпом, обучение на высоком уровне трудности, принцип свободного выбора, осознание учеником процесса учения (а фактически рефлексия ученика). Это было созвучно необходимости быстрых темпов в освоении школьной программы как одной из сторон реформирования школы в период научно-технической революции, которую стимулировали открытия в области эпохальной инновации – освоения Космоса человеком.

Одним из важных следствий внедрения системы Л. В. Занкова стал переход с четырехлетней начальной школы на трехлетнюю ступень, причем из третьего класса сразу в пятый. Это мотивировали усовершенствованными программами, построенными на принципах новой системы обучения. Однако при многих положительных результатах экспериментальных исследований система Л. В. Занкова не стала общепринятой для массовой практики обучения. Выделим здесь (кратко) те моменты, которые вступили в противоречие с дидактическими требованиями теоретического (а, значит, нормативного) характера.

1. Сначала необходимо было: а) рассмотреть, как изменяется процесс обучения на теоретическом уровне его представления через призму его закономерностей, б) построить дидактическую модель этой системы, в которой выделить доминирующие принципы обучения из имеющихся и то их содержание, которое обращено к конструированию учебного материала, отбору методов обучения, сохраняя общую систему, которая должна была быть сориентирована на доминирующие принципы (к последним следует отнести принцип систематичности, принцип активности и сознательности обучения, принцип научности).

2. Не исключая четвертый класс, пересмотреть его функционально-целевое и ценностное значение для сохранения систематичности и преемственности обучения между начальной и основной школой, однако разместить его в структуре основной школы (согласно принципу системы «идти вперед быстрым темпом»). (О психофизиологиче-

ской стороне целесообразности четырехклассного обучения следует сказать особо – здесь имеется корреляция между четырьмя видами ассоциаций, по Ю. А. Самарину), однако 4-й класс как замыкающий начальную школу и 4-й класс в структуре основной школы перед 5-м классом – это не одно и то же, хотя бы по той совокупности целей, которые характерны для начальной и основной школы.

Одно бесспорно: именно в 4-м классе получают оформление необходимые образовательные универсалии как целостности (как это имело место уже во ФГОС-2004): элементарная научная картина мира, основные общеучебные умения и навыки (организационные, информационные, интеллектуальные, коммуникативные). В традиционной начальной школе для этого недостаточно условий, как показывают многие исследования, а вот система Л. В. Занкова создавала для этого условия, чтобы ученик мог «прыгнуть» с имеющимся арсеналом знаний, умений, навыков, способов деятельности в новую ступень, не «перепрыгивая» через 4-й класс, который выполнял адаптивную функцию для той ступени, к которой он ближе расположен структурно, т.е. для основной школы.

Недостаточная теоретическая/дидактическая проработка вопроса, недостаточная внятность дидактической модели в контексте связи традиционного и инновационного – одна из причин, на мой взгляд, того, что породило проблемы практического характера.

3. Следствием недостаточности теоретической дидактической проработки вопроса стали трудности в разработке

школьных программ и учебников в логике сохранения систематичности и преемственности между начальной и средней школой: имелись известные лакуны в содержании учебного материала (в программах и учебниках 5-го и 6-го классов), которые не просто было своевременно ликвидировать учащимся. И эти лакуны были связаны именно с недостаточной сформированностью общеучебных умений и навыков (в частности, таких, как целеполагание, самоконтроль, рефлексия, анализ, генерализация/выделение главного – слова, мысли; умение строить связный рассказ и др.), т.е. западала инструментальная сторона в обучении.

4. Отмеченные позиции проблемного характера делали трудновыполнимой задачу подготовки массового учителя к обучению детей в новых условиях.

5. Наконец, возвращение 4-го класса в общую вертикаль общего среднего образования является наилучшим доказательством его необходимости (хотя здесь имели место и другие причины).

Таким образом, отсутствие теоретической/дидактической модели системы Л. В. Занкова приводило к затруднениям дидактического/нормативного характера и соответственно к затруднениям индивидуально-практического содержания. Однако опыт включения 4-го класса в структуру основной школы имеется, но к этому привели другие причины.

Поэтому эмпирически построенные системы обучения или системы, построенные на других научных основаниях (нейрофизиологических, пси-

хологических, кибернетических и др.), необходимо экспертировать на предмет их соответствия дидактическим моделям обучения.

Резюме. Обобщение изложенного о дидактической модели обучения, выражающей инструментальность конструктивно-технической функции дидактики, позволяет определить «осевую структуру» процесса обучения в его социокультурном смысле (т.е. с учетом всех уровней его рассмотрения). Осевую структуру процесса обучения образуют:

1) *принцип социокультурной устойчивости обучения* (отражает бытийный характер обучения, форму социального взаимодействия как потребность в передаче опыта, культуры). Этот принцип, в основе которого – законы дидактики, указывает на горизонтальную устойчивость обучения во времени и пространстве («вчера – сегодня – завтра», «прошлое – настоящее – будущее»);

2) *основной закон дидактики о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного в обучении* – сквозной по отношению ко всем уровням обучения (как вертикаль, обуславливающая целе-ценностную динамику процесса обучения).

Взаимосвязь этих теоретических (методологических, предпосылочных) детерминант доказывает логико-философский и педагогический смысл обучения как однонаправленной, т.е. необратимой, целе-ценностно устремленной системы, характеризующейся «стрелой времени» (по А. А. Ивину) в социокультурном пространстве.

Литература

1. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1989. 231 с.
2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М., 1989. 560 с.
3. Горский Д.П., Ивин А.А., Никифоров А.Л. Краткий словарь по логике. М., 1991. 208 с.
4. Лебедев С.А. Методы научного познания : учеб. пособие. М., 2014. 272 с.
5. Перминова Л.М. Учебный предмет как объект дидактического конструирования // Педагогика. 2008. № 8. С. 16 – 21.
6. Перминова Л.М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики). М., 2014. 281 с.
7. Перминова Л.М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика. 2012. № 6. С. 18 – 25.
8. Славин Б.Б. Эпоха коллективного разума: О роли информации в обществе и о коммуникативной сущности человека. М., 2014. 316 с.

L. M. Perminova

CONSTRUCTIVE-TECHNICAL FUNCTION OF DIDACTICS: DIDACTIC MODEL OF LEARNING (METHODOLOGY, STRUCTURE)

The practice-oriented nature of didactics is determined by its special design and technical function that is closely related to the theoretical function of this science that theoretical didactic knowledge is a normative, guiding mean for the development of educational technologies, building didactic and methodological systems. Often new technologies and techniques are developed without adequate didactic study, a confusion of the concepts of "model", "project", "system", "technology" often takes place. In the light of modern research didactics it is necessary to consider the didactic model of teaching and modeling as a modern method of development of the theory and practice of teaching.

***Key words:** being and tribute; theoretical and constructive-technical functions of didactics; teaching, modeling, model, teaching model, project, system; teaching law, law, principle.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(09)

П. К. Карякина

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕГРАЦИИ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ В США ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX СТОЛЕТИЯ

Статья посвящена процессу интеграции учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями в общеобразовательную среду в США во второй половине XX века. В поле зрения автора находится педагогический аспект обозначенной проблемы. Результаты данного исследования могут представлять интерес для социальных педагогов, коррекционных педагогов, историков педагогики.

Ключевые слова: ограниченные интеллектуальные возможности, умственная отсталость, нормализация, деинституализация, интеграция, специальное образование, общеобразовательная среда, наименее ограничивающее окружение.

Положение людей с ограниченными интеллектуальными возможностями в обществе всегда было неоднозначным. На протяжении многих столетий педагоги и ученые изучали природу умственной отсталости, стараясь объяснить причины ее возникновения и найти способы помощи таким людям.

Что касается Соединенных Штатов Америки, то необходимо сказать о том, что на этапе зарождения нового государства условия, в которых находились граждане с интеллектуальными ограничениями, оставляли желать лучшего. Вопросы об их образовании тогда практически не возникало, и в основном таких людей помещали в работные дома, дома для бедных (как показывает исследование, в основном контингент подобных заведений вклю-

чал в себя глухих или слепых, а умственно отсталые попадали туда крайне редко). Можно предположить, что подобное отношение к людям с ограниченными интеллектуальными возможностями уходит корнями в Средневековье, когда вполне нормальным считалось полагать, что умственно отсталые одержимы Сатаной.

Также в конце XIX столетия в американском обществе активно стала распространяться теория *социал-дарвинизма*. Согласно теории, умственно отсталые представляли собой различные формы социальных аномалий, которые передавались по наследству и могли нанести вред окружающим.

Одним из сторонников данной концепции был психолог и представи-

тель учения *евгеники* **Генри Годдард (Henry Goddard) (1866 – 1957)**, который впервые перевел на английский язык и распространил на территории США тест оценки интеллекта Бине. Именно он является создателем термина «**moron**» (умственно отсталый, слабоумный), производного от греческого слова, означавшего «глупый, безрассудный». Данное понятие стало широко применяться к людям с легкой степенью умственной отсталости (которая могла быть не так заметна для постороннего наблюдателя). Годдард характеризовал «моронов» как интеллектуально глупых, социально неадекватных и морально неполноценных.

В своей книге «**Семья Калликак: Учение о наследственности слабоумия (The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness)**» Годдард утверждает, что причина легкой степени умственной отсталости – наследственный фактор.

Ученый призывал запретить размножение умственно отсталых людей, так как это являлось серьезной угрозой для общественного порядка.

Годдард, поддерживаемый другими психологами и педагогами, которые следовали учению *евгеники*, считал, что единственным решением проблемы было заключение умственно отсталых в закрытые учреждения, что должно было значительно сократить их размножение. Что касается вопроса об обучении таких людей, то он представлял для общественности довольно спорным моментом в связи с тем, что в то время такие люди считались неспособными к овладению академическими навыками.

Проведя ряд наблюдений, Годдард переосмыслил свою теорию и пришел к выводу, что не все люди с легкой степенью умственной отсталости должны проживать в закрытых учреждениях. Он утверждал, что их можно обучить примитивным профессиям посредством применения правильных образовательных технологий [6, р. 8].

Важно отметить, что ученые, педагоги, психологи, социологи, клиницисты (Бонд, Бенуа, Сарасон, Долл, Тредгольд, Джордан, Каннер, Хебер, Кёрк и др.) продолжали изучать данную проблему.

На характер исследований также оказала большое влияние **философия прагматизма**, в свете которой интеллектуальные нарушения изучаются с точки зрения взаимоотношений личности и общества, места личности в обществе, ее значимости. Более того, прагматизм настаивает и на рассмотрении проблемы долга общества, его обязанностей в отношении самых уязвимых его членов [1, с. 158].

Но наибольшей проблемой представлялся вопрос об обучении таких людей.

Начиная со второй половины XIX века на территории США стали появляться учреждения для людей с умственной отсталостью. Одним из примеров может служить *Массачусетская школа для слабоумных детей и подростков (Massachusetts School for Idiotic and Feeble-Minded Youth)*, которую возглавлял **Самюэль Гридли Хоув (Samuel Gridley Howe) (1801 – 1876)**, американский врач, аболиционист и борец за права людей с ограниченными возможностями.

После основания такого учреждения в Массачусетсе этому примеру последовали следующие города и штаты:

– **1848** – Барр, Массачусетс (Barre, Massachusetts);

– **1853** – Медия, Пенсильвания (Media, Pennsylvania);

– **1857** – Колумбус, Огайо (Columbus, Ohio);

– **1860** – Франкфорт, Кентукки (Frankfort, Kentucky);

– **1865** – Джексонвилль, Иллинойс (Jacksonville, Illinois)

Но согласно американским исследователям, школы для умственно отсталых не развивались и не распространялись так быстро, как учреждения для глухих и слепых. Считалось, что для таких людей получение образования не является жизненным приоритетом, и задачей учреждения считается научить их жить счастливой жизнью без академических знаний. В некоторых более легких случаях умственных отклонений допускалось обучение сравнительно простым вещам. Вот, что говорится о таких учреждениях в исследованиях начала XX века:

«Развлечения здесь не редкость, и дети их очень любят. Более способные ученики учатся читать, писать и решать легкие примеры. Девочки учатся готовить, шить, стирать для всей школы, в то время как мальчики работают на ферме, делают обувь, а в одной школе в Индиане даже изготавливают кирпичи для строительства зданий» [4, p. 477].

Еще с конца XIX века для таких учащихся стали создаваться также

специальные классы в общеобразовательных школах, что можно назвать частичной интеграцией детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в общеобразовательную среду. Однако законодательно дети с особыми нуждами не были защищены, чему свидетельствуют многочисленные выступления различных общественных ассоциаций, борющихся за права людей с ограниченными возможностями.

Наиболее известными объединениями были: **Национальная Ассоциация Умственно Отсталых Жителей (the National Association for Retarded Citizens)** и **Ассоциация Детей с Трудностями в Обучении (the Association for Children with Learning Disabilities)**.

Проведя небольшой экскурс в XIX век и первую половину XX столетия, нам хотелось бы более подробно остановиться на второй половине XX века.

Как известно, до принятия **Закона об обучении всех детей с физическими и/или умственными недостатками (Education for All Handicapped Children Act)** в 1975 году более половины всех учащихся с ограниченными возможностями здоровья не получали должных образовательных услуг. Особое беспокойство вызывает тот факт, что раньше учащиеся с **умственной отсталостью (mental retardation or MR)** часто отправлялись в неэффективные и антигуманные учреждения, где им не оказывалось должного ухода, а вопроса об их образовании почти не возникало.

Особую роль в изменении отношения к людям с умственной отстало-

стью сыграл ученый **Вульф Вольфенсбергер (Wolf Wolfensberger) (1934 – 2011)**, который адаптировал на территории Северной Америки скандинавскую **концепцию нормализации**, ставшую достоянием обществу благодаря деятельности скандинавского (шведского) активиста **Бенгта Нирже (Bengt Nirje) (1924 – 2006)**, который описывал нормализацию как комплекс идей, методов, реализуемых на практике в отношении людей с ограниченными интеллектуальными возможностями, позволяющий умственно отсталым жить в среде, наиболее приближенной к нормальной.

Вольфенсбергер продолжал развивать данную концепцию в США, и, как показало исследование, его идеи о нормализации стали синонимичны с идеями так называемой «**деинституализации**» (**deinstitutionalization**), которую американские ученые **Самюэль А. Кёрк (Samuel A. Kirk) (1904 – 1996)** и **Джеймс Дж. Галлахер (James J. Gallagher) (1926 – 2014)** определяют как «процесс освобождения "особенных" детей и взрослых из заточения в закрытых учреждениях и размещение их в местном сообществе» [5, p. 41].

Одним из аргументов за нормализацию и деинституализацию выступало мнение о том, что размещение в закрытом учреждении скорее усугубляет ситуацию, чем помогает человеку с особыми нуждами. Вольфенсбергер верил, что причина необычного или неестественного поведения, замеченного у взрослых людей с ограничен-

ными возможностями здоровья, не в их диагнозе, а в том, что они долгое время проживали в изоляции.

Реформа специального образования также привела к появлению **концепции наименее ограничивающего окружения (least restrictive environment)**.

Данная концепция в полной мере представляла собой полярную, противоположную точку зрения по сравнению с ранее господствующей практикой изоляции детей с особыми нуждами из общеобразовательной среды, которые чаще всего обучались в школах-интернатах, специальных школах и реже специальных классах на базе массовой школы.

Самым главным положением концепции наименее ограничивающего окружения являлось требование, чтобы ребенок с ограниченными возможностями обучался со своими здоровыми сверстниками до **максимально возможной степени (maximum extent appropriate)**.

В результате чего в обычных классах общеобразовательных школ стали обучаться дети и подростки с разными проблемами.

Максимально возможная степень подразумевает, что в зависимости от своих способностей, заболевания и личного выбора учащийся может обучаться в обычном классе, в специальном классе и т.д. Таким образом, нам удалось выяснить, что каждому ребенку предлагался ряд альтернативных моделей размещения, которые подстраивались бы под нужды каждого ученика с ограниченными возможностями.

Мы считаем нужным акцентировать внимание на том, что в школе обязательно работали и специалисты в области специальной педагогики. Их помощь могла оказываться в виде консультаций, совместной деятельности специального педагога и педагога общего образования. Также в учебном заведении сохранялись специальные классы, где ученики могли обучаться либо полный день, либо только половину учебного дня.

Что касается детей с легкой степенью умственной отсталости, то на начальном этапе становления интегрированного обучения они практически не занимались в обычном классе на протяжении полного учебного дня. Во многом это было связано с тем, что введение интеграционных инноваций привело к возникновению большого количества проблем и трудностей, самой главной из которых оказалась неготовность учителей общеобразовательной школы к новому виду деятельности и особенно к дополнительной ответственности.

Дети с ограниченными интеллектуальными возможностями нуждались в постоянном индивидуальном внимании, что не всегда было осуществимо в пределах общеобразовательного класса.

В 1970-е гг. исследователями в данной области было опрошено несколько американских учителей, работавших с детьми с легкой степенью умственной отсталости в общеобразовательных классах. Были обозначены следующие проблемы:

– трудности в обучении (в чтении, математике и т.д.);

– проблемы с поведением и нарушение дисциплины;

– проблемы с речью, слухом, зрением;

– проблемы, связанные с социальной адаптацией;

– незаинтересованность в учебе со стороны учащихся;

– негативное отношение к умственно отсталым учащимся со стороны здоровых учащихся;

– эмоциональные проблемы умственно отсталого ребенка.

Даже в наши дни, когда инклюзивное образование стало неотъемлемой частью американской системы образования, многие педагоги чувствуют свою неготовность и нехватку времени для успешной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Составление и анализ **Индивидуальной программы обучения (Individualized Education Program)** требует много времени и энергии. Исследование показало, что в связи с этим учителям приходится уделять больше внимания «особенным» детям в отличие от остальных учащихся.

Для того чтобы проиллюстрировать данную проблему оказания образовательных услуг на базе общеобразовательной школы, мы считаем нужным привести пример учащегося с синдромом Дауна, который смог получить образование в американской массовой школе.

В начале 1990-х годов общественности был предложен документальный фильм **“Educating Peter” (“Обучая Питера”)**, в центре сюжета которого находился **Питер Гваздуаскас (Peter Gwazduaskas)**, ребенок с син-

дромом Дауна, получивший возможность обучаться в начальной общеобразовательной школе.

Несмотря на различные проблемы, с которыми пришлось столкнуться самому ребенку с особыми нуждами, его учителю и здоровым одноклассникам, он вполне успешно закончил начальную ступень образования. В основном это произошло в результате добросовестной и качественной работы учителя, которая помогала этому учащемуся преодолевать трудности и сумела наладить благоприятный психологический климат в коллективе. Важным моментом в обучении было большое количество индивидуального внимания со стороны педагога и доброе отношение со стороны одноклассников Питера, что во многом являлось заслугой учителя.

Но настоящие проблемы начались, когда этот ребенок с ограниченными интеллектуальными возможностями перешел на следующие ступени обучения, о которых также был снят документальный фильм **“Graduating Peter”** («Выпускная Питера из школы»).

Несмотря на то что ему оказывалась значительная помощь со стороны психологов, социальных работников и специалистов в области специального образования, ученик получал не так много индивидуального внимания со стороны педагогов общего образования как раньше. Также стоит отметить, что его социальная адаптация была затруднена в связи с определенными особенностями его заболевания.

Помимо прочего, необходимо отметить, что до недавнего времени термин **«умственная отсталость» (mental**

retardation) был вполне употребляемым понятием. Но на протяжении последних нескольких лет от обозначения **«умственная отсталость»** стали отказываться в профессиональных кругах. Причиной этому в некотором роде стало событие, получившее название **«Закон Розы»**, подписанный президентом США Бараком Обамой 5 октября 2010 года. Принятию данного закона поспособствовала история, произошедшая с Розой Марчеллино, восьмилетней девочкой с синдромом Дауна из штата Мериленд, которая стала объектом насмешек окружающих, называвшими ее «отсталой». В результате интересы ребенка стала защищать сенатор Барбара Микульски, которая добилась замены термина **«отсталость»** на законодательном уровне. И теперь **“people with mental retardation”** (людей с умственной отсталостью) называют **“people with intellectual disabilities”** (люди с ограниченными интеллектуальными возможностями).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что обучение детей с ограниченными интеллектуальными возможностями на базе общеобразовательного класса массовой школы во второй половине XX столетия предстает довольно сложным и неоднозначным явлением. В основном причиной возникших проблем была неготовность учителей массовой школы к работе с такими учащимися. С течением времени вопрос об интеграции детей с ограниченными интеллектуальными возможностями продолжал набирать актуальность, и в этом направлении были сделаны решительные шаги.

Литература

1. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2008. 368 с.
2. Моргачёва Е.Н. Формирование специального образования в США : монография. М. : Спутник+, 2010. 153 с.
3. Назарова Н.М. Сравнительная специальная педагогика. М. : Академия, 2012. 336 с.
4. Dexter E.G. A History of Education in the United States. New York : The Macmillan Company, 1904. 656 p.
5. Kirk S.A., Gallagher J.J. Educating Exceptional Children. Boston : Houghton Mifflin Co, 1989. 598 p.
6. Wang M., Reynolds M.C., Walberg H.J. Handbook of Special Education: Mildly Handicapped Conditions. Oxford : Pergamon Press, 1988. 392 p.

P. K. Karyakina

THE PECULIARITIES OF INTEGRATING STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES INTO THE GENERAL EDUCATION ENVIRONMENT IN THE USA IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

The article is devoted to the process of integration of students with intellectual disabilities into the general education environment in the USA in the second half of the twentieth century. The educational aspect of the above mentioned problem is in the focus of the author's attention. The results of this investigation can present interest to historians of education, specialists in social education and special educators.

Key words: *intellectual disabilities, mental retardation, normalization, deinstitutionalization, integration, special education, general education environment, least restrictive environment.*

УДК 370(091.2)

Т. С. Рубцова

ИЗ ИСТОРИИ ШКОЛЫ ФРЕНСИСА ПАРКЕРА В САН ДИЕГО (КАЛИФОРНИЯ, США)

Статья посвящена истории школы Френсиса Паркера в г. Сан Диего (Калифорния, США). Основанная в 1912 году как прогрессивная альтернатива традиционному образованию, школа остаётся одной из ведущих школ, которая даёт превосходную возможность поступления в лучшие университеты США. Школа имеет отличную репутацию в подготовке по учебным предметам, искусству и спорту.

Ключевые слова: *Френсис Паркер, образование, школа, опыт, сообщество, знания.*

Школа Френсиса Паркера в Сан-Диего, Калифорния, была основана Кларой Стургес Джонсон и её мужем Уильямом Джонсоном. Официально она была открыта 31 декабря 1912 года. В июне 2012 школа отметила своё столетие, празднуя основание учебного заведения, которое явилось альтернативой традиционному образованию в начале XX века. Основатели школы были заинтересованы не только успехами учащихся. Они также хотели попытаться продемонстрировать усовершенствованные методики преподавания, которые можно было применить и в других школах для повышения уровня образования. Многие инновационные методы, к которым впервые стали прибегать в школе Паркера, были позже внедрены в других государственных учебных заведениях и до сих пор используются в современной школе.

Идея новой частной школы появилась ещё в 1910 году, когда миссис Джонсон, младшая дочь видного чикагского банкира Джорджа Стургеса, вместе с мужем навестила свою старшую сестру Этель Даммер в Коронадо. У Даммеров, которые были также из Чикаго, там был летний дом. К тому времени Джонсоны только что вернулись из четырёхлетней поездки по Франции, где мистер Джонсон изучал архитектуру. С двумя сыновьями они планировали поселиться в городке Гринвич штат Коннектикут, но влюбились в Сан-Диего. И год спустя Джонсоны построили свой первый дом в Коронадо. В то время было проблематично найти достойную школу, так как многие государственные учебные заведения начала XX века требо-

вали реформирования. Джонсоны полагали, что школа Паркера в Чикаго, которую посещали все четыре дочери Даммеров, была хорошим примером. Она явилась первой школой, в которой на практике применялись принципы полковника Паркера.

Родившись в 1837 году в Нью-Гемпшире, Френсис Уэйланд Паркер работал на ферме и посещал деревенскую школу. Несмотря на ограниченное образование, в возрасте шестнадцати лет он начал преподавать в школе, а в двадцать один стал директором школы в Массачусетсе. Получив звание полковника во время Гражданской войны, он приобрёл славу как суперинтендант школы в Квинси штат Массачусетс. Школьный комитет обобщил его достижения следующими словами:

«За пять лет он преобразовал нашу школу. Он превратил детей из машин в живые организмы. Механические повторения уступили творчеству. Тюрьма перевоплотилась в желанный дом. Паркер вдохнул жизнь и счастье в классные комнаты».

Затем полковник Паркер стал директором Педагогической школы при Чикагском университете, где дети учились делая, а родители находились в тесном партнёрстве с учителями. В конце концов эти методы пришли в каждую американскую школу. В 1902, за год до смерти, Паркер основал школу в Чикаго, которая и стала выполнять его образовательные задачи. Она стала школой-лабораторией и моделью для школ по всей стране. Некоторые ключевые убеждения, которые легли во главу угла учебной программы чикагской школы, а также школы в

Сан Диего, открытой десять лет спустя, отражены в словах Френсиса Паркера:

«Наивысший интерес к учёбе возникает у детей тогда, когда они могут немедленно применить свои знания на практике. Истинного роста нельзя достичь при строжайшей дисциплине, которая сдерживает использование внутренней силы. И не важно, физический ли это контроль, или внушаемый страх. Только если учитель – мастер своего дела, можно достичь идеальных результатов. Методика преподавания при этом должна быть гибкой и индивидуальной. Потребности общества определяют работу школы... Первостепенная необходимость – это добропорядочные граждане своей страны, ... это индивиды, обладающие великолепными знаниями и умениями».

В феврале 1912 года миссис Адель Ауткалт, учительницу из Лос-Анджелеса, пригласили возглавить школу. Позже она признавалась:

«Несмотря на то что я работала учителем в старшем звене, имея довольно приличное жалование, и это предложение (обучать маленьких детей) показалось мне шагом назад, в целом, идея привлекла меня».

Мистер Джонсон стал не только основателем школы, но и разработал проект здания школы, позже построив множество знаменитых архитектурных сооружений в Сан Диего. Создавая свою школу, Джонсоны полагали, что для успешного процесса обучения очень важна окружающая атмосфера. К фундаментальным идеям Паркера Джонсоны добавили ещё одну: архитектура должна играть немаловажную роль в организации работы школы.

Принимая во внимание мягкий климат Сан Диего, который был идеален для школы под открытым небом, Джонсон преследовал следующие архитектурные цели, разрабатывая свой проект:

«... построить практичное и рациональное здание за меньшие затраты; ... достичь художественного эффекта за счёт правильных пропорций и приятной цветовой гаммы, не используя при этом броские и дорогие украшения».

В завершённом виде здание представляло собой четырёхугольник. Раздвижные двери всех классных комнат имели выход во внутренний двор. А вместо сложной системы отопления в каждом классе использовались небольшие печи, чтобы согреть учащихся в сырую погоду. Веря, что искусство оказывает подсознательное влияние, Джонсон развесил на стенах фотографии и иллюстрации известных картин. Отсутствие строгого расположения парт и стульев, а также необычная мебель (например, в детском саду спинки стульчиков имели форму цветов) – всё это выделяло школу из ряда ей подобных. Мистер Джонсон объяснял:

«Планируется, что само здание, оборудование и учебные предметы будут давать каждому студенту наилучшие возможности для физического, морального и умственного развития».

После открытия школы местные газеты описывали её методику как преподавание трёх основных предметов (чтения, письма и арифметики) наряду с обучением ручному труду. Цель этой школы, в широком смысле, сломать представления о жёстком учебном плане, используемом обще-

образовательными школами того времени, дать такое образование, которое научит детей размышлять и самостоятельно находить решение проблем, а не слепо следовать указаниям педагогов и учебников.

После семи лет работы в школе Паркера директор миссис Ауткалт таким образом описывала деятельность школы и её философию:

«Изначально целью основателей было создание такой школы, которая своей средой, методами и возможностями развивала бы у молодёжи желание участвовать в общественной жизни страны. Они надеялись, что именно эта школа укажет путь другим школам. Мы приняли главный принцип Джона Дьюи о том, что школа – это не подготовка, а сама жизнь, что школа не должна быть оторвана от реальной жизни... Все дети выполняют определённые обязанности: помогают в столовой, убирают территорию от мусора, украшают библиотеку и другие. Важно, чтобы ученики знакомились с окружающей их действительностью и принимали активное участие в жизни школы. Городские предприятия становятся неограниченным источником информации для детей, которую можно использовать в повседневной жизни. Знакомство с различными предприятиями ведёт к более серьёзному подходу к изучению профессий. Несмотря на то, что в школе не предусматриваются никакие инструкции морали, мы полагаем, что нравственные ценности, то есть, что такое хорошо, а что такое плохо, должны оказывать большое влияние в повседневной жизни... Вначале многие государственные учебные заведения смотрели

на наш эксперимент с недоверием. Но когда я после семи лет работы здесь вернулась к работе в государственной школе, то обнаружила, что там уже широко применяются инновационные методы школы Паркера».

Учебная программа планировалась вокруг решения реальных жизненных проблем, используя настоящее оборудование. Ведь у детей наибольший интерес вызывают те виды деятельности, в которых совместно задействованы и глаза, и руки. Например, на уроке арифметики решали задачи с использованием настоящих пиломатериалов, а затем применяли их при строительстве. На занятиях по истории ученики совершали экскурсии на развалины в национальном парке Пресидио в Сан Франциско, где в 1776 году стояли испанские укрепления. Здесь всё ещё можно увидеть фрагменты старинных стен, пушку XIX века, сохранившуюся с эпохи испано-американских войн. Здесь школьники разыгрывали сценки из истории страны. Студенты старших классов становились садоводами и помогали разбивать клумбы около школы. На Рождество все были участниками традиционного представления.

В 1922 году директором школы стала двадцатисемилетняя племянница Джонсонов Этель Даммер. Будучи выпускницей школы Паркера в Чикаго, Этель сначала преподавала здесь физическую культуру и театральное искусство. В 1929 году она писала:

«Цели школы Паркера отличаются от целей других школ этого типа. В первую очередь здесь развивают у студентов способность размышлять и делать логические и чёткие выводы, а

не механически заучивать огромное количество материала. Во-вторых, детям предоставляется возможность, по крайней мере в начальной школе, выбирать предметы, вызывающие у них больший интерес. Школа пытается скорее выявить и подчеркнуть, чем подавить различия учащихся. Им также предоставляется возможность брать на себя ответственность за принятые решения, чем возлагать её на школу. Конечно проще слепо полагаться на чей-либо выбор, как делает огромное количество людей. Но если с раннего детства развивать у детей уверенность в себе и смелость, они станут достойными гражданами своей страны в будущем».

С самого начала родители играли значительную роль в жизни школы Паркера. Некоторые из них входили в Совет директоров, помогая Джонсонам в управлении. В 1914 году была создана Ассоциация, в которую вошли как учителя, так и родители. Её члены слушали лекции местных и приезжих педагогов, обсуждали темы развития ребёнка и работы школы, а также помогали проводить различные мероприятия. Одним из них был ужин для родителей, который девочки готовили на уроках домоводства. Он проходил по вечерам, чтобы матери и отцы имели возможность его посетить и наблюдать за успехами детей. Позже был создан прецедент: родители – члены Ассоциации – получали образование в сфере педагогики. В 1927 году управление школой было полностью передано Ассоциации. Каждый родитель автоматически становился её членом. Лидеры признавали необходимость создания такой организации,

где открыто исповедуются принципы демократии. Цель школы представлялась, скорее, как передача наследия человечества таким образом, чтобы студенты с пониманием применяли эти знания в своей жизни.

Выпускники школы Паркера по-разному отзывались об учебной программе. Кто-то считал, что она была настолько нестрогой, что, несмотря на великолепные впечатления от школы, вряд ли это вообще можно назвать учёбой. Но в основном говорили о том, что там учили мыслить, вспоминали оживлённые дискуссии на уроках истории, биологии, географии. Все сходились во мнении, что преподавание некоторых предметов более совершенным, чем других. Школа никогда не оказывала давления на учеников. Тем не менее, когда выпускник поступал в колледж, он чувствовал уверенность в заложенных базовых знаниях. Многие поступали в лучшие университеты страны. Даже если первые годы учебы в колледже давались не так легко, позже выпускники школы Паркера благодаря своим умениям и желанию учиться достигали высоких результатов.

Все с радостью вспоминают о театральных постановках, фестивалях, которые составляли неотъемлемую часть образовательной программы. Искусство и драма были очень тесно связаны с основными предметами: историей, математикой, естественными науками. На уроках труда и искусства создавали декорации и костюмы к постановкам. Таким театральным спектаклям уделялось огромное внимание в процессе обучения детей. Считалось, что они были замечательным вспомо-

гательным средством самовыражения ребёнка. Особенно это касалось застенчивых детей. Таким учащимся намеренно давали неподходящие роли. Студентам демонстрировали, что любая работа, которую стоит сделать, должна быть сделана. И, мало того, сделана хорошо. Всё, что необходимо ребёнку – решить, что он может это сделать. В школе с уверенностью достигали этого. Выпускники говорили, что возможность принимать участие в драматических постановках и выступать публично способствовала развитию уравновешенности и самообладанию, что принесло положительные результаты в будущем.

В школе постоянно проводились фестивали, ярмарки, разнообразные праздники. Они были не только развлечением. Во время проведения ежегодной ярмарки студенты получали незаменяемый опыт в оформлении и организации павильонов. Прибыль при этом шла на такие коммерческие проекты, как издательство газеты или благотворительность.

Ещё одним важным элементом образовательного процесса в школе Паркера были экскурсии. Студенты посещали мельницы, бумажную фабрику, радиостанцию, продуктовый магазин, китайский квартал в Сан-Диего. Всё это возбуждало интерес и становилось базой для учебных проектов.

Каждое утро в школе начиналось с поднятия государственного флага США. Эта церемония была неотъемлемой частью патриотического воспитания учащихся. Школа выражала саму суть американских идеалов. Вся работа основывалась на обучении демократическим принципам. Доминантным фак-

тором явилось развитие у ребёнка ответственности. Играет ребёнок или учится, одним непреложным правилом был лозунг: «... что начато должно быть закончено...».

Эта «прогрессивная» школа давала учащимся практический опыт, который они не могли приобрести дома, и возможности совместной работы в общине. Например, студенты помогали планировать и вести бюджет школьной столовой. Заработанные деньги могли быть потрачены на необходимое оборудование для уроков домоводства или физкультуры. На школьном участке выращивались цветы и овощи, а также предпринимали попытку разводить пчёл и продавать мёд.

Как упоминалось выше, студенты старшей школы издавали газету за свой счёт, в которой рассказывали о жизни школы и успехах её воспитанников. Учителя гордились как коммерческими достижениями учащихся, так и удачными попытками на литературном поприще.

Некоторым студентам разрешалось подрабатывать в школьной столовой, чтобы частично оплачивать своё обучение. Они помогали готовить еду, расставлять мебель, убирать посуду. Кроме того, учащиеся подметали пол в классах и коридорах.

Физкультура была ещё одним фундаментальным компонентом образования в школе Паркера. Этот предмет входил в учебный план каждого. Учителя предлагали индивидуальный подход во всех возрастных группах. Часто проводились занятия для родителей и учителей. В 1918 году была создана Спортивная ассоциация. Основными видами спорта были теннис, баскетбол, волейбол, футбол.

Паркер представлял свою школу как переход от жизни в семье к общественной жизни. Школа была моделью существующего общества. Учащиеся вспоминают, что жизнь в школе и вне школы была тесно связана. Учителя проводили много внеурочного времени с детьми и родителями, получая огромное удовольствие от общения друг с другом.

Преподавали в школе в основном выпускники Колумбийского, Чикагского, Калифорнийского и Стэнфордского университетов. Они владели современными педагогическими методами и методиками и разделяли пропагандируемые школой идеалы. Учителям импонировал дружелюбный неформальный подход, применяемый в школе Паркера, свобода в планировании своей работы и ответственность, которую каждый из них нес за развитие и рост всех студентов. Это означало более упорный труд по сравнению с государственными школами, всепоглощающий интерес к своей работе, непредубежденность и готовность к экспериментам, а также стремление идти в ногу с новыми тенденциями в педагогике и возрастной психологии. Это была трудная и неизведанная дорога, и директор обещала отвечать верностью своим сотрудникам, что помогало им развивать творческий потенциал.

Говоря о школе Паркера XXI века, стоит отметить, что у неё существует пятилетний стратегический план, который ставит студента в центр педагогического процесса, признавая, что получение превосходного базового образования рассматривается в контексте личностного роста каждого студента.

При этом образование способствует развитию самосознания и учит ценить различные точки зрения. Претворяя в жизнь свой стратегический план, школа Паркера стремится возродить исторические позиции новатора в сфере образования и стать национально признанным образовательным учреждением.

Основатели школы мечтали, что она будет образовательной моделью. Отметив своё столетие, школа, сохраняя традиции, продолжает вносить новизну в общеобразовательный процесс.

1. Школа обязана обеспечить студентам превосходное разностороннее образование по всем учебным предметам, спорту и искусству; всесторонне оценивать качество образовательной программы, применяя новые критерии, рекомендуемые в ходе переакредитации; для оптимизации образовательного процесса проверять соответствующее количество принятых студентов, размеры классов, процентное соотношение студентов и преподавателей, учебную нагрузку; пересматривать программы по изучению иностранных языков (например, ввести преподавание испанского языка в младшей школе в дополнение к неевропейским языкам в старшем и среднем звене); увеличивать партнёрские связи с местными университетами.

2. Школа привлекает исключительный педагогический персонал и штат управления. Им гарантированы достойные заработная плата и поощрения. Учителям предоставляется великолепная возможность для профессионального роста и развития.

3. Школьники должны развивать привычку к здоровому образу жизни. Их обучают, как справляться со стрессом, как правильно питаться и отдыхать. У них развивают качества лидера. В целом образовательная программа делает акцент на сотрудничестве и создании благоприятной обстановки для роста и развития детей.

4. Школа обеспечивает студентов первоклассным оборудованием, отвечающим всем современным требованиям. В школе есть библиотека, естественно-научные лаборатории, классы для занятий музыкой и изобразительным искусством.

5. Школа развивает стратегические умения в управлении и руководстве; создаёт дальновидные проекты, устанавливает профессиональные контакты и проводит маркетинговые исследования и опросы с целью повышения качества предлагаемых услуг.

6. Школа усиливает свою финансовую базу, основанную на пожертвованиях родителей и выпускников. Пытается оставаться доступной и поэтому устанавливает такую плату, чтобы иметь необходимую финансовую основу для достижения целей. Школа Паркера охватывает разнообразные культурные, расовые, религиозные, социально-экономические слои населения.

7. Школа организует разные виды внеклассных мероприятий, развивает связи с городским мультикультурным сообществом.

Ещё в 1929 году директор школы Френсиса Паркера писала: «В широком смысле, цель школы – образование, развивающее у студентов умения мыслить и самостоятельно ре-

шать собственные проблемы... ». Спустя век эта цель звучит как нельзя актуально. Учителя и требовательная учебная программа стимулируют появление творческих, думающих, независимых молодых людей, которые учатся жить в сложном мире без границ, развивать уверенность в себе и человеколюбие, чтобы прожить интересную, многозначительную жизнь.

Применяя этот стратегический план, школа Френсиса Паркера будет двигаться вперёд, опираясь на традиционный прогрессивный дух.

В качестве доказательства своей приверженности идеалам многообразия и инклюзии Совет попечителей школы Паркера сделал попытку внести новую инициативу в текущий стратегический план. Директор школы Кевин Йели заявил, что этот проект является кульминацией полуторагодовой работы и направлен на будущее развитие школы и её студентов. «Когда мы составляли наш стратегический план, мы действительно решили бросить вызов самим себе и посмотреть, какими мы будем через год, три или пять, принимая во внимание наши учебные предметы, общественную цель, инклюзию и культурную компетентность. Мы рассматриваем знание культуры скорее как мастерство, чем просто человеческую ценность. Студенты должны быть более сведущими в вопросах культуры, чтобы ценить многообразие мысли, происхождения, пола и сексуальной ориентации. И насколько серьёзно мы относимся к нашим другим дисциплинам, мы обязаны считать получение такого рода знаний не менее важным».

Вы спросите, какое влияние будет иметь этот проект на студентов? Ди-

ректор отвечает: «Всё, что мы делаем, – это для детей. Если вдруг какой-то ребёнок почувствует себя изгоем, тогда мы точно делаем не то, что должны. А если, с другой стороны, наши студенты чувствуют, что ими дорожат и их радушно принимают, и они уверены, что они часть школы, мы делаем всё правильно».

Ожидается, что это начинание окажет влияние на учебную программу. Это всё тесно связано с жизненным опытом, приобретаемым студентами, и их взаимоотношениями. В XXI веке просто необходимо обладать определённым набором знаний о многообразии культур. Эти компетенции подразумевают способность эффективно работать с людьми или группами людей, которые либо похожи, либо

отличны от них самих. Основная идея состоит в том, чтобы убедиться, что студент может понять, как выглядит уважение в разных культурах. Нужно учиться принимать это многообразие и справляться со своими предвзятыми убеждениями. Студентам также необходимо понимать, как их действия влияют на людей разного происхождения и образования.

Таким образом, эта инициатива отражает желание Френсиса Паркера совершенствовать школьное сообщество, чтобы оно отражало многообразие Сан Диего. Нужно создать такую атмосферу, где многообразие сосуществует с инклюзией, а различия уважают и ценят. Миссия школы воспитывать независимых мыслителей в многогранном обществе.

Литература

1. Lichtman E.M. The zest for learning. URL: <http://www.sandiegohistory.org/journal/93summer/parker.htm> (дата обращения: 11.03.2015).
2. Francis Parker School: Strategic Plan. URL: <http://www.francisparker.org/page.cfm?p=1668> (дата обращения: 11.03.2015).
3. Francis Parker School: New Post. URL: http://www.francisparker.org/cf_news/view.cfm?newsid=617 (дата обращения: 11.03.2015).

T. S. Rubtsova

FROM THE HISTORY OF FRANCIS PARKER SCHOOL (SAN DIEGO, CALIFORNIA, USA)

Founded in 1912 as a progressive alternative to the static educational methods of the early 20th century, Parker school remains committed to providing a superior college preparatory education. Today the school has a truly national reputation for excellence in academics, the arts and athletics. “It is the present, the immediate use of knowledge acquired, that arouses in children the highest zest for learning”, Colonel Parker.

Key words: *Francis Parker, education, school, experience, community, knowledge.*

ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ОПЫТ ВЕНГРИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

В статье на основе исследований, проведенных в дошкольных учреждениях Венгрии, обсуждаются этапы в освоении русского языка венгерскими дошкольниками, а именно: первичные высказывания > лексика > грамматика > фонетика.

Ключевые слова: иностранный язык, дошкольники, высказывание, лексика, грамматика, фонетика.

Названная тема обсуждается на основе анализа результатов исследования коллектива воспитателей венгерских детских учреждений под руководством заведующего кафедрой русского языка Сегедского педагогического института (Венгрия) проф. Жолта Лендьела. Эти исследования имели место в 80-е годы прошлого века. Результаты опубликованы в книге под ред. Ж. Лендьела [12]. Назовем еще некоторые работы Ж. Лендьела, в которых обсуждается эта же тема [9, 10, 11].

Аналогичных обстоятельных исследований в области преподавания иностранного языка в дошкольных учреждениях тогда в Советском Союзе и после в России не проводилось.

Психолингвистика об этапах построения речи. Вышеназванная книга представлена ее авторами как исследование по психолингвистике, осуществленное на материале русского языка под руководством проф. Ж. Лендьела – начинателя венгерской психолингвистики, развивавшейся в 70 – 80-е годы при тесном сотрудничестве с советской психолингвистикой, при взаим-

ных ссылок на публикации, даже при совместных публикациях, например [8].

Предмет психолингвистики представлялся тогда в виде следующей цепочки понятий, моделирующей речевую деятельность – порождение высказывания на данном языке: потребность > мотив > цель > план > смысл >... > языковой материал.

В психолингвистике отсутствует точный набор понятий, нет точной последовательности в их применении при порождении языка. Эти понятия широко варьируют от одной психолингвистической работы к другой. Вот как, например, в связи с обучением детей иностранному языку описывается процесс порождения высказывания (со ссылкой на работу [2, с. 135]) в другой книге по психолингвистике [3]: «Процесс создания любого высказывания проходит следующие этапы: мотив, речевая интенция..., внутренняя программа..., реализация внутренней программы, планирование высказывания в конкретной форме, создание высказывания в словесной форме» [3, с. 11].

В этой цепочке понятий, представляющей собой построение высказывания (и не совпадающей с вышеприведенной цепочкой понятий), последнее понятие (этап) относится к лингвистике: «создание высказывания в словесной форме». Именно этот этап интересует непосредственно лингвистов и специалистов в области методики преподавания иностранных языков. «Создание высказывания в словесной форме» тоже состоит из этапов. Именно об этих этапах и пойдет речь ниже.

Лингвистика об этапах освоения дошкольниками иностранного языка. Из-за невозможности строго объяснить с помощью психолингвистических понятий процесс освоения языка проф. Ж. Лендьел обращается к лингвистическим понятиям. Психолингвистическая цепочка сокращается у него до тех звеньев, которые приходится на лингвистику [12, с. 150].

Вот что пишет Ж. Лендьел об этапах «работы» лингвистического звена психолингвистической цепочки при усвоении языка: «Несмотря на то что укоренился взгляд, по которому изучение иностранного языка начинается с усвоения минимального грамматического и лексического материала, — опыт, приобретенный при работе с детьми 4 – 6-летнего возраста, говорит о другом. Усвоению грамматических и лексических знаний в обязательном порядке предшествует формирование определенных немногочисленных форм речевого поведения...» [12, с. 150].

Ж. Лендьел пишет об этапах в освоении языка не только как об этапах собственно **освоения** языка, и даже не

только как об этапах **преподавания** языка, но и как об этапах **анализа** усвоения детьми языка, представленного в виде **анализа ошибок**, допускаемых детьми при усвоении преподаваемого языка.: «Ход анализа, — отмечает Лендьел, — таков: сначала рассмотрим некоторые важные компоненты языкового поведения на начальном этапе (1), затем перейдем к анализу ошибок лексического (2), далее — грамматического (3) и, наконец, фонетического (4) характера» [12, с. 152].

Иначе говоря, имеет место последовательность в освоении детьми иностранного языка: первичное высказывание → лексика → грамматика → фонетика.

1-й этап. Освоение первичных высказываний

Нерасчлененность первичных высказываний. Первые высказывания, которые усваиваются детьми, имеют контактоустанавливающую и некоторые другие простейшие, но очень важные в общении функции. Например: согласие — *Да!*; несогласие — *Нет!*; приветствие — *Здравствуй!*; прощание — *До свидания!*; благодарность — *Спасибо!*; вежливость — *Извините!*, *Пожалуйста!*; различные команды — *Встань!* *Садись!* *Тихо!* Обращение — *Наташа!*, *Пишита!*; номинация — *Кукла!* *Машина!* и др. [12, с. 28 – 29].

Ж. Лендьел подчеркивает, что эти высказывания при обучении русскому языку венгерских дошкольников использовались в детском саду воспитательницами с самых первых занятий с детьми. Ж. Лендьел специально под-

черкивает, что дети используют эти высказывания, еще не понимая входящую в них лексику и грамматику, не расчленяя высказывания на части, т.е. употребляя эти высказывания в той или другой ситуации как целостные единицы речи. И понимают дети эти высказывания не по частям, а в целом.

Единственное расчленение, которое здесь имеет место, – это, с одной стороны, – само высказывание (нерасчлененное), а с другой – ситуация, с которой соотносится данное высказывание (тоже нерасчлененная ситуация).

Аналогичные нерасчлененные высказывания употребляют в самом начале (в возрасте одного года) и дети при усвоении своего родного языка, см., например: [1, с. 162].

Как называть первичные высказывания? Ж. Лендъел называет первичные единицы посредством психолингвистического термина: «формы речевого поведения», подразделяя эти «формы» на виды в зависимости от их функции: «формы приветствия», «формы прощания» и др. [12, с. 150 – 153]. Представляется, что, поскольку анализ этих высказываний (а также анализ других единиц языка) производится Ж. Лендъелом в основном в лингвистическом (а не психолингвистическом) аспекте, с употреблением лингвистических (а не психолингвистических) терминов («лексика», «грамматика», «существительное», «прилагательное», «род», «число», «падеж» и т.д.), то первичную единицу детской речи тоже надо называть лингвистическим термином.

В лингвистической литературе по детской речи первичные единицы общения назывались по-разному. Так, А. Н. Гвоздев называл их «однословными предложениями», «словами-предложениями», «словами-корнями» [1, с. 161 – 163]. В последнее время часто используется другой термин: «голофраза» (см. об этом: [7, с. 210 и далее]). Полагаем, что оба эти термина (лингвистические) все-таки не являются корректными.

В первом случае высказывание приравнивается слову. Но в онтогенезе (и при изучении иностранного языка) слово развивается из высказывания. Ставить эти следующие друг за другом понятия в одну синхроническую плоскость не следовало бы, если, конечно, не придавать термину «слово» два значения: 1) «слово-речь», 2) «слово-понятие». Но с другой стороны, первые слова (лексика) с их обозначением ситуации в целом похожи на первичные высказывания, поэтому название первичных высказываний «словами-предложениями» тоже имеет под собой основание.

Что касается термина «голофраза», то в этом случае предполагается, что в первичном детском высказывании в смешанном виде (ср. значения терминов «голограмма», «голография») существуют все возможные для данного высказывания значения и формы. Так, С. Н. Цейтлин пишет, что высказывание ребенка: *Мама!* имеет разные значения: «мама пришла», «пусть мама откроет матрешку» и др.; ребенок, произнося это высказывание, выбирает самое важное для него значение [7, с. 211].

В итоге первичные высказывания детей (как на родном, так и на иностранном языке) так и следовало бы называть: «первичные высказывания». Этот термин, возможно, не лучше термина Ж. Лендьела «форма речевого поведения», но в лингвистическом аспекте он, как кажется, более точен.

Высказывания со значением приветствия и прощания. Первичные высказывания, с которых начинались и которыми заканчивалось каждое занятие по русскому языку в венгерском детском саду (пишет Ж. Лендьел), были высказывания приветствия и прощания. В ситуации встречи использовалось высказывание: *Здравствуйте!*, а в ситуации прощания – *До свидания!*

Ж. Лендьел выделяет несколько этапов в освоении детьми этих двух высказываний. На первом этапе имеет место простое подражание. Воспитатель говорит: *Здравствуйте, дети!*, и дети отвечают: *Здравствуйте, дети!* Воспитатель: *Здравствуй, Наташа!*, и Наташа отвечает: *Здравствуй, Наташа!* Воспитатель: *До свидания, дети!*, и дети отвечают: *До свидания, дети!* [12, с. 151]. Кукла по имени Наташа (у воспитательницы) говорит мальчику: *Здравствуй, Лаци!*, и Лаци отвечает: *Здравствуй, Лаци!* и т.д.

Заметим, что первичные высказывания не обязательно состоят из одного слова, поэтому называть первичные высказывания «словами-предложениями» все-таки не точно.

Ж. Лендьел приводит примеры неразграничения детьми также и грамматических форм в высказывании. Так, усвоив форму: *Здравствуйте!*, дети могут в дальнейшем исполь-

зовать ее и в ситуации с единственным числом. Например, кукла воспитательницы говорит мальчику: *Здравствуй!*, а мальчик по привычке отвечает: *Здравствуйте!*

2-й этап. Освоение лексики

От первичных высказываний к лексике. Лексика с ее обозначением отдельных **компонентов** ситуации появляется на основе первых высказываний, обозначающих нерасчлененную ситуацию **в целом**. Можно сказать, что появляется лексика тремя способами: 1) первичное **высказывание** становится словом: *Мама!* (ситуация) – *мама* (субъект или объект ситуации); 2) два первичных высказывания, **объединенные** вместе, становятся двумя словами: *Мама!* + *Иди!* = *Мама, иди!* (субъект + действие); 3) одно первичное высказывание, **расчлененное** на два высказывания, дает два слова: *Здравствуйте, дети!* (ситуация) – *здравствуйте* (действие) + *дети* (объект в ситуации).

Специалисты по детской речи обычно пишут об объединении «однословных предложений» в «двухсловные предложения» (см., например, [1, с. 163], [4, с. 87]). Ж. Лендьел, по-видимому, единственный специалист по детской речи, который на конкретном материале показывает, что двухсловные высказывания появляются в речи ребенка прежде всего в результате членения первичных двухсловных высказываний на слова.

Ж. Лендьел выводит формулу сегментации первичных высказываний на части [12, с. 152 – 153]. Расчленение первичных высказываний, пишет

Ж. Лендшел, происходит благодаря сопоставлению двух высказываний, у которых есть общее и различное. Ср.: *Здравствуйте, дети!* – *До свидания, дети!* Здесь различными являются части: *здравствуйте, до свидания*, а общей частью – *дети*. В итоге первичное нерасчлененное высказывание *Здравствуйте, дети!* расчленяется на две части: *здравствуйте* + *дети*. Таким же способом расчленяется на части и второе высказывание: *до свидания* + *дети*. В итоге два высказывания оказываются состоящими из трех частей – трех слов: *здравствуйте, до свидания, дети*. На месте первичных высказываний образуются таким образом в речи детей **слова** (лексемы).

По такой же методике Ж. Лендшел описывает вычленение детьми и таких частей высказываний, которые являются **грамматическими формами** слов. Ср.: *Здравствуйте, дети!* – *Здравствуй, мальчик!* На основе сопоставления-различения этих двух высказываний дети выделяют из них следующие части: *здравствуйте, дети, -те*, из которых последняя часть является одновременно частью слова [12, с. 152 – 154].

Таким образом, Ж. Лендшел описал то, что не описывали многие другие специалисты по детской речи. Двухсловные высказывания появляются не только в результате 1) объединения двух первичных высказываний в одно высказывание, в котором первые высказывания становятся словами, но и 2) в результате расчленения первичных высказываний на две части, которые в таком случае тоже становятся словами. Первый процесс яв-

ляется прообразом того, что затем, при овладении языком, становится **построением** (порождением) высказывания из слов при говорении, а второй – прообразом расчленения высказывания при **восприятии** (слушании) высказывания.

Помогло Ж. Лендшелу сформулировать эти выводы то, что он исследует усвоение ребенком не родного языка, а иностранного, т.е. в условиях, когда сопоставление и различение высказываний очевидны. Ведь ребенок производит замены не только «внутри» одного, изучаемого иностранного языка, но и в случае ошибок – «между» двумя языками, родным и иностранным. Ср.: *Здравствуй, мальчик!* – *Здравствуй, kistiu!* [12, с. 152]. Ребенку видно, что в русском высказывании – два слова: *здравствуй* (общее для двух высказываний) и *мальчик* (слово, характерное для русского высказывания – не похожее на венгерские слова).

Роль диалога в членении высказывания. Ж. Лендшел описывает, как благодаря диалогу с воспитательницей дошкольники начинают членить свои первые высказывания на части, – переходя от 1-го этапа в освоении иностранного языка – от высказываний ко 2-му этапу – к освоению лексики.

Ж. Лендшел приводит следующий пример. Воспитательница от имени куклы Наташи прощается с детьми: *До свидания, дети!* Дети отвечают: *До свидания, Наташа!* Но вот воспитательница прощается с детьми уже от имени собачки, но дети по-прежнему отвечают: *До свидания, Наташа!* Воспитательница спрашивает детей, ука-

зывая на собачку: *Кто это?* Дети отвечают: *Собачка*. После этого воспитательница снова от имени собачки прощается с детьми, и дети уже правильно отвечают: *До свидания, собачка!* [12, с. 151 – 152].

Таким образом, на основе сопоставления высказываний в них вычленяется общая и различные части, которые оказываются ничем иным, как **лексикой**, способной существовать уже отдельно, независимо от высказываний (как знаки языка). Например, было: *До свидания, дети! До свидания, Наташа! До свидания, собачка!* Стало: *До свидания, дети, Наташа, собачка*.

Важность вопросов *Кто это? Что это?* Ж. Лендзел пишет, что у детей-дошкольников, изучающих иностранный язык, вопросы: *Что это? Кто это?* тоже вначале выступают в нерасчлененном виде. Для первых двух недель (пишет Ж. Лендзел [12, с. 154]) характерно, что вопросы воспитателя: *Что это? Кто это?* дети просто повторяют, не дают на них ответа. Например, воспитатель, показывая на куклу, спрашивает: *Что это?* Дети отвечают: *Что это?* Ж. Лендзел в качестве причин называет, во-первых, то, что дети всегда имитируют, повторяют за взрослыми, в данном случае повторяют вопрос; во-вторых, дети еще не понимают своего участия в акте общения. Когда же дети начинают понимать разграничение ролей «спрашивающий – отвечающий», они начинают и отвечать на вопросы, сначала также и посредством лексики родного языка, например: *Что это? Это szet* (глаз), а затем и с использованием

иностранной лексики: *Что это? Это глаз*.

Сначала вопросы: *Что это? Кто это?* для детей еще не столько средства вычленения лексики (и грамматики), сколько подготовка высказывания к этому вычленению. Ж. Лендзел пишет: «Правильное употребление вопросов: *Что это? Кто это?* предполагает наличие не столько грамматических и лексических знаний (хотя и они необходимы), сколько определенных изменений в речевом поведении. Эти изменения предусматривают владение языковыми средствами, которые разграничивают всеобъемлющие и крупные языковые роли (речевое поведение), а именно: «Я спрашиваю», «Я отвечаю»» [12, с. 155 – 156], см. также об этом: [8].

Специалисты по детской речи тоже подчеркивают важность вопросов для освоения родного языка, выдвигая, однако, на первое место вопрос: *Где?*, о котором Ж. Лендзел не упоминает (см., например: [7, с. 26 – 28]). Впрочем, и в обучении иностранному, русскому языку взрослых (студентов) вопросы: *Что это? Кто это?* играют тоже чрезвычайно важную роль. Именно с конструкций, содержащих данный вопрос, и начинаются обычно учебники иностранного языка, например: *Кто это? – Это Антон. Что это? – Это музей* [5]. Правда, у взрослых учащихся (пишет Ж. Лендзел) вопросы почти сразу выступают средством распознавания и построения высказываний с использованием лексики [12, с. 154].

Вопрос *Что делает?* Этот вопрос помогает детям, изучающим иностран-

ный язык, не только сегментировать высказывания, содержащие такой трудный класс лексем, как глагол, но и, отвечая на этот вопрос, создавать свои двух- и трехсловные высказывания посредством соединения вместе уже известной лексики.

Ж. Лендьел утверждает [12, с. 157 – 158], что на данном этапе дети уже не повторяют вопрос. Они уже хорошо понимают свою роль, которая состоит в том, чтобы отвечать на этот вопрос. Однако при конструировании своего ответного высказывания ребенок не сразу достигает успеха. Вначале вместо глагольной конструкции у него получается именная конструкция, например: *Что делает? – Он мальчик.* Воспитатель снова спрашивает: *Что делает он?* Ребенок отвечает: *Это мальчик. Он идет.* Конструкция уже готова. Следующий этап состоит в том, что ребенок соединяет эти две части в одну, хотя форма полученного высказывания остается прежней: *Что делает мальчик? – Он мальчик идет.* Наконец, двухсловное высказывание осваивается: *Что делает мальчик? – Он идет.*

Вопрос *Что делает?* и ответ на него свидетельствуют о том, что переход от нерасчлененных первичных высказываний к расчлененным двухсловным высказываниям уже состоялся.

Добавим, что в учебниках иностранного языка для взрослых (студентов) тоже придается важное значение вопросу *Что делает?*, который помогает усваивать не просто глагольную лексику, но и глагольную конструкцию (см., например: [5]).

На этапе двух- и трехсловных высказываний (утверждают специалисты по детской речи) у детей происходит «лексический взрыв»: дети в массовом количестве усваивают лексику [1, с. 158], [7, с. 86].

Понятие ошибки при усвоении лексики. Усвоение русской лексики венгерским ребенком Ж. Лендьел описывает в аспекте **лексических ошибок**, допускаемых ребенком и постепенно исправляемых им. Ошибка, по Ж. Лендьелу, – это **замена** правильного слова неправильным [12, с. 129]. Точно так же определяется ошибка и в работах по детской родной речи – как замена правильной единицы единицей неправильной (первая единица «вытесняет» вторую), например: *кувшин – графин* [7, с. 188 – 189].

При овладении русским языком (предмет описания Ж. Лендьела) лексическая ошибка состоит, во-первых, в том, что русское слово заменяется родным венгерским словом: *Мальчик ест – Мальчик eszik.* О подобных межъязыковых заменах применительно к освоению родного языка обычно не пишут. Считается, что дети и взрослые говорят на одном и том же языке. Однако некоторые лингвисты полагают, что детский язык (пока он не стал «взрослым» языком) – это другой язык, отличающийся от языка взрослых, что он автономен, имеет свою структуру, которая, как оказывается, сходна у многих различных языков, например, у русского, венгерского, английского и др. (См. [6]).

Во-вторых, при освоении **иностранного языка** лексическая ошибка состоит в замене иностранного слова

иностранным же (внутриязыковая замена): *вчера – завтра*. Если считать, что дети и взрослые говорят на одном и том же **родном языке** (что детский язык не обладает автономией), то точно такие же внутриязыковые ошибки допускают и дети при освоении родного языка. Существует общепринятая классификация лексических ошибок. Одно слово заменяется другим на основе 1) паронимии (*фарс – фарш*), 2) антонимии (*вчера – завтра*), 3) одной темы (*лопатка – совочек*) [7, с. 188]. Ж. Лендьел, описывая ошибки венгерских дошкольников, изучающих русский язык, отмечает эти же ошибки.

Как и все специалисты по детской речи (ср. [1]), Ж. Лендьел пишет, что дети при усвоении языка лексические ошибки «делают сами», в процессе своей творческой работы – они не «слышат» ошибок от взрослых и поэтому не могут их воспроизводить [12, с. 159].

Ошибки при усвоении различных классов лексики. Обычно лексические замены происходят «внутри» одного класса лексики, одной «части речи». Именно так – по «частям речи» – и описывает Ж. Лендьел лексические ошибки детей в русском языке.

В области **существительных** в первый период обучения русскому языку венгерские дети обыкновенно заменяют русское слово венгерским: *глаз – szem*. Затем следует замена уже «внутри» русского языка. Например, замена на основе сходства слов по **звучанию**: *ёжик – Йожеф*.

Что касается замены на основе сходства по **значению**, то, поскольку

слова предъявляются детям в тематических группах, замена одного существительного другим происходит конечно же «внутри» одного тематического единства: *автобус – трамвай; на шкафу – на полке*. Ж. Лендьел приводит большой материал этих замен, классифицируя его по темам, частотности и т.д.

Ж. Лендьел пишет также, что на лексическую замену толкает ребенка и трудность в **звучании** иностранного слова: *мячик – кукла* (русское слово *мячик* труднее произнести венгерскому ребенку, чем слово *кукла*). Трудными бывают и **значения** слов – в таком случае тоже появляются замены: *серый – желтый* (ребенок затрудняется точно различать значения этих слов).

В области **прилагательного** ребенок при изучении иностранного языка допускает замены (ошибки) по тем же самым причинам, что и в области существительных. Этих ошибок меньше у прилагательных со значением физического качества: *маленький – большой*, и больше – у прилагательных со значением цвета: *белый – черный*. Замена на основе антонимии (разновидность тематической замены) среди прилагательных (*высокий – низкий*) встречается чаще, чем среди существительных (*мальчик – девочка*).

При использовании **глаголов** ошибок допускается меньше, потому что глаголы ребенок в детском саду употребляет мало. Лексические замены появляются прежде всего здесь на основе антонимии: *идет – стоит*; нередко отождествляющим фактором выступает внеязыковая ситуация, например, ситуация за столом: *пьют – едят*.

В области **местоимений** дети заменяют прежде всего «вариантные» местоимения *он, она* «инвариантным» местоимением *это*. Например, вместо: *Он играет; Она читает* дети употребляют: *Это играет; Это читает*. Пытаясь дифференцировать по роду *он – она*, дети чаще заменяют первым местоимением второе, а дифференцируя по числу *он – она*, с одной стороны, и *они* – с другой стороны, чаще всего заменяют множественное число единственным. Ж. Лендьел объясняет это также и фонетическими причинами. Употребляется обычно тот вариант, который, с точки зрения венгерского языка, проще произнести. Например, *он* произнести проще, чем *она* (с редукцией) или *они* (с редукцией и смягчением).

Замены **между частями речи**, пишет Ж. Лендьел, очень редки – встречаются в самом начале обучения, когда классификация лексики по частям речи еще не сложилась. Заменяются в это время, например, существительные на глагол (и наоборот) при сходстве их по звучанию: *игрушка – играет*.

Подытоживая материал о лексических ошибках, Ж. Лендьел пишет об их **причинах**, среди которых, помимо 1) собственно языковых (сходство по звучанию или значению), отмечает и 2) внеязыковые причины, например: а) уровень развития ребенка, б) ситуация, о которой сообщает ребенок. В частности, чем развитее ребенок, тем меньше у него ошибок. Из негативных факторов внеязыковой ситуации, способствующих ошибкам, Ж. Лендьел называет отсутствие «положительной»

мотивации; сходство понятий в ситуации, их абстрактный характер (*игрушка – игра*).

3-й этап. Освоение грамматики

От лексики к грамматике. Переход от лексики к грамматике обстоятельно описывается в литературе по онтогенезу речи (см., в частности: [3, с. 32 – 62]. Так, *Би-би*, являясь высказыванием, обозначает ситуацию в нерасчлененном виде. Но *Би-би* тоже может называть отдельные элементы ситуации, оставаясь по форме высказыванием, а по значению становясь уже словом, например: *Би-би* – «машина», *Би-би* – «ехать на машине» и др. Но *бибика* – это уже только «машина», маркированная элементом *ка*.

Маркировка отдельной лексики, отдельных лексических классов, взятых вне сочетания с другими лексемами, как известно, составляет **морфологию** (сущ. ед. ч., глагол 3-го лица ед. ч. и т.д.), а согласование маркировки лексем (лексических классов «предмет», «действие» и др.) в лексических сочетаниях, в высказываниях, образует **синтаксис** (сущ. ед. ч. + глагол 3-го лица ед. ч. и т.д.). Все вместе, и морфология, и синтаксис, образуют **грамматику**, предметом которой является, таким образом, маркировка лексики, принадлежащей к определенным лексическим классам (прежде всего к «частям речи») и сочетаемости этих классов. Лингвистическая традиция сложилась таковой, что лексическая форма, выражающая лексическое значение, называется **грамматической формой**, выражающей **грамматическое значение**; точкой отсчета

становится не то, что маркируется (лексика), а сама эта маркировка (грамматика).

Ж. Лендшел рассматривает проблему конкретно: как венгерские дошкольники, изучающие русский язык, усваивают грамматическую маркировку лексических значений (лексических классов) и их отношений. При этом Ж. Лендшел употребляет терминологию традиционно: как дети осваивают «грамматические формы» различных «грамматических значений». Описывает освоение грамматики детьми в наиболее обычном с точки зрения преподавания языка виде – как преодоление детьми **грамматических ошибок**.

Этапы в освоении грамматики.

Ж. Лендшел пишет, что различные грамматические конструкции осваиваются детьми в определенной последовательности. Сложная конструкция осваивается позже легкой, абстрактная конструкция – после конкретной [12, с. 194]. Ниже излагаются описанные Ж. Лендшелем конструкции в порядке от простого к сложному; формулируется это таким образом, чтобы можно было видеть, где у конструкции лексическое значение (т.е. традиционное грамматическое значение), а где – лексическая форма (т.е. грамматическая):

1) освоение детьми грамматической маркировки лексики со значением (и отношением) **ед. и мн. числа предметов** (*девочк-а, -и*);

2) освоение грамматических форм, указывающих на лексику со значением **действия побуждения** (*ид-и, -ите*);

3) освоение детьми форм, маркирующих лексику со значением **действия 3-го лица** (*сид-ит, -ят*);

4) освоение грамматических форм, выражающих лексическое значение **действия в прошедшем времени** (*чита-л, -л-а*);

5) освоение грамматических форм лексики со значением предметов, находящихся в отношении **принадлежности** (*мяч мальчик-а*);

б) освоение грамматических форм лексического отношения со значением **места** (*на + стол-е*);

7) освоение грамматической конструкции, выражающей лексическое отношение со значением **инструмента** (*играть с + кукл-ой*).

Из-за ограниченности объема статьи перечисленные выше этапы не излагаются.

4-й этап. Освоение фонетики

Фонетика как заключительный этап в освоении языка. Если лексика и грамматика – это **значимая** сторона слов, то фонетика – **материальная, звуковая** сторона слов. Чтобы усвоить звучание именно слов, а не каких-либо других источников звуков, надо, чтобы предварительно были усвоены слова с их значением.

Подчеркнем, что не только логически, но и онтологически фонетика (звуки речи) появляется при освоении языка после лексики и грамматики. Так, дети при овладении **родным языком** осваивают фонетику только к двум-пяти годам, когда они уже умеют строить высказывания из лексики, применяя грамматику. Главное в это время, в дофонетический период, для

детей (и для родителей), чтобы понятны были высказывания, значения слов и грамматических форм. На фонетические ошибки в это время не обращают особого внимания. Когда же очередь доходит до звуков речи, то дети овладевают и обучаются этим звукам обязательно в связи с произношением целых слов. А. Н. Гвоздев прямо пишет: «Усвоение звуков родного языка и их сочетаний происходит при посредстве усвоения слов...» [1, с. 52].

Ж. Лендьел показывает, что и при освоении **иностранный язык** (устного языка) дети в детском саду тоже к фонетике приходят уже тогда, когда владеют высказываниями и достаточно большим запасом лексики. Из этого материала и выделяются детьми звуковые единицы: фонетическое слово, слог, звуки речи.

Этапы в освоении фонетики. Освоение фонетики тоже проходит свои собственные этапы. Применительно к усвоению венгерскими дошкольниками русского языка Ж. Лендьел пишет об определенной последовательности: 1) сначала дети имеют дело со **звуковым словом** в целом, 2) затем, сопоставляя слова, выделяют в них части слова – **слоги**, 3) после чего выделяются и **звуки речи** – примерно по той же процедуре, по какой в фонологии выделяются фонемы – на основе различения значимых единиц языка [12, с. 195].

Ж. Лендьел пишет, что процесс освоения русской фонетики венгерскими дошкольниками сопровождается **субституцией** во всех фонетических областях: 1) фонетическое слово, 2) части слова – слоги, 3) отдельные звуки речи. Сначала русское слово, слог, звук речи заменяется венгерским

словом, слогом, звуком речи (межязыковые замены), а затем – и русскими, уже усвоенными словами, слогами, звуками речи (внутриязыковые замены) [12, с. 194 – 195]. В практике преподавания иностранного языка эти замены называются **фонетическими ошибками**.

Из-за ограниченности объема статьи ниже конкретное описание этапов в освоении фонетики опускается.

В заключение надо сказать, что одним из выводов научного коллектива Ж. Лендьела является то, что **обучение** (преподавание) иностранному языку должно строиться в соответствии с тем, как **осваивается** язык ребенком. Если при освоении иностранного языка ребенок проходит описанные выше этапы, то по таким же этапам должно проходить и обучение (преподавание) языку, а именно обучение иностранному языку должно: 1) начинаться с обучения первичным **высказываниям**, используемым в конкретных ситуациях общения, 2) продолжаться как обучение **лексике**, 3) у которой важнейшей стороной, соотносящейся с ситуацией, является **значение**, оформляющееся с помощью **грамматики**; 4) заканчивается обучением **фонетикой** – звуковой, материальной стороной значения, различающей и отождествляющей лексические и грамматические значения.

Наконец, добавим, что и научная лингвистика должна бы описывать языковые единицы (например, в вузовских учебниках) в таком же порядке, в каком эти единицы появляются в жизни – развиваются, а не в обратном направлении: фонетика > грамматика > лексика > высказывание.

Литература

1. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. 332 с.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
3. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М. Язык и дети. М., 1981. 109 с.
4. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика : пер. с англ. М., 1976. 336 с.
5. Старт-1. Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Вводный курс. Книга для студентов. М., 1984. 862 с.
6. Фергюсен Ч. Автономная детская речь в шести языках : пер. с англ. Новое в лингвистике : сборник. Вып. 7. М., 1975. С. 422 – 440.
7. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
8. Шахнарович А.М., Лендзел Ж. «Естественное» и «социальное» в языковой способности человека // Известия АН СССР. Отд-е лит. и яз. М., 1978. Т. 37. № 3. С. 240 – 250.
9. Lengyel Zsolt. Egy gyermekek idegennyelv-oktatása. (Преподавание иностранного языка детям). INyT, 1980. 1. szám.
10. Lengyel Zsolt. Psziholingvisztikai etüdök a kezdetekhez. (Психолингвистические этюды о начале изучения языка) : сборник. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában. Bir. Szépe György. Szeged, 1982.
11. Lengyel Zsolt (szerk.), Fülöp Károly, Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában. Elméleti es gyakorlati útmutató. (Преподавание русского языка в 4-м классе общей школы. Теоретические и практические указания). Szeged, 1982.
12. Lengyel Zsolt (szerk.), Borbéyné Sándorné, Jezsoviszkiné Bélané, Molnárné Erzsébet, Nemes Eszter. A nyelvoktatás alfa-bázisa. (Основы преподавания русского языка в дошкольных учреждениях). Budapest, 1986.

F. A. Fedosov

FOREIGN LANGUAGE LEARNING FOR PRESCHOOLERS: The Experience of Hungary in the Second Half of the XX th Century

In the article the stages of Russian language acquisition by the Hungarian preschoolers are discussed based on the investigations, done in Hungarian preschool institutions, namely: statement > vocabulary > grammar > phonetics.

Key words: *foreign language, preschoolers, statement, vocabulary, grammar, phonetics*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.6

А. Р. Бариев

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ

Статья посвящена актуальной педагогической проблеме – формированию культуры межнационального общения. В статье представлено моделирование процесса формирования культуры, межнационального общения курсантов вузов МЧС России, раскрыты все компоненты модели исследуемого процесса.

Ключевые слова: культура межнационального общения, моделирование, методологические подходы, принципы, педагогические условия, критерии.

Моделирование – это универсальный метод научного познания. В педагогике высшей школы широко используется моделирование в процессе изучения проблемы подготовки кадров, что требует системного рассмотрения, с одной стороны, профессиональной деятельности, к которой готовят студентов (модель учебно-профессиональной и профессиональной деятельности), с другой – содержания образования и обучения (модель профессиональной подготовки). Поэтому одной из задач нашего исследования явилось конструирование модели процесса, формирования культуры межнационального общения кур-

сантов в процессе их профессиональной подготовки. Культуру межнационального общения курсантов вузов МЧС России мы определяем как интегративное личностное качество, включающее толерантность, знание культуры иной национальности, уважение к иной культуре, умение осуществлять межличностные контакты с учетом этнических и национальных особенностей партнера по общению, стремление изучать язык другой национальности, готовность к положительному профессиональному взаимодействию с представителями различных национальных культур, чувство коллективизма, помогающее достигать

взаимопонимания и согласия в профессиональной деятельности.

Кратко остановимся на определении понятия «модель». Так, в Новом словаре методических терминов и понятий Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина дается следующее определение модели: «Модель (от фр. *modele*, лат. *modulus* – мера, образец). В широком смысле – упрощенный мысленный или знаковый образ какого-либо объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя» и средства оперирования (в том числе и обучения) [1, с. 145].

Г. К. Селевко определяет модель следующим образом: «Термин «модель» означает некую систему (образец, пример, образ, конструкцию), которая отображает и выражает определенные свойства и отношения другой системы, называемой оригиналом, и в указанном смысле заменяет его ... мысленный или условный образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления, воспроизводящий в символической или предметной форме их основные типические черты». Отсюда моделирование «решить ее не только для данного частного случая, но и для всех однородных случаев. При этом большую роль играет моделирование способа решения задачи в предметной, графической или знаковой форме» [4, с. 5]. Таким образом, модель как представитель оригинала всегда выступает как заместитель прототипа,

который является более удобным для изучения или освоения и помогает перенести полученные при этом знания на исходный объект. Модель выступает как своеобразный инструмент познания, который исследователь ставит между собой и объектом и с помощью которого изучает интересующий его объект.

В виде моделей целесообразно представлять объекты большого объема или многогранные объекты, так как модели в свернутом виде представляют наиболее существенные черты профессиональной деятельности специалиста и специфику профессиональной подготовки к ней. В качестве таких моделей могут выступать, с одной стороны, квалификационные характеристики (требования к умениям, знаниям и личностным качествам специалистов), с другой – учебные планы и учебные программы (содержание учебной информации и комплекс учебных задач, обеспечивающих формирование системы знаний, умений, способствующих выработке профессионально значимых личностных качеств).

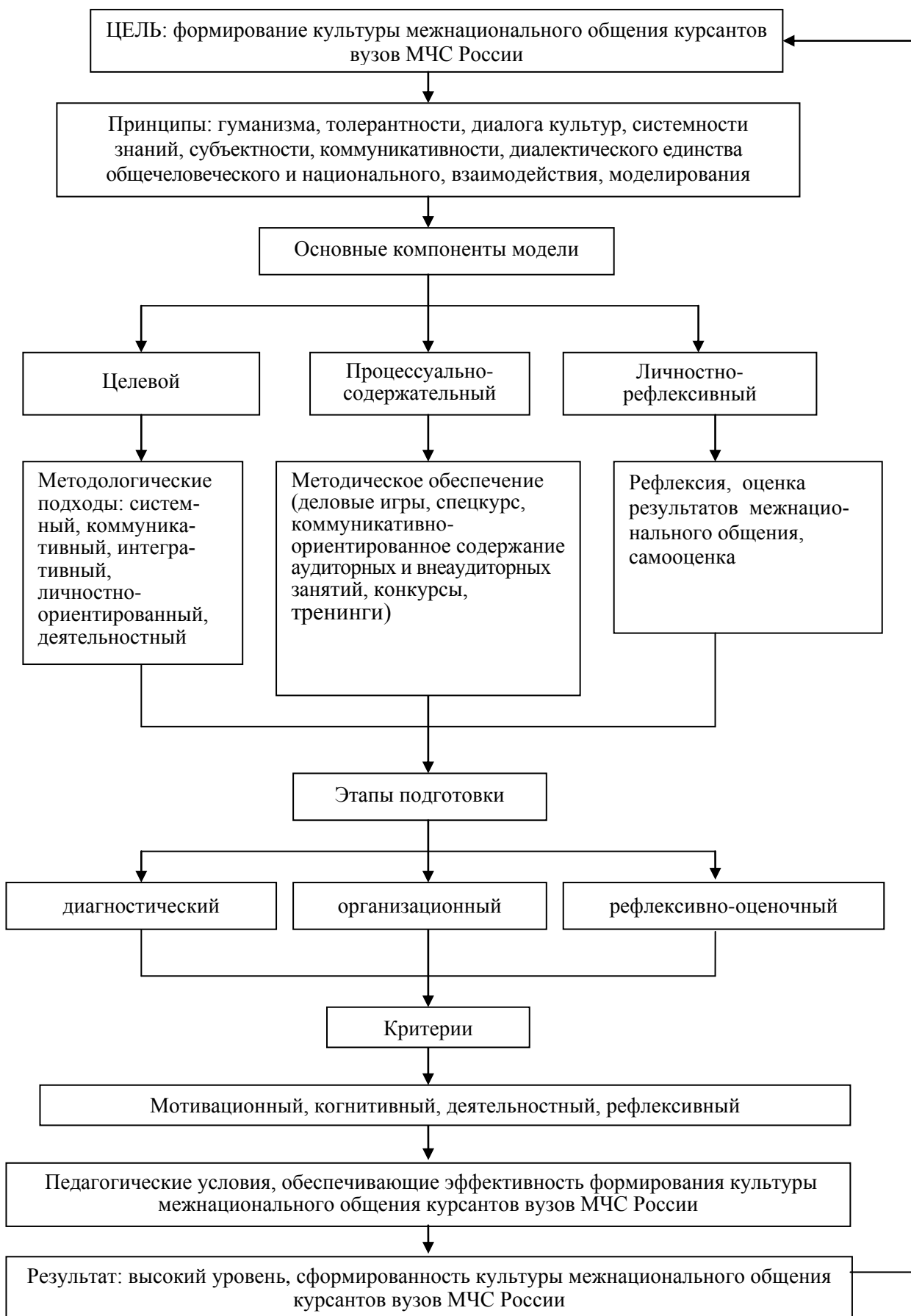
Для того чтобы сконструировать модель процесса формирования культуры межнационального общения курсантов, необходимо было определить методологические основы исследуемого процесса. При разработке данной модели мы учитывали определение методологии, данное А. М. Но-

виковым: «Методология – это учение об организации деятельности» [3, с. 16], и опирались на следующие методологические подходы: *системный*, при котором необходимо рассматривать процесс формирования культуры межнационального общения курсантов в системе становления и развития общей культуры личности. В рамках системного подхода культура межнационального общения представляет собой совокупность структурных и функциональных компонентов, которые взаимосвязаны между собой и отражают сущность культуры межнационального общения, выступающей как целостное явление; *деятельностный подход*, предусматривающий реализацию форм и эвристических методов, обеспечивающих эффективное формирование культуры межнационального общения курсантов; *интегративный подход* предусматривает содержательно-информационное взаимодействие учебной и внеучебной работы, ориентацию на формирование активной личности специалиста МЧС России, готовой к сотрудничеству в процессе профессионального взаимодействия, подготовку внеучебных занятий, предполагающих межнациональное общение; *личностно-ориентированный подход*, который предполагает, что любой человек имеет свои индивидуальные качества, отличается от другого своими природными свойствами, способностями, умением общаться в

профессиональной деятельности, характеристиками личности; индивидуальным социально-жизненным опытом, своими интересами, своим положением в коллективе, контекстом жизнедеятельности; формирование культуры межнационального общения предполагает учет всех личностных особенностей курсантов, так как только таким путем могут быть созданы условия развития целесообразных способов межнационального взаимодействия; *коммуникативный подход* предполагает умение организовывать общение курсантов разных национальностей в процессе их профессиональной подготовки, владение умениями межнационального общения, моделировать разнообразные ситуации межнационального общения, организовывать межнациональное взаимодействие в профессиональной деятельности, владение высокой культурой межнационального общения; *культурологический подход* направлен на развитие современной науки и культуры в целом, осмысление всего мировоззрения педагога, осмысление педагогических реалий, а не только новых технологий в педагогическом процессе, постижение национальной культуры и искусства в процессе образовательной деятельности.

Нами создана авторская модель формирования культуры межнационального общения будущего инженера пожарной безопасности.

Модель формирования культуры межнационального общения курсантов



Модель процесса формирования культуры межнационального общения курсантов реализовывалась с опорой на следующие принципы:

– гуманизма (реализация гуманистических ценностей: образование как важная часть жизни человека, связь времен и диалог культур, развитие и саморазвитие индивидуальности личности и ее самоактуализация, проблема личности обучаемого как человека, самостоятельно, свободно и ответственно определяющего свой жизненный, в том числе и профессиональный путь);

– системности знаний (расширение знаний курсантов о национально-культурных ценностях разных народов, знакомство с их историей, обычаями, традициями, что помогает позитивному межнациональному общению);

– субъектности (формируется взгляд на развитие человека, в частности, на углубление его способности к саморегуляции, самоизменению, самоорганизации как основы интеллектуального развития; освоение курсантами специфики межнациональных отношений; курсант выступает как субъект образовательного процесса);

– толерантности (предполагает знание национально-нравственных устоев, менталитета, эстетического опыта другого народа; предупреждение конфликтных ситуаций в межнациональном общении; соблюдение этических норм общения; проявление доброжелательного отношения к собеседнику, к партнеру по взаимодействию; заинтересованность во мнении собеседников, умение корректно выражать свое

мнение, терпимость к чужим убеждениям, такт, создающий условия для цивилизованного разрешения конфликта, и умение учитывать интересы других);

– диалогизации (использование диалогических форм общения, осуществление принципа диалога культур, развитие познавательных, творческих способностей курсантов);

– коммуникативности (практическая деятельность связана множеством разнообразных связей с деятельностью других людей; в процессе профессиональной подготовки каждый курсант вступает во взаимодействие с курсантами разных национальностей, с которыми могут быть дружественные, партнерские или враждебные отношения; в межнациональном общении необходимо учитывать особенности, интересы взаимодействующих сторон; межличностное общение означает внутреннюю готовность человека познать мир другого и по возможности принять его);

– единства общемирового и национального (знания, связанные с опытом общения, умение установить диалог национального и общемирового; обобщение общечеловеческих ценностей через национальное самосознание и формирование у курсантов толерантности; выявление из общемирового фонда знаний и культурных богатств индивидуального содержания каждой национальной культуры; язык является средством самоопределения нации, базой для становления, формирования и дальнейшего развития национальной культуры); национальная специфика речевого этикета;

– рефлексивно-развивающего взаимодействия (реализация данного принципа происходит через понимание курсантами значимости безконфликтного общения, взаимодействия людей различных национальностей в экстремальных ситуациях), анализ курсантами результатов взаимодействия с представителями разных национальностей, стремление курсантов к позитивному взаимодействию, совершенствованию культуры межнационального общения);

– моделирования (этап построения модели предполагает наличие некоторых знаний об объекте-оригинале. Познавательные возможности модели обуславливаются тем, что модель отражает какие-либо существенные черты объекта-оригинала. Вопрос о необходимости и достаточной мере сходства оригинала и модели требует конкретного анализа; модель утрачивает свой смысл как в случае тождества с оригиналом (тогда она перестает быть оригиналом), так и в случае чрезмерного во всех существенных отношениях отличия от оригинала).

Важными аспектами решения проблемы формирования культуры межнационального общения курсантов вузов МЧС России являются определение и реализация педагогических условий, обеспечивающих процесс формирования культуры межнационального общения курсантов.

При определении педагогических условий процесса формирования культуры межнационального общения курсантов мы опирались также на подход В. В. Серикова к выделению условий эффективного функционирования лю-

бой образовательной системы. Автор рассматривает условия эффективного решения профессионально значимых проблем и задач: представление совокупности задач и заданий в определенной системе; учет специфики будущей профессии при построении задач и заданий; использование репродуктивных, затем творческих задач и заданий; формирование обобщенных способов решения системы задач; дифференциация и индивидуализация обучения студентов при решении задач; развитие мотивационных, ориентационных и волевых качеств личности обучаемых в процессе решения профессиональных задач; обратная связь при решении профессиональных заданий.

В данном комплексе условий важным для нашего исследования явилось то, что процесс формирования культуры межнационального общения курсантов может быть обеспечен комплексом педагогических условий, которые должны быть представлены в системе с учетом специфики межнациональных отношений в вузах МЧС России, обеспечивая индивидуальный подход к курсантам при помощи организации аудиторной и внеаудиторной деятельности. Положительная мотивация курсантов будет зависеть от высокого уровня культуры общения преподавателей вуза, важного для процесса формирования культуры межнационального общения курсантов.

Процесс формирования культуры межнационального общения курсантов вузов МЧС России будет успешным при соблюдении следующих педагогических условий:

1. *Создание толерантной интегративной развивающей среды.* При выполнении данного условия необходимо комплектовать малые группы из курсантов разных национальностей, то есть смешанные группы. В таких группах у курсантов лучше формируется культура межнационального общения. При изучении нового материала целесообразно поставить перед курсантами общую проблему, которую они должны решить, пользуясь учебной, научной литературой. Данное условие предполагает также использование смешанных групп курсантов на игровых повторительно-обобщающих занятиях, которыми завершается тема или целый раздел курса. Такие занятия целесообразно проводить в форме турниров, деловых игр, КВНов и т.п. Цель таких занятий – активизировать познавательную деятельность курсантов при повторении материала, формирование целостной картины мира, интереса к предмету, а также создание эмоциональной ситуации, способствующей формированию культуры межнационального общения. На таких занятиях, которые можно организовывать в рамках недели науки, вырабатываются дух коллективизма, способность вовремя прийти на помощь товарищам независимо от национальности, поддержать их и победить в состязании. Данный вид комплектования групп помогает предупредить конфликтные ситуации и позволяет сохранить группу сплоченной и работоспособной, с развитой культурой межнационального общения.

2. *Гуманизация ситуаций профессионального общения.* При реализации

данного условия деятельность преподавателя не сводится только к передаче знаний. Преподаватель демонстрирует образ профессионального мышления, видение действительности под углом зрения культуры. Преподаватель и курсант выступают «на равных». Через личностные позиции преподавателя происходит как бы очеловечивание знаний. В процессе профессиональной подготовки курсанты осваивают различные способы взаимодействия с представителями разных национальностей, а также приобретают опыт совместного проживания с курсантами разных национальностей в вузе МЧС России.

3. *Учет этнических и национальных особенностей курсантов в процессе профессиональной подготовки.* Данное условие реализуется в процессе изучения преподавателями национальных особенностей курсантов, систематического анализа межнационального общения курсантов, психологического климата в многонациональной группе, преодоления обособленности курсантов в группе по национальному признаку. Преподаватели должны уметь предотвращать конфликтные ситуации, а также находить выходы из них, не допускать предвзятого отношения к каким-либо национальным группам курсантов и не наделять привилегиями другие национальные группы курсантов, проявлять тактичность и справедливость к взглядам и убеждениям курсантов различных национальностей.

4. *Организация диалога и сотрудничества курсантов различных национальностей в аудиторной и внеауди-*

торной деятельности. Данное условие предполагает широкое использование диалогических форм общения. Преподаватель организует общение с группой. В группе необходимо формировать определенную, характерную именно для этого коллектива систему ценностей, их иерархию, которая выражается в интересах и потребностях, вкусах и предпочтениях. Необходима установка на адаптивность в общении, то есть готовность в ситуациях общения эффективно приспосабливаться к курсантам других национальностей, к целой группе, определенным условиям обучения, соблюдать нормы и эталоны в профессиональном общении. Под установкой в теории Д. Н. Узнадзе понимается целостное динамическое состояние субъекта, готовности к восприятию будущих событий и совершению действий, которые обусловливаются потребностью субъекта и соответствующей объективной ситуацией. При диалогизации сообщения преподаватель тем самым раздвигает его понимание и побуждает к размышлению, соучастию курсантов. В этом случае происходит узнавание своих мыслей, переживаний, оценок, которые прежде так четко не осознавались. В результате происходит раздвижение рамок своей личности, познание, возвышение своего духовного, социально-нравственного мира.

Реализация данного условия также связана с возрастными, индивидуальными, социальными особенностями курсантов, у которых необходимо формировать опыт совместного проживания в вузе МЧС России, знание и понимание окружающей многонацио-

нальной действительности, толерантное отношение курсантов к людям различных национальностей, умение действовать в многонациональном коллективе.

5. Использование интеграции средств аудиторной и внеаудиторной деятельности, способствующей эффективному формированию культуры межнационального общения курсантов. Реализация данного условия происходит при использовании ресурсов всех изучаемых дисциплин. Необходимо выявить проблемы, возникающие в межнациональном общении, чтобы решать их при изучении основных курсов, углублять решение на внеаудиторных занятиях, при чтении спецкурсов; решать проблемы межнационального общения, формируя культуру межнационального общения в процессе организации различных видов деятельности, применяя разнообразные формы работы, где взаимодействуют курсанты разных национальностей.

6. Совершенствование педагогической подготовленности преподавательского и руководящего состава вузов МЧС России к формированию у курсантов культуры межнационального общения. Данное условие реализуется в процессе повышения квалификации преподавателей вузов МЧС России, организации научно-методических семинаров для преподавателей по проблемам культуры межнационального общения.

Для определения уровня сформированности культуры межнационального общения курсантов нами использовались следующие критерии: мотивационный, когнитивный, коммуника-

тивный, деятельностный, рефлексивный.

Мотивационный критерий оценивает направленность на развитие позитивных установок на межнациональное общение, взаимное сотрудничество в ситуациях межнационального взаимодействия, проявление толерантности в общении на аудиторных и внеаудиторных занятиях (уважительное отношение, выдержка, самообладание, тактичность).

Когнитивный критерий оценивает наличие знаний о традициях, обычаях, культурных ценностях, культуре поведения в различных ситуациях людей разных национальностей. Этот критерий определяется с помощью письменных работ, анкет, творческих заданий, викторин, олимпиад, а также бесед и наблюдений за общением курсантов.

Коммуникативный критерий оценивает стремление к контактам с людьми своей и другой национальности, умение слушать, использовать разнообразные средства общения, осуществлять самоконтроль в общении.

Деятельностный критерий оценивает владение практическими методами и технологиями межнационального общения в их делах, поступках по от-

ношению к курсанту другой национальности. Данный критерий можно диагностировать, анализируя воспитывающие ситуации (на аудиторных занятиях, в процессе учебной практики, выполнении хозяйственных работ, подготовке внеаудиторных мероприятий, в быту).

Рефлексивный критерий позволяет диагностировать самооценку курсантом хода и результатов процесса межнационального общения, своего отношения к курсанту другой национальности, своих поступков во взаимодействии в группе с представителями разных национальностей.

Авторская модель формирования культуры межнационального общения курсантов вузов МЧС России, разработанная в результате анализа сущности культуры межнационального общения, изучения многонационального состава вузов МЧС России, особенностей профессиональной подготовки курсантов, позволяет повысить эффективность деятельности преподавателей образовательных учреждений МЧС России по воспитанию у курсантов культуры межнационального общения в процессе профессиональной подготовки.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М. : ИКАР, 2000. 448 с.
2. Батракова С.Н. Педагогический процесс как явление культуры : монография. Ярославль, 2003. 228 с.
3. Новиков А.М. Методология образования. М. : Эгвест, 2002. 320 с.
4. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998. 356 с.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М., 1999. 239 с.

A. R. Bariyev

**MODELING OF THE PROCESS OF CADETS' CULTURE
OF INTERNATIONAL COMMUNICATION FORMATION AT HIGHER
EDUCATION INSTITUTIONS OF EMERCOM OF RUSSIA**

The article is devoted to an actual pedagogical problem – the culture of international communication formation. Modeling of the process of cadets' culture of international communication formation at higher education institutions of Emercom of Russia is presented in the article, all components of the model of the studied process are revealed.

Keywords: the culture of international communication, modeling, methodological approaches, principles, pedagogical conditions, criteria.

УДК 37.011.33

Е. Р. Гурбатова

**ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕДПОСЫЛОК УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Статья посвящена проблеме готовности детей дошкольного возраста к обучению в школе. Выделяются и анализируются основные предпосылки учебной деятельности у дошкольников. Результаты исследования могут представлять интерес для педагогов ДОУ, методистов.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), учебная деятельность, предпосылки учебной деятельности, готовность к обучению в школе, обучение.

Происходящие преобразования в экономической, социальной, культурной жизни Российского общества обусловливают изменения в системе образования. Значительные преобразования происходят в дошкольном образовании, которое в соответствии с пунктом 1 части 3 статьи 12 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Россий-

ской Федерации" с 1 сентября 2013 г. является уровнем общего образования [9]. В федеральном государственном общеобразовательном стандарте [8] определены следующие основные направления дошкольного образования: формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование

предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Анализ проведенных автором исследований в системе дополнительного профессионального образования показывает, что основное недопонимание у педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) вызывает такое направление, как формирование предпосылок учебной деятельности, которое зачастую интерпретируется лишь как более раннее изучение отдельных элементов программы первого класса и сводится к формированию узкопредметных знаний и умений. Тем самым преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом часто определяют не тем, насколько развиты у будущего школьника те или иные механизмы мышления, а лишь наличием или отсутствием у него сведений о некоторых фактах.

Психолого-педагогические исследования показывают, что наличие знаний, фактов само по себе не определяет успешности обучения. Этот вывод убедительно обоснован в работах А. В. Белошистой [1]. Ею показано, что успешность обучения в школе предопределяется, прежде всего, уровнем развития у ребёнка соответствующих психических механизмов и мыслительных операций. Фактически в этом и заключается суть проблемы готовности дошкольников к обучению в школе.

В основу современной концепции развития образования положена идея гуманизации, согласно которой на первый план выдвигается личность ребенка. Отвечающая этой идее цель

образования – оказание ребенку помощи в развитии способностей к самоопределению и самореализации, к самостоятельному принятию решений в различных, в том числе учебных, ситуациях, доведению их до исполнения и анализа собственной деятельности. Эта цель достижима посредством развивающего обучения, превращающего учащегося в активного участника поиска решения учебных задач, т.е. субъекта учебной деятельности, и к этому ребёнок должен быть подготовлен.

В научно-методической литературе не существует единого и четкого определения понятия «готовности к обучению». В зависимости от понимания сущности и закономерностей психического развития выделяют четыре подхода в исследовании школьной готовности [6, с. 8 – 11].

Первый подход к проблеме готовности к обучению объединяет концепции «школьной зрелости», основанные на эндогенной теории развития, центральным положением которой является представление о спонтанном вызревании врожденных задатков как основе психического развития. Согласно этой точке зрения обучение становится возможным тогда, когда «созреют» необходимые для него психические функции. Психические функции, достигшие зрелости, признаются в дальнейшем неизменными (К. Бюлер, Ж. Пиаже, Ст. Холл и др.). Таким образом, под готовностью к обучению в школе понимают определенный уровень биологического развития ребенка.

Развитие психических функций требует «в качестве предпосылки» из-

вестной степени биологической зрелости [2, с. 36], но при этом психическое развитие не может быть сведено к биологическому. Как показали исследования Л. С. Выготского, готовность к обучению в школе не может определяться лишь на основании физиологических показателей возрастного развития.

Согласно второму подходу к проблеме готовности к обучению в школе психическое развитие рассматривается как результат накопления ребенком индивидуального опыта и знаний.

В рамках третьего подхода к рассмотрению проблемы школьной готовности объединяются исследования, для которых характерно стремление выделить центральное возрастное новообразование, уровень развития которого рассматривается как показатель готовности (неготовности) к обучению в школе. Так, например, в исследованиях М. В. Матюхиной и Ю. З. Гильбух в качестве главного компонента готовности к обучению выделяется *мотивационная готовность*.

В исследованиях А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, З. М. Истоминой и других в качестве основного условия успешности начала обучения выделяется *произвольность психических процессов и деятельности*. Развитие произвольности, то есть «возможности управлять своим поведением, составляет один из существенных моментов, образующих психологическую готовность ребенка к обучению в школе» [5, с. 19]. В работах Л. А. Венгера и В. С. Мухиной подготовка детей рассматривается с точки зрения целенаправленного формирования предпосылок учебной деятельности.

Трудно согласиться с тем, что успешность школьного обучения определяется каким-либо одним психическим качеством или их суммой, практика обучения и экспериментальные исследования показывают, что сущность феномена школьной готовности значительно сложнее. Готовность к школьному обучению охватывает все стороны детской психики, представляет собой сложную систему психических качеств и свойств личности ребенка.

Четвертый подход к рассматриваемой проблеме составляют исследования школьной готовности как психологической системы (К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Л. А. Венгер и др.). Это предполагает изучение готовности к обучению как целостной структуры, развитие которой обуславливается качественными и количественными изменениями составляющих ее элементов.

Значительный вклад в проблему готовности к школьному обучению внес Л. С. Выготский. Согласно Л. С. Выготскому, именно в дошкольный период происходит интенсивное развитие психических функций: восприятия, памяти, внимания, мышления [2]. Дошкольное обучение существенно отличается от школьного, его специфика обусловлена возрастными особенностями психического развития детей, прежде всего качественным своеобразием детского мышления и мотивации учения. Достигнутый в дошкольный период уровень психических функций является лишь предпосылкой школьного обучения. Успешность последнего определяется усло-

виями, содержанием и организацией учебного процесса.

Особую роль в готовности к систематическому обучению Л. С. Выготский видел в развитии детского мышления, в частности, способности выделять существенное в явлениях окружающей действительности, сравнивать их, видеть сходства и различия, уметь рассуждать, находить причины явлений, делать выводы. Быть готовым к школьному обучению, по его мнению, – значит, прежде всего, обладать умением обобщать и дифференцировать в соответствующих категориях предметы и явления действительности.

Важным для современного понимания сущности и закономерностей формирования школьной готовности является сформулированный Л. С. Выготским принцип функционального единства сознания, согласно которому сущность психического развития определяется не столько изменениями отдельных функций, сколько перестройкой функциональных связей и отношений, которые и определяют кардинальное изменение всей психики ребенка как целого при переходе от одного возраста к другому.

В работах С. Л. Рубинштейна и Л. С. Выготского отчетливо прослеживается общность взглядов в понимании проблемы школьной готовности: оба автора рассматривают готовность к обучению в школе как сложное системное образование, отражающее общий уровень развития ребенка и определяющее успешность начала систематического обучения, которое развивается и усложняется в процессе усвоения знаний.

Исследования проблемы готовности к обучению в школе как психологической системы представлены и в работах В. Д. Шадрикова, Н. В. Нижегородцевой и Н. П. Воронина. Под готовностью к обучению в школе они понимают «такой уровень физического, психологического и социального развития ребенка, который необходим для успешного усвоения школьной программы без ущерба для его здоровья» [6, с. 52].

Все многообразие трактовок понятия «готовность к обучению в школе» может быть сведено к одному общему определению: *готовность к обучению в школе* – это результат целенаправленной подготовки ребенка к учебной деятельности и обязательное условие ее продуктивности, которое представляет собой итоговое состояние дошкольника, актуализирующее наиболее важные для заданной деятельности человеческие качества.

Мы следуем пониманию *деятельности* как специфическому виду активности человека, направленному на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. В процессе продуктивного, творческого характера своей деятельности человек создает знаковые системы, орудия воздействия на себя и природу.

Учебная деятельность представляет процесс, в результате которого человек приобретает новые или изменяет существующие у него знания, умения и навыки, совершенствует и развивает свои способности.

«Структура учебной деятельности включает два основных пласта компонентов: 1) потребность – задача,

2) мотивы – действия – средства – операции. Реализация этих компонентов происходит благодаря функционированию таких планов деятельности, как чувство (эмоция), восприятие, воображение, мышление, внимание, воля» [4, с.155]. Компоненты учебной деятельности находятся в постоянных взаимосвязях и преобразованиях. Единство цели и условий составляет задачу. Психологическое строение деятельности (по А. Н. Леонтьеву): потребность – мотив – цель – условие и соотносимые с ними: деятельность – действие – операция. Постоянно происходят их взаимные превращения. *Потребность* – «состояние нужды организма, индивида, личности в чем-либо, необходимом для их нормального существования». Одной из фундаментальных потребностей, лежащих в основе как познавательного, так и общего психического развития детей дошкольного возраста, является потребность в новых впечатлениях, новых знаниях, новых формах деятельности. Потребность вначале направлена на широкий и еще неопределенный круг предметов. Поиск и опробование конкретных предметов, соответствующих потребности, приводят к возникновению мотивов деятельности. *Мотив* – внутренняя устойчивая психологическая причина поведения или поступка человека. Мотивом деятельности называется то, что побуждает ее, ради чего она осуществляется. В качестве мотива обычно выступает конкретная потребность, которая в ходе и с помощью данной деятельности удовлетворяется. В качестве *цели деятельности* выступает ее продукт. *Предмет деятельности* понимается

как то, на что «направлено действие субъекта и что выделяется им из объекта в процессе его преобразования. Преобразование есть изменение внутреннего образа объекта» [4, с. 21]. Предмет выступает в качестве модели объекта. Таким образом, идея моделирования выражает само существо принципа предметности.

Всякая деятельность имеет определенную структуру. В ней обычно выделяют действия и операции как основные составляющие деятельности. *Действием* называют часть деятельности, имеющую вполне самостоятельную, осознанную человеком цель. *Операцией* именуют способ осуществления действия. Сколько есть различных способов выполнения действия, столько можно выделить различных операций.

Каждый возрастной период в развитии ребенка характеризуется *ведущим видом деятельности и ведущим типом общения*. Ведущий вид деятельности – «это новый тип деятельности, который лежит в основе целостного психологического развития ребенка в том или ином возрасте» [4, с. 97]. Согласно периодизации Д. Б. Эльконина, для детей дошкольного возраста (от 3 до 6 – 7 лет) основным видом деятельности является *игровая деятельность*. В игре развиваются воображение и символическая функция, ориентация на общий смысл человеческих отношений и действий, способность к выявлению в них момента соподчинения и управления, а также формируются обобщенные переживания и осмысленная ориентация в них. Для детей старшего дошкольного возраста (от 5,5 до 7 лет) – это *сю-*

жетно-ролевая игра. Это сочетание игровой деятельности с общением, имитирующее определенную социальную ситуацию и характерные для нее формы ролевого поведения участников. Основу такой игры составляют роль и связанные с ней действия по ее реализации.

При построении системы работы по формированию предпосылок учебной деятельности необходимо предусмотреть как *обязательное условие возможности самореализации ребенка на всех этапах работы с содержанием.* Ребенок должен видеть и понимать применимость своих знаний и умений в значимой для него практической деятельности. В качестве такой деятельности могут выступать игра, наблюдение, детское экспериментирование, конструирование и др. Согласно А. В. Белошистой, учебное содержание (например, математическое) должно стать средством развития дошкольника (а не целью усвоения), а усвоение знаний умений и навыков – следствием достижения ребенком определенного уровня развития поисковой деятельности. В такой трактовке в качестве ведущей деятельности в дошкольном возрасте естественно понимать *познавательную деятельность*, которая при разумном использовании должна приводить к формированию учебной деятельности. Поэтому при построении системы работы по формированию предпосылок учебной деятельности мы выделяем в качестве ведущей познавательную деятельность, точнее говоря, развивающуюся познавательную деятельность (осуществляемую преимущественно в игровой форме), становящуюся учебно-познавательной

деятельностью. Учебно-познавательная деятельность является ведущим видом деятельности для детей младшего школьного возраста и представляет собой сочетание учебной деятельности и межличностного общения.

Предпосылки потребности в учебной деятельности возникают у ребенка старшего дошкольного возраста в процессе развития его сюжетной игры, в которой интенсивно формируются воображение и символическая функция. Сюжетно-ролевая игра способствует возникновению у него познавательных интересов. Постепенно он начинает нуждаться в более обширных источниках знания, нежели предоставляемых повседневной жизнью и игрой. Новые впечатления, новые знания являются мощным стимулом психической деятельности на протяжении всей жизни человека. Последняя с возрастом усложняется и выступает как потребность в новых, все более сложных впечатлениях и знаниях. Данную потребность обозначили как потребность в обновлении и самообновлении.

Эта потребность имеет сложное строение и выступает в двух тесно связанных противоречивых формах. Первая форма потребности в обновлении проявляется как потребность в ярких необычных впечатлениях, фактах, знаниях, не укладывающихся в систему прежнего опыта ребенка, что ведет к нарушению упорядоченности какой-то части психических образований. Эта потребность проявляется также в росте их структур, резком нарастании *поисковой деятельности.* Вторая форма потребности в обновлении проявляется как потребность в

преодолении неопределенности, в возрастании упорядоченности и устойчивости психических образований, но уже на новом, более высоком уровне. И хотя эта потребность также стимулирует обновление, но обновление с тенденцией к устойчивости и стабильности [7].

Следует отметить важную особенность ребенка-дошкольника, состоящую в том, что во всех сферах его психики (познавательной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной) одновременно функционируют психические образования, существенно различающиеся степенью своей сформированности. Так, у детей имеется, с одной стороны, область достаточно развитых, четко структурированных образований, а с другой – область характеризуется глобальностью, неустойчивостью, неопределенностью, так как данная область находится на стадии своего становления, развития. У ребенка-дошкольника область глобальных психических образований очень велика – она составляет значительную часть психики ребенка. «Противоречие между устойчивостью психических образований и их изменчивостью – это центральное противоречие развивающейся детской психики. Оно выступает как источник психического развития ребенка» [7, с. 12]. Поисковая активность пронизывает все виды детской деятельности. Целостность личности определяется поисковой деятельностью. «Поиск, поисковая деятельность в самом широком значении этого слова является определяющей для формирования и развития всех психических процессов ребенка, для формирования его сознания, его лич-

ности» [7, с. 2]. Следовательно, поисковая активность должна пронизывать образовательный процесс как при обучении в школе, так и в условиях дошкольной подготовки детей.

Обучение ориентировано преимущественно на интеллектуальное, когнитивное развитие ребенка. Согласно Л. С. Выготскому, *обучение* – внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но исторических особенностей человека [3, с. 388]. Отдельный человек, для того чтобы подойти в своем онтогенетическом развитии к уровню, достигнутому человечеством, должен на протяжении детства присвоить общественный опыт, накопленный предшествующими поколениями, зафиксированный в предметах материальной и духовной культуры. *Присвоение* осуществляется в активной, действенной форме.

Способности, присваиваемые ребенком в процессе обучения, являются лишь необходимым средством дальнейшего развития, но сами по себе его еще и обеспечивают. Речь должна идти о большем – о способности развивать эти способности и реализовывать в своей жизнедеятельности, то есть развивать в себе творческое начало. *Развивающее обучение* следует понимать как обучение, несущее развитие таких способностей [10].

Подготовка дошкольника к обучению должна основываться не на восприятии им готового знания, а на «добывании» и «открытии» этих знаний им самим в процессе собственной деятельности, чему соответствует *деятельностный подход к обучению*. Поэтому в дошкольный период следу-

ет организовывать обучение, способствующее подготовке ребенка к тому, чтобы он становился *субъектом* учебной деятельности, к его учебной самостоятельности, которая при развивающем обучении является ведущей в школьный период. Такой подход к организации обучения направлен на решение современных целей образования.

Итак, основными показателями сформированности предпосылок учебной деятельности детей старшего дошкольного возраста являются произвольность и развитость психических процессов (восприятие, память, мышление, внимание, воображение), познавательная мотивация, коммуника-

тивное развитие, способность к регуляции собственной деятельности (от постановки цели, задач, выполнения самих действий до контроля и самооценки).

Более детальное рассмотрение в рамках системы повышения квалификации педагогов ДОУ психолого-педагогических аспектов формирования предпосылок учебной деятельности у детей дошкольного возраста будет способствовать осознанной организации образовательного процесса с сохранением «самоценности детства», и, следовательно, обеспечению преемственности дошкольного и начального образования.

Литература

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. М. : ВЛАДОС, 2003. 400 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. М., 1982. Т. 2. 504 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1987. 536 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
5. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с.
6. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д., Воронин Н.П. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования. Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1999. 248 с.
7. Поддяков Н.Н. Основное противоречие развивающейся психики ребенка. Краснодар, 1997. 14 с.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. 2013. 25 нояб. (№ 6241).
9. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс]. URL: <http://sudact.ru/law/doc/CxRPDd9gK3dX/001/001/> (дата обращения: 25.05.2015).
10. Якиманская И.С. Развивающее обучение. М., 1979. 144 с.

E. R. Gurbatova

FORMATION OF PRECONDITIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

The article is devoted to the formation of readiness of teachers of preschool children preconditions to learning activities. The basic premises of educational activity are determined and analyzed. The results of the study may be of interest for preschool teachers, trainers.

Key words: Federal State Educational Standard of preschool education, educational activity, background training activities, willingness to learn at school, training.

УДК 37.034

В. О. Гусакова

ХРАМ – ИНТЕГРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЮНОШЕСТВА

Статья посвящена рассмотрению храма как интегративного образовательного пространства, которое включает ансамбль зашифрованных и символических образов – культурных кодов, скрывающих онтологический смысл устроения мира и человека. В статье доказывается, что в храме современное юношество может раскрыть жизненно важные смыслы в полученных ранее знаниях, сформировать картину мира на основе духовно-нравственных ценностей и выработать мотивацию к самосовершенствованию.

Ключевые слова: храм, образовательное пространство, юношество, ценности, лествица, духовно-нравственное воспитание.

Одно из требований, предъявляемых к современному образованию, – создание образовательного пространства, способствующего достижению цели – «воспитание человека, стремящегося интегрироваться в постиндустриальное общество и обладающего интенциями к духовным, ценностно-смысловым аспектам жизни, владеющего гуманитарными и специальными компетентностями, духовно-нравственной культу-

рой, творческими способностями и личностными качествами, необходимыми для участия в социально-преобразующей деятельности и культурном обустройстве личной и общественной жизни» [1, с. 11].

Образовательное пространство должно включать четыре уровня:

– буквальный – непосредственное получение и репродуцирование знаний, умений и навыков;

– семиотический – овладение способами обработки (поиск, анализ, синтез, трансляция и т.д.) информации и извлечения из нее жизненно важных смыслов;

– моральный – соотнесение этих смыслов с личной и общественной жизнедеятельностью;

– анагогический – самовоспитание и самообразование, формирование внутреннего человека, самосовершенствование и самостроительство.

Особенностью интегративного образовательного пространства является интеграция (а не последовательная смена) первых трех уровней для перехода на четвертый – анагогический.

Сегодня создать интегративное образовательное пространство с целью организации досуга детей и молодежи стремятся многие государственные и коммерческие учреждения, в частности, музеи, использующие в качестве образовательных ресурсов свои коллекции. Но нередко после экскурсии или культурно-просветительского мероприятия юноша испытывает равнодушие к демонстрируемым экспонатам. В лучшем случае он эмоционально удовлетворен полученными впечатлениями и знаниями, но не видит в них смысловой значимости применительно к своей жизнедеятельности, а в худшем – досадует о потерянном времени, проявляя тем самым свойственный этой возрастной категории скептицизм.

Может ли христианский храм стать тем самым интегративным образовательным пространством, в котором воспитание юношества будет полноценным, и в котором сам юноша сможет осознанно извлекать жизненно

важные для него смыслы из полученных впечатлений и знаний?

В отечественной религиозно-культурологической традиции «храм» толкуется в соответствии с текстами четвероевангелия (Ин. 2: 19; Мф. 26:61; Мк. 14:58), Посланий Апостола Павла (1 Кор. 3: 16 – 19; 12:12, 27; 2 Кор. 6:16; Еф. 1:22 – 23; 2: 19 – 22; Рим. 12:4 – 5; Кол. 1:18) и др. Основываясь на четвероевангелии, можно сделать вывод: храм – это особое священное место постоянного присутствия Бога, образующее сакральное пространство, противостоящее злу и являющее преображенный мир, в котором каждый человек может спастись. Спасение в данном случае следует понимать как внутреннее избавление человека от зла (греха), осуществляемое как самим человеком путем самообразования и самовоспитания (светская точка зрения) и религиозных усилий (церковная), так и внешними факторами – образованием и благодатью.

Рассматриваемый в качестве интегративного образовательного пространства храм представляет собой не столько архитектурное сооружение для исполнения религиозных обрядов, сколько ансамбль зашифрованных и символических образов – культурных кодов, скрывающих онтологический смысл устройства мира и человека в нем. Поэтому и в храме, и вокруг него создается особое пространство, устремляющее человека к восхождению по духовной лестнице (ст.-слав. лестница) к идеальному Первообразу, что особенно важно для юношества, находящегося в поиске ответов на вопросы: «кем быть?» и «каким быть?» [3].

«Лествица», в которой каждая ступень приближает человека к его «преобразованию» – центральный образ православной аскетики, – является парадигмой христианской культуры.

Храм представляет такую же лествицу. Переступив порог храма, человек входит в него физически. Духовно же в храм можно ввести через наставничество, учительство и духовное руководство или в него можно взойти самостоятельно путем внутренней духовной работы подобно тому, как вошла в Иерусалимский храм отроковица Мария, будущая Богоматерь. Этот сюжет, известный как «Введение Пресвятой Богородицы во храм», описан в апокрифе: «Она поднялась бегом на пятнадцать ступеней, не оборачиваясь назад и не зовя родителей своих, как это обыкновенно делают дети» (Евангелие Псевдо Матфея: 4:3). Действие Марии характеризуется как первый самостоятельный и осознанный поступок, первый нравственный выбор.

Зададимся вопросом: каждый ли храм символически уподоблен лестнице, преобразующей восходящего по ней человека?

Ступенчатую архитектурную форму имели храмы Месопотамии – зиккураты, места обитания божеств, обозначающие космическую ось между небом, землей и подземным миром. На ступенчатом стилобате строились античные храмы Греции и Рима с ярко выраженной горизонталью во внешних очертаниях, тяготеющие к равновесию между небом и землей и утверждающие антропоморфизм в архитектурных элементах. И зиккураты, и античные храмы прекрасно вписывались

в ландшафт, подчиняя (не преобразуя!) пространство вокруг себя и игнорируя идею духовного восхождения человека к Богу. С возникновением христианства формы античного храма постепенно устремляются ввысь, заменяя тем самым духовную лествицу человека.

Монументальность объемов и строгость очертаний, богатство интерьера и скромность фасадов – основные черты архитектурно-художественного облика христианского храма, постигаемые человеком на буквальном уровне, – его символы – культурные коды, смысл которых раскрывается на семиотическом уровне.

Буквальный уровень доступен всем. Он подразумевает процесс извне: ознакомление через информирование с архитектурой храма, его устройством и убранством, историей строительства, иконографическими прототипами, судьбами людей, связанных с ним. Такое знакомство обращает человека к истории и культуре, но с разной степенью глубины в зависимости от возраста и внутренней мотивации к усвоению конкретной информации.

Изучивший базовый курс предметов гуманитарного цикла юноша способен усвоить большое количество информации, но это еще не означает вступление его на следующий моральный уровень. Важно, чтобы в полученной информации он смог найти свою сокровенную тему, волнующую его более остальных, имеющую к нему самому непосредственное отношение, дающую ему «пищу» для души и разума.

Определение «сокровенной темы» является первым шагом уже на втором

уровне – семиотическом. «Сокровенная тема» юноши может охватывать историко-культурологическую сферу (судьба архитектора или иконописца, история строительства, захоронения героев), символично-догматическую (богословское значение образа), сакральную (чудеса Иисуса Христа и святых, чудотворения икон, жития, молитвы) или все три вместе. Раскрытие каждой в отдельности позволяет перейти на следующий моральный уровень, который подразумевает умаление в себе житейской суетности и свойственного по природе эгоизма с последующим творческим обогащением и духовным взрослением. Уяснение всех трех вместе дает возможность взойти на анагогический уровень.

Моральный уровень имеет особую значимость в воспитании юношества, стоящего на пороге личностного и профессионального самоопределения, потому что на нем происходит осознанное принятие системы символов или культурных кодов для выстраивания своей жизненной стратегии. От глубины соотнесения этих смыслов с личной и общественной жизнедеятельностью зависит возможность перехода на четвертый анагогический уровень, доступный далеко не каждому старшекласснику. Его достижение является следствием внимательного изучения историко-культурологической сферы, глубокого проникновения в символично-догматическую и признания сакральной сферы как области, противостоящей злу и открывающей путь в преображенный мир.

Одно из символических значений христианского храма – микрокосмос – позволяет говорить об отражении со-

творенного Богом Космоса в художественном образе храма.

Всякий художественный образ характеризуется с позиции трех категорий: пространства, времени и личности.

Художественный образ – неделим, тогда как его категории дифференцируются: 1) на пространство, созданное художником (архитектором), пространство, в котором пребывал художник, и пространство, в котором пребывает зритель; 2) время, созданное художником, время художника – его эпоха, время зрителя – современность; 3) личность, созданная художником (в данном случае лик), личность художника и личность зрителя.

Применительно к храму во всех трех категориях присутствует интегрированный компонент потустороннего и посюстороннего, временного и вечного, реальности и ирреальности. В храме юноша является не зрителем – созерцателем художественного образа извне, как в музее, а его органическим компонентом. Он одновременно находится в реально существующем пространстве храмового сооружения и трансцендентном мире. Пребывая в настоящем, он через систему архитектурно-художественных образов проникает то в прошлое (сюжеты Священной истории), то в будущее (изобразительные образы Апокалипсиса). Раскрывая зашифрованные в визуальных символах смыслы, он выстраивает пирамиду ценностей, соотнося вечные ценности со своими личными – временными, событийными значимостями, и формирует картину мира, в которой храм приобретает культурно-историческое, символично-догматическое и, наконец, сакральное значение места, которое было важной частью бытия предков.

Юношеству свойственно смотреть на настоящее с позиции будущего, а прошлое оценивать как ушедшую и для него не значимую эпоху (в худшем) или как трамплин для дальнейшего личностного и профессионального самоопределения (в лучшем). И тот и другой вариант совсем не означают, что юноша полностью отвергает все, что было связано с его предками, или, напротив, четко перенимает опыт своих родственников, например, выбирает профессию деда. Важно, чтобы следование сложившимся в его роде и народе духовно-нравственным ценностям (они же базовые национальные ценности) стало и его нормой жизнедеятельности. С церковной точки зрения это поможет ему раскрыть Божественный замысел о самом себе, а со светской – успешно реализовать внутренний потенциал способностей и талантов.

Другое символическое значение храма – община верующих. Этот символ отсылает нас к единодушному общению ожидающих Сошествия Святого Духа апостолов, а также к опыту преподобного Сергия Радонежского, идеалом которого было «преображение вселенной по образу и подобию Святой Троицы, то есть внутреннее объединение всех существ в Боге» [4, с. 12]. Такое объединение в православной культуре рассматривается как единственно верный образец мироустройства вообще, потому что соответствует Божественному замыслу сотворения мира. Привычное для юношества «собратиться» может быть возведено в «собороваться», где древний корень «собь» – «свойства нравственные, духовные» [2, с. 253] указывает на единодушие в ценностях и согласованность в действиях всех членов «со-

бора» в отличие от «сборища» – «всякого скопища» [2, с. 142]. Согласованное собрание единомышленников является собой не стихийно или преднамеренно сложившуюся группу людей на основе какой-то единичной общности (например, фанклуб поп-звезды), а взаимодействие индивидуальностей, мышление и опыт которых охватывают единые временные и пространственные сферы бытия.

Чаще всего такие собрания в форме подростково-молодежных клубов можно наблюдать при храме, еще одна особенность которого – открытость всем и для всех – особенно привлекательна юношеству. Здесь они могут реализовать свойственное им стремление к индивидуальному самовыражению и самоопределению в личностной, социальной, профессиональной и духовно-нравственной сфере, а также расширить сферу общения и жизненного пространства.

Даже если юноша не стал членом общины и не участвует в литургии, а просто пришел в храм, то внутренняя атмосфера храма окажет на него положительное воздействие. Он сможет упорядочить мысли, успокоить страсти, упорядочить переживания и, что особенно важно, ощутить дружеское сопричастие даже в случае, когда в храме никого нет.

Ощущение сопричастия другого (или других), близкого ему по духу, слышащего без слов и понимающего без объяснений, милосердствующего и всепрощающего, создается убранством храма, неотъемлемым компонентом которого является икона – лик святого (святых), существующего одновременно в реальном и трансцендентном пространстве, прошлом, настоящем и будущем времени. Более того, изоб-

раженные на иконах и в росписях храма святые имеют самое непосредственное отношение к нему самому, потому что сохраняли красоту, создавали добро, отстаивали истину.

Вхождение юноши в храм обязательно сопровождается вовлечением его в межвременной и межпространственный диалог, в котором видимые (архитектура, стенопись, иконопись), а равно слышимые (церковное чтение и пение) и осязаемые (пары ладана) компоненты храмового пространства становятся посредниками между ним и Богом; между его настоящим и его прошлым, запечатленным в узнаваемых им образах и сюжетах, и будущим, воссоздаваемым в его представлениях на основе видимого, слышимого и осязаемого. Не случайно, до революции 1917 года домовые храмы были обязательным компонентом всех учебных заведений, частью образовательного пространства. Их внутреннее убранство раскрывало не только богословскую традицию Церкви, но и историю конкретного храма от основания до настоящего момента, способствуя тем самым сохранению религиозно-культурологических традиций самого храма, учебного заведения, региона и государства в целом.

Сегодня храм может рассматриваться как интегративное образовательное пространство в духовно-нравственном воспитании юношества:

– для познания Истины, узнавания ее в базовых национальных ценностях и принятия их как личных нравственных установок – жизненных норм, которыми руководствовались столетиями предки;

– созидания Добра или спасения – нравственного освобождения от греха, выражающегося не только в поступках, которые могут носить внешний показной характер для обретения награды (похвалы, славы, премии и т.д.), но и, прежде всего, во внутренней мотивации к добрым делам – сострадании, сопереживании, сочувствии ближнему (каждому встречному на жизненном пути человеку, нуждающемуся в помощи и участии);

– различения Красоты или эстетического обогащения внутреннего мира человека, воспитание у него вкуса, умений видеть прекрасное и получать от его созерцания удовольствие, выражающееся в гармонизации чувств и эмоций.

В связи с наблюдаемым сегодня процессом возрождения домовых храмов в учебных заведениях важным представляется привлечение юношества в их интегративное образовательное пространство, где они смогут раскрыть жизненно значимые смыслы в получении знаний, сформировать ценностную картину мира и осознанно приступить к самосовершенствованию – восхождению по своей духовной лестнице.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. 2012. № 7. С. 3 – 17.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М. : Русский язык, 2002. Т. IV. 282 с.

3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии: Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов. Кн. 2. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.krd-gum.ru/load/psikhologija/antropologija/slobodchikov_v_i_isaev_e_i_osnovy_psikhologicheskoy_antropologii/8-1-0-20 (дата обращения: 08.11.2013).
4. Трубецкой Е.Н. Умозрение в красках. Вопрос о смысле жизни в древнерусской религиозной живописи. Публичная лекция. М. : Тип. Сытина, 1916. 44 с.

V. O. Gusakova

A TEMPLE – INTEGRATIVE EDUCATIONAL SPACE IN THE SPIRITUAL – MORAL TRAINING OF THE YOUTH

The article is devoted to consideration of a temple as integrative educational space. This space includes the ensemble of the encoded and symbolic images – the cultural codes, which hide the ontological sense of the arrangement of peace and man. In the article it is stated, that in the temple the contemporary youth can open vitally important senses in knowledge, to form the worldview on the basis of spiritual and moral values and to have motivation to the self-perfection.

Key words: temple, educational space, the youth, values, lesvitsa, spiritual and moral education.

УДК 37.013

А. А. Квитковская

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В статье рассматривается содержательно-организационное обеспечение формирования поликультурной компетентности студентов вуза с помощью социально-педагогических средств, исходя из целей, задач, направлений, содержания обучения и воспитания. Предложен анализ формирования поликультурной компетентности с позиции создания социально-педагогических условий в процессе профессиональной подготовки студентов вуза. Формирование поликультурной компетентности является важным качеством личности студента, которое способствует социально-компетентному взаимодействию в профессиональной деятельности и успешной социализации личности.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, социально-педагогические условия формирования поликультурной компетентности, принципы формирования поликультурной компетентности, компоненты поликультурной компетентности.

Рубеж XX – XXI веков ознаменовался значительными изменениями демографических, политических, экономических и экологических процессов: нарастанием противоречий между глобализацией социальных взаимодействий и государственным обустройством мира; унификацией культур и стремлением сохранить национальную самобытность; трансформацией мировоззрения, инновационными поисками в каждой культуре и традиционными установками в социуме; значительными потоками эмигрантов и иммигрантов и сложными межэтническими отношениями, возникающими в связи с этим в ряде регионов. Расширение контактов одновременно усилило и межкультурные проникновения, и собственную культурную идентичность отдельных индивидуумов. В мире наблюдается обострение социальных противоречий между различными группами, выражающееся в массовых уличных выступлениях. Возникла кризисная ситуация, требующая разрешения.

Поиск путей выхода из создавшегося положения потребовал изменения подходов к обучению и воспитанию молодёжи: содержанию образовательных программ, организации образовательного процесса и системы образования в целом, поскольку изменились цели образования.

Несмотря на все сложности, постепенно происходит отказ от жестко регламентированных взглядов на содержание и количество часов, отводимых на изучение тех или иных дисциплин, единых средств и методов обучения, основанных на знаниевой парадигме, в пользу принятия педагогическим со-

обществом идеи гуманистической педагогики, которая предусматривает, в числе прочего, формирование поликультурных, демократических ценностей у молодежи. Наиболее ярко процесс демократизации образовательной среды проявляется в системе высшего образования.

Основными направлениями образовательной деятельности в высшей школе, способствующими формированию поликультурной компетентности у будущих специалистов, являются:

- осознание индивидом необходимости поликультурности мирового сообщества как условия его устойчивости;

- принятие норм, правил, традиций, языка своей родной культуры как части общемировой;

- пропаганда общечеловеческих гуманистических ценностей, основанных на общечеловеческом опыте и достижениях мировой культуры;

- освоение культурных ценностей других народов, формирование взаимного интереса к образу жизни, традициям различных национальных, культурных, профессиональных и других социальных групп и воспитание толерантного восприятия их своеобразия;

- формирование целостного представления о теории и практике толерантного общения и взаимодействия;

- воспитание этических и правовых норм поведения в межличностном общении;

- развитие способности к прогнозированию конфликтных межличностных ситуаций и их предупреждению;

- воспитание культуротворческих способностей в толерантном общении,

опирающихся на умения соотносить достижения различных культур с принятыми в родной культуре нормами и правилами и на основе этого присваивать и преобразовывать накопленный человечеством мировой опыт.

В основе учебно-воспитательной деятельности преподавателя в условиях многонационального коллектива вуза лежит обеспечение поликультурного образования обучаемых для осознания ими своей культурной принадлежности, знания других культур, умения понимать и ценить их.

Многонациональность учебных групп в вузе проявляется по-разному: в республиках, автономных областях и округах доля студентов титульной национальности может составлять до 60 %. В условиях крупных городов доля нерусских студентов может достигать до 10 – 15 %, но это студенты в основном разных национальностей (чаще всего, не более одного-трех студентов одной национальности в группе). Естественно, такая ситуация на уровне учебного процесса требует особого внимания со стороны педагогов, во внеучебной работе – заместителей декана по работе со студентами, кураторов (тьюторов).

В учебных заведениях различных стран показала свою эффективность концепция поликультурного образования, в основе которой лежит осознание личностью своей культурной принадлежности. Лишь зная хорошо собственную культуру, человек может понять культуру других. С другой стороны, знакомство с другими культурами дает человеку возможность глубже понять собственную. Поли-

культурное образование признает ценность и уникальность культуры каждого народа, независимо от его численности. Оно призвано формировать у студентов навыки межнационального общения. Формирование культуры межнационального общения в вузе требует решения проблем мировоззренческого и поведенческого характера.

Основные задачи мировоззренческого характера: помочь обучаемому осознать себя личностью, принадлежащей определенной культуре, зная истоки родной культуры, этапы её становления и сущность; познакомить его с другими культурами, помочь понять и оценить их; сформировать у обучаемого терпимость и уважение к культуре других народов.

Основные задачи поведенческого характера: воспитание культуры повседневного поведения в многонациональной среде; воспитание толерантного отношения к представителям других наций. Поликультурное образование в вузе обеспечивается через изучение специальных учебных курсов, использование возможностей учебного процесса, организацию внеаудиторной воспитательной работы со студентами.

Учеба в вузе – существенный этап духовного становления человека, важнейший фактор овладения им человеческой культурой, являющейся сложной системой взаимодействующих и взаимодополняющих культур разных народов. Соответственно огромна роль студенческого общения во время учёбы и во внеучебной жизни как фактора развития многонационального кол-

лектива и самореализации личности каждого его члена [7].

Специальные учебные курсы реализуются средствами таких дисциплин, как этносоциология, этнология, социальная педагогика, социальная психология, культурология, устойчивое развитие и ряда других. Основную нагрузку несут учебные курсы – этнопсихология, этнопедагогика и педагогика межнационального общения.

Учебный курс «Этнопсихология». В процессе подготовки специалиста важно научить принимать во внимание национальные особенности психологии тех, с кем ему придется выполнять задачи профессиональной деятельности. Учебный курс помогает решать эту задачу. В ходе его изучения студенты усваивают такие явления, как своеобразие психологии нации и ее влияние на культуру общения и поведения; факторы и механизмы формирования национального самосознания студентов той или иной национальной общности; межэтнические напряжения и конфликты в многонациональном коллективе и их причины [12]. Этническая психология позволяет осмыслить природу межнациональных конфликтов, источником которых, как правило, выступают конфликты интересов и конфликты ценностей.

Учебный курс «Этнопедагогика» раскрывает возможности использования народной педагогики в формировании личности будущего специалиста. Задачи курса «Этнопедагогика»: изучить потенциал народных традиций воспитания, общения, поведения; основные трудности в воспитательной

работе в многонациональном коллективе; пути и методы обеспечения эффективности взаимодействия, руководства и воспитания в многонациональном коллективе в процессе профессиональной деятельности.

Учебный курс «Педагогика межнационального общения» помогает студентам усвоить такое явление, как культура межнационального общения и необходимость его повседневного проявления. В характеристике культуры межнационального общения выделяют следующие компоненты: когнитивный, эмоционально-оценочный, мотивационно-потребностный и поведенческий.

Большие резервы в поликультурном воспитании будущего специалиста лежат в использовании возможностей учебного процесса. При изучении специальных учебных предметов и отдельных разделов, модулей в других дисциплинах примеры социальных, психологических, педагогических и других явлений приводят из культур тех народов, представители которых находятся в учебной группе. Такой подход имеет двоякую направленность. Услышав на занятии упоминания о родной культуре, студенты проникаются чувством гордости за нее. С другой стороны, русские студенты, получив представления о другой культуре, начинают лучше понимать своих сокурсников, национально-психологические особенности их поведения, что способствует конструктивному диалогу между ними. Соответствующий материал можно включать в разные учебные предметы.

Учебно-воспитательный процесс следует строить как взаимодействие представителей разных национальностей. При выполнении различных учебных заданий группа разбивается на разнонациональные подгруппы. Студенты понимают, что учебные задачи могут решаться эффективно, если налажено внутригрупповое взаимодействие. Эффективны и задания, связанные с родной культурой студентов. Например, на одном из занятий по экологии студент – тувинец, описывая лесные ресурсы, рассказал также о культурных традициях «общения с деревьями» на своей родине – поклонения им, обращения к дереву как к магическому существу. Рассказ вызвал большой интерес у аудитории, способствовал улучшению взаимопонимания в группе и формированию не только экологической культуры, но и поликультурному воспитанию. Результативны и разного рода культурно-специфические тренинги и техники, предлагаемые для использования на занятиях Т. Г. Стефаненко [10]. Это тренинги, включающие реальные межкультурные контакты, атрибутивные тренинги, в которых акцент делается на обучении тому, как представители различных народов и культур интерпретируют причины поведения и результаты деятельности, культурные ассимиляторы, которые называют также техникой повышения межкультурной сензитивности. При организации процесса обучения преподаателю нельзя допускать предвзятого отношения к представителям одних национальностей и, наоборот, наделять привилегиями других. Категори-

чески недопустимы высказывания, принижающие человека по национальному признаку. Ему следует всегда быть справедливым к каждому человеку, независимо от его национальной принадлежности, отмечая лишь успехи и недостатки учебной деятельности, личностные достижения и просчёты.

Следует также учитывать и учебные стили (learning styles), присущие представителям разных национальностей. Ученые выделяют полинезависимый (field independent) и полизависимый (field dependent) стили. В Америке к первому типу относят евроамериканцев, ко второму – индейцев, пуэрториканцев, афро-американцев (S. Nieto). В России к первому типу можно отнести русских, народы финно-угорской группы, ко второму – якутов, тувинцев, бурят, хакасов и др.

В воспитании культуры межнационального общения в многонациональном коллективе свою эффективность показало использование компонентов народной педагогики. Среди них – фольклор (эпос, сказки, пословицы, поговорки, афоризмы), праздники.

Большое значение имеет внеаудиторная воспитательная деятельность педагога. Он путем изучения характера взаимоотношений в различных микрогруппах и коллективе в целом получает представление о мнениях и позициях каждого обучаемого по поводу национально окрашенных проблем. Необходимо при этом широко использовать знания национально-психологических особенностей для наиболее эффективного стимулирова-

ния трудовой активности в коллективе. Ему следует постоянно анализировать положение дел в многонациональных отношениях, следить за тем, чтобы оно, как объективная предпосылка, способствовало укреплению дружбы между представителями разных национальностей.

Воспитательная работа с многонациональным коллективом имеет свою специфику. Она направлена на сплочение коллектива и воспитание культуры межнационального общения, толерантности, нравственности (нравственное просвещение).

Педагогически правильное построение деятельности студенческого коллектива, в которой целесообразно сочетаются разные формы работы – индивидуальные, парные, групповые, помогает спланировать коллектив, формировать у студентов культуру межнационального общения. Большие воспитательные возможности заложены в совместной общественно-значимой и досуговой деятельности студентов, когда проявляются и формируются гуманные взаимоотношения ее участников. Они учатся взаимной поддержке и взаимопомощи, сознательно относиться к задачам коллектива, ощущать личную ответственность за добросовестное и своевременное выполнение работы. Коллективная деятельность дает возможность студентам почувствовать не только удовлетворение от сделанного, но и проявить во время работы себя частью целого многонационального коллектива. В качестве совместной деятельности студентов можно предложить оформление уголков и аудиторий для занятий, ху-

дожественно-этнографических музеев, посвященных различным народам, их истории, культуре и традициям [13].

Досуговая деятельность может проходить в разных формах и видах: спортивной, художественной, эстетической. Следует создать в каждой из них условия для проявления культуры межнационального общения, побуждая учащихся разных национальностей к взаимодействию. Например, совместные походы на концерты национальных коллективов, выступления национальных театров, приглашения на мероприятия, проводимые землячествами, способствуют взаимопониманию и сплочению коллектива. Изучение студентов, их интересов, способностей, уже сложившихся между ними межличностных отношений позволяет объединить их в микрогруппы с учетом пожеланий обучающихся. Так, группы из пяти-семи человек могут стать одной из главных форм организации коллективной деятельности студентов разных национальностей и в то же время наиболее благоприятной сферой для проявления у них самостоятельности, организаторских качеств.

В программу концертов включаются танцы и песни народов мира, отражающие художественную и танцевальную культуру. Коллективные творческие дела помогают вовлечь всех студентов в совместную деятельность, лучше узнать друг друга, научиться проявлять инициативу, активность. Единение и общее переживание результатов совместно выполненной работы становятся психологической базой для выдвижения новых коллективных перспектив.

Успешность работы педагога в многонациональном коллективе существенно зависит от того, насколько он учитывает в своей деятельности религиозные чувства, специфику национальной психологии студентов, их национального самосознания. Воспитательная работа со студентами не должна сводиться к разовым усилиям. Ее необходимо проводить пролонгированно в течение всего срока обучения, целенаправленно, планомерно и разнообразно, в зависимости от конкретных условий. Важнейшим элементом воспитательной деятельности является осмысление педагогом характера взаимоотношений, морально-психологической атмосферы в многонациональном коллективе. Для этого могут быть использованы специальные методики, способные показать общую картину межнациональных отношений в коллективе, позволяющие определить направления совершенствования воспитательного процесса [6].

Одним из важных направлений воспитательной работы в многонациональном коллективе является формирование у студентов толерантности [5].

Воспитание толерантного сознания предполагает формирование у каждого человека понимания универсальных ценностей и моделей поведения, которые помогут ему жить в мире и согласии с самим собой, природой и обществом. Как ментальная установка толерантность имеет два основных аспекта проявления: деятельностный – формы поведения и действия людей в отношении друг к другу; коммуникативный – формы межличностного,

межгруппового и межнационального общения [4].

Коммуникативная толерантность представляет собой наблюдаемую и подверженную педагогическому и воспитательному воздействию форму проявления установок толерантного сознания. Формирование ее является наиболее доступным и педагогически осуществимым путем формирования толерантности.

Воспитание нравственности студентов – необходимый фактор воспитания гуманистических взаимоотношений. Организуемое в определенной системе, с использованием разнообразных методов оно содействует осознанию студентами культуры различных народов, окружающей действительности и поведения в ней людей различных национальностей. В нем можно использовать все виды внеучебной деятельности [7].

Учет национально-психологической специфики в воспитательной работе с многонациональным коллективом – одно из основных требований учебного процесса вуза, призванных формировать целостное непротиворечивое пространство, в котором различные цивилизационные и этнокультурные особенности будут сочетаться друг с другом и обеспечивать эффективность образовательного взаимодействия представителей различных культур.

Логика образовательного процесса в вузе обуславливает выявление социально-педагогических возможностей формирования поликультурной компетентности исходя из целей, задач, направлений, содержания и педагоги-

ческих средств (форм, методов, методик и технологий).

Формирование поликультурной компетентности у студентов заключается в создании определенных социально-педагогических условий, способствующих:

- повышению уровня информированности студентов о существенных и содержательных аспектах феномена этнотолерантности;

- формированию этнотолерантности в личной системе ценностей студентов и превращению толерантности в регулятивный принцип их учебной и внеучебной деятельности;

- развитию умений и навыков этнотолерантного межличностного взаимодействия;

- формированию установки на толерантность как эмоционально-волевою готовность личности к равноправному диалогу с другими, их доброжелательному пониманию как партнеров в общении;

- реализации в процессе формирования этнотолерантности лекционных, дискуссионных, игровых форм учебной и внеучебной деятельности.

Для решения задачи формирования поликультурной компетентности в вузе необходим, по нашему мнению, интегративный подход, в рамках которого поликультурная компетентность является комплексным личностным качеством, подлежащим целенаправленному формированию в ходе обучения, воспитания и самовоспитания.

Успешность решения проблемы формирования поликультурной компетентности у студентов зависит от

того, как в деятельности преподавателей реализуется ряд принципов.

1. Принцип субъектности опирается на активность студента, стимулирует его самовоспитание, сознательное поведение и самокоррекцию в отношениях с другими людьми.

2. Принцип адекватности требует соответствия содержания и средств воспитания культуры этнотолерантности, в которой организуется воспитательный процесс. Задачи воспитания культуры этнотолерантных отношений ориентированы на реальные отношения, складывающиеся между различными группами людей в данном социуме.

3. Принцип индивидуализации определяет индивидуальную траекторию воспитания культуры этнотолерантности, выделение социально-педагогических задач, соответствующих индивидуальным особенностям и уровню сформированности этнотолерантности у студента; определение особенностей включения студентов в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности как в учебной, так и во внеаудиторной работе, предоставление возможности каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия.

4. Принцип рефлексивной позиции ориентирует на формирование у студентов осознанной устойчивой системы отношений личности к какой-либо значимой для него проблеме, проявляющихся в соответствующих поведении и поступках.

5. Принцип создания поликультурной среды требует формирования в учебном заведении гуманистических отношений, в основе которых лежит

реализация права каждого на своеобразное отношение к окружающей среде, самореализация в различных формах. Создание этнотолерантной среды предполагает взаимную ответственность участников образовательного процесса, сопереживание, взаимопомощь, способность вместе преодолевать трудности.

Таким образом, результатом обучения в контексте поликультурного образования в высшей школе должна стать сформированность у будущих специалистов поликультурной компетентности как интегративного качества личности, проявляющегося в умении видеть различия и сходства в изучаемых культурах, воспринимать различия как норму сосуществования культур в современном поликультурном мире, а также сформированность активной, деятельной жизненной по-

зиции, направленной против культурного порабощения, дискриминации и вандализма.

Особая доля в реализации поликультурного образования должна отводиться репрезентации вариативности культур родной страны, региона, малой родины. Это может способствовать формированию у студентов представлений о культурном разнообразии как норме сосуществования и взаимного развития культур в современных поликультурных сообществах, а также созданию условий для лучшего осознания ими своего места в данных сообществах – культурного самоопределения личности. Формирование поликультурной компетентности у будущего специалиста – важнейшее условие социальной стабильности и гармоничного развития любого государства.

Литература

1. Быковская Т.Е. Инновационные технологии как фактор повышения профессиональных качеств будущих специалистов // Социальная политика и социология : междисциплинар. науч.-практ. журн. М. : Изд-во РГСУ. 2012. № 8 (86). С. 42 – 48.
2. Васютенкова И.В. Развитие поликультурной компетентности учителя в условиях последиplomного педагогического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 27 с.
3. Гапоненко А.В. Совершенствование профессиональных компетенций преподавателей вуза // Формирование профессиональных компетенций у студентов в вузе : сб. науч. ст. преподавателей высш. шк. М. : Изд-во РГСУ, 2011. С. 36 – 44.
4. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студентов // Учитель. 2007. № 3. С. 12 – 15.
5. Журавлева Е.А., Шалин В.В. Толерантность и культура межнационального общения : учеб.-метод. пособие / Мин-во регион. развития Российской Федерации. Краснодар : Карьера, 2009. 308 с.
6. Илларионов С.В. Гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи в социокультурном пространстве вуза // Развитие воспитательного пространства вуза в свете новых требований к качеству профессионального образования : сб. науч.-метод. материалов / сост. и науч. ред. Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова, А.Н. Барышева. М. : ЦНПРО, 2013. С. 150 – 153.

7. Илларионова Л.П. Духовно-нравственная культура будущего социального педагога: аксиологические основания // Социальная педагогика / Науч.-исслед. ин-т шк. технологий. 2013. № 5. С. 91 – 93.
8. Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации. Одобрена приказом МОиН РФ от 3 августа 2006 г. № 201 [Электронный ресурс]. URL: http://inpo-rus.ru/files/1/9/Concept_NEP.pdf (дата обращения: 15.10.2014).
9. Кусарбаев Р.И., Хайруллин Р.З., Елесина А.А. Педагогика и психология межнационального общения : учеб. пособие / Моск. психолого-соц. ин-т. М., 2010. 146 с.
10. Межкультурный диалог. Тренинг этнокультурной компетентности / Н.М. Лебедева, О.В. Лунева, Т.Г. Стефаненко, М.Ю. Мартынова. М. : Ин-т этнологии и антропологии, 2003. – 266 с.
11. Прохорова Л.В. Организационно-правовые аспекты концепции воспитательной работы студентов в вузе // Ученые записки РГСУ. 2008. № 7. С. 79 – 85.
12. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Институт психологии РАН. М. : Академический проект, 1999. 320 с.
13. Юзефовичус Т.А. К вопросу о формировании педагогической толерантности у студентов педагогических специальностей // Вестник МГОУ. Сер. «Педагогика и психология». 2006. № 1. С. 33 – 40.

A. A. Kvitkovskaya

**SUBSTANTIALLY – ORGANIZATIONAL BASES OF FORMATION
OF POLY CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGHER
EDUCATION INSTITUTION**

The article discusses the substantial and organizational maintenance for the formation of a multicultural competence of the university students with the help of socio-pedagogical tools based on the goals, objectives, directions, training content and education. An analysis of the formation of a multicultural competence from the perspective of creating socio-pedagogical conditions in the process of professional training of the university students has been offered. The formation of a multicultural competence is an important quality of the student's personality, which facilitates the socially competent interaction in professional activity and successful socialization.

Key words: multicultural competency, socio-pedagogical conditions of the formation of a multicultural competence, principles of the formation of a multicultural competence, components of a multicultural competence.

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ ОЦЕНКА УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Проанализирован опыт разработки и применения балльно-рейтинговых систем оценки работы студентов. Выявлены положительные и отрицательные стороны действующих в различных вузах систем балльно-рейтинговой оценки. Определены условия соответствия свойств балльно-рейтинговой оценки особенностям гуманитарных дисциплин. Предложена система балльно-рейтинговой оценки, учитывающая все виды студенческих работ и качество их исполнения, а также поведение студента на занятиях.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система оценки, гуманитарные дисциплины, инновационная методика, фонд оценочных средств, опыт преподавательской работы.

Переход высшего образования России на стандарты ФГОС-3+(ФГОС ВО) поставил перед преподавателями и руководителями вузов новые требования к качеству обучения и оценивания работы студентов. Конкретным проявлением новых требований стало внедрение во многих вузах балльно-рейтинговой оценки (БРО). Предложения преподавателей, разрабатывавших и применявших на практике различные системы БРО, утвержденные руководством вузов положения и регламенты БРО в конкретных вузах, психолого-педагогические аспекты практической реализации новой системы оценки заняли значительное место в научных публикациях. Труды Э. К. Алгазинова [1] и Т. Ю. Новичковой [6] анализируют преимущества БРО в сравнении с другими системами оценки. Роли БРО в повышении качества обучения посвящены статьи Л. А. Габдрахимовой [2] и Б. А. Сазонова [9]. Принципам разработки и

практическому применению БРО посвящены работы И. Е. Девятовой [3], Т. В. Малышевой [5], В. И. Опряткова [7], Р. М. Рахимовой [8] и О. В. Тарасенко [10].

Большое количество публикаций по теме БРО показывает, с одной стороны, наличие заинтересованности преподавателей в совершенствовании оценочных средств и систем оценивания, с другой – очевидно отсутствие единых подходов и принципов построения систем БРО. Эти факторы обуславливают исключительную актуальность данной темы. Целью представляемой статьи является анализ существующих систем БРО с точки зрения применимости для гуманитарных дисциплин в условиях вуза. Задачи работы состоят в выявлении положительных и отрицательных качеств существующих систем БРО и в формировании оригинальной системы, наиболее приспособленной к гуманитарным дисциплинам.

Действующие в разных вузах системы БРО значительно отличаются друг от друга, что свидетельствует о незавершенности процесса поиска идеала, и обладают как достоинствами, так и недостатками.

Различия между системами начинаются с их компонентов. В большинстве систем учитываются только рейтинговые мероприятия, например, контрольные работы, тестирование, доклады и т.д. В других же учитывается аудиторная нагрузка студента – посещение занятий, ведение конспекта, работа на семинарах и практических занятиях, а также сдача экзамена. Такова, например, система, действующая в Казанском государственном университете, описанная Л. А. Габдрахимовой и др. [2, с. 141 – 143].

По моему мнению, система БРО должна учитывать не только факт аудиторной работы, но и качество ее выполнения, что особенно важно при обучении студентов на младших курсах, где в основном преподаются общеобразовательные гуманитарные дисциплины. Учет факта и качества работы на занятиях должен быть объективным, оцениваться по заранее установленным правилам, а не зависеть от произвола преподавателя, добавляющего баллы в виде поощрения или снимающего в качестве штрафа, как предлагается в статье И. Е. Девятовой [3, с. 50]. Регулярное посещение занятий является основой успешного изучения гуманитарных дисциплин, так как только в контакте с преподавателем и товарищами по группе студент сможет овладеть гуманитарной терминологией и сформировать мировоззрение, откинуть антинаучные и

ошибочные теории, которые встречаются в современной популярной литературе по гуманитарным дисциплинам.

Некоторые разработанные системы БРО чрезвычайно сложны, другие же напротив – излишне упрощены. Например, в системе, предложенной Э. К. Алгазиновым, необходимо высчитывать итоговый рейтинг по сложной формуле [1, с. 46], что требует специальной программы и навыков пользования ею, чем не всегда располагают преподаватели-гуманитарии. В упрощенных же системах баллы начисляются за факт выполнения того или иного вида учебных работ без учета уровня качества, иногда – по произволу преподавателя, как например в системе Л. А. Габдрахимовой: «Преподаватель вправе сам установить количество баллов по дисциплине, которую он преподает» [2, с. 141 – 143]. В результате применения таких систем итоговая оценка не выводится автоматически из накопленных студентом баллов, а требует дополнительных критериев, как, например, предлагает О. В. Тарасенко [10, с. 581]. Очевидно, что в этом вопросе необходимо найти золотую середину – объективный учет качества исполнения работ, но вместе с тем достаточно простой и очевидный принцип выставления оценки.

По моему мнению, система БРО должна быть объективной, простой и понятной преподавателям и студентам, нетрудоёмкой и не требующей специальной подготовки преподавателя, учитывающей все виды аудиторной и самостоятельной работы студентов и качество ее выполнения, не

зависящей от продолжительности курса. В соответствии с этой задачей автором предлагается следующая 100-балльная система БРО.

Общая оценка работы студента определяется как сумма текущей оценки (0 – 30 баллов), оценки за проверочные работы по модулю или разделу курса (0 – 10 баллов), оценки за реферат или иные виды самостоятельных письменных работ (0 – 30 баллов) и оценки за экзамен или зачет (0 – 30 баллов). Максимально возможное количество баллов, которые студент может набрать в течение семестра, составляет 100. Для перевода рейтинговых баллов в стандартную 5-балльную систему применяется следующая шкала: 0 – 40 баллов – «неудовлетворительно», 41 – 60 баллов – «удовлетворительно», 61 – 80 баллов – «хорошо», 81 – 100 баллов – «отлично». Таким образом, для получения зачетной оценки «удовлетворительно» студент должен выполнить все обязательные виды работ, а для более высокой оценки – выполнить их на высоком уровне. Результаты обучения студента в каждом семестре записываются в зачетной книжке при выставлении экзаменационной или зачетной оценки.

Текущая оценка определяется как среднее арифметическое оценок за занятия и включает следующие компоненты:

1. Оценка за присутствие на занятии и его результативность (0 – 10 баллов). Она в свою очередь состоит из оценки за поведение на занятии, оценки за конспект и оценки за усвоение материала.

а. Поведение студента на занятии:

0 баллов – поведение, препятствующее усвоению материала и до-

стижению целей занятия. Оценка выставляется по усмотрению преподавателя и является следствием неоднократных дисциплинарных замечаний, которые не привели к корректировке поведения студента.

1 балл – незначительные отклонения от графика работы, требований дисциплины, не наносящие существенного вреда. Выставляется по усмотрению преподавателя за единичное или двухкратное дисциплинарное замечание, а также за опоздание на занятие более чем на 10 минут.

2 балла – стандартное поведение на занятии, выставляется по умолчанию.

3 балла – творческое участие в занятии, серьезные вопросы, демонстрирующие заинтересованность студента в теме, предварительную проработку материала, понимание связи изучаемой темы с другими. Выставляется по усмотрению преподавателя.

б. Оценка за конспект:

0 баллов – отсутствие конспекта.

1 балл – значительные пропуски в конспекте.

2 балла – стандартный конспект.

3 балла – конспект с применением особой методики, позволяющей повысить эффективность усвоения материала. Оценка выставляется по инициативе студента, который должен подтвердить свою претензию, продемонстрировав конспект и примененные им новации.

4 балла – конспект с применением особой методики, достойной рекомендации другим студентам, выставляется как следствие систематического получения студентом оценки за конспект 3 балла.

с. Оценка за усвоение материала. Может выставляться на основании проверочной работы, проводимой в конце занятия в виде мини-тестирования или в зависимости от предыдущих компонентов:

0 баллов – тема не усвоена (оценка за поведение 0 – 1 балл, конспект отсутствует).

1 балл – тема усвоена частично (оценка за поведение 1 – 2 балла, конспект – 1 балл).

2 балла – тема усвоена полностью (поведение и конспект по 2 балла).

3 балла – тема усвоена на высоком уровне (хотя бы один из показателей более 2 баллов).

2. Оценка за работу на занятии

а. Отсутствие на занятии – 0 баллов.

б. Участие в ходе занятия:

Присутствие – 1 балл.

Вопрос или дополнение – 1 – 2 балла в зависимости от ценности.

Выступление или выполнение письменного задания 2 – 5 баллов в зависимости от полноты, правильности, четкости изложения.

Дополнение своего конспекта 1 – 2 балла, выставляется по инициативе студента с представлением дополненного конспекта.

3. Выполнение индивидуального задания – 7 – 10 баллов. Перечень индивидуальных заданий и оценки в баллах устанавливаются преподавателем в начале семестра и не подлежат изменению до его окончания. Оценка выставляется только при выполнении задания в срок (к занятию по соответствующей теме). В случае неготовности студента к сроку или неудачного выполнения задания штрафные санкции не предусматриваются, оценка

ниже 7 баллов не выставляется. Оценка ниже 10 баллов обязательно аргументируется преподавателем. Основания для снижения оценки: неполнота, фактические или логические ошибки, неуверенность в выступлении. Наиболее распространенные виды индивидуальных заданий: презентация по теме занятия, подготовка схемы, таблицы, иллюстрации по теме занятия, подготовка тестового задания или кроссворда по теме занятия, сообщение по теме занятия, участие в защите в качестве оппонента или в деловой игре в качестве эксперта.

Оценка за проверочные работы определяется как среднее арифметическое оценок за все проверочные работы в семестре. Проверочные работы проводятся в конце изучения модуля или раздела на специальном занятии или в ходе текущего занятия. Проверочные работы проводятся в форме тестирования, оценка зависит от результата выполнения работы (отсутствие работы – 0 баллов).

Оценка за реферат состоит из оценки собственно за реферат (0 – 10 баллов), оценки за доклад (7 – 10 баллов) и оценки за защиту (7 – 10 баллов). Оценка собственно за реферат зависит:

– от своевременности сдачи реферата (с опозданием – 0 баллов, своевременно – 1 балл, досрочно, на занятии по теме реферата – 2 балла);

– соответствия требованиям по оформлению, списку литературы и уровню оригинальности (существенные отклонения, затрудняющие восприятие текста, – 0 баллов, незначительные отклонения – 1 балл, соответствие требованиям – 2 балла);

– соответствия требованиям по содержанию и списку литературы (значительные отклонения от требований – 0 баллов, незначительные отклонения – 1 балл, соответствие требованиям – 2 балла, использование ценных источников, глубоко продуманная структура работы – 3 балла);

– полноты и правильности изложения материала (тема не раскрыта – 0 баллов, тема раскрыта фрагментарно, заметные упущения или существенные логические и фактологические ошибки – 1 балл, тема раскрыта в основном, допускаются несущественные логические и фактологические ошибки – 2 балла, тема раскрыта полностью, безошибочно, глубоко продумана логическая связь компонентов текста и выводов – 3 балла).

Реферат может быть заменен любым другим видом письменной работы: исследовательская работа, эссе и т.д. Кроме собственно сдачи реферата возможен доклад по его теме или защита (тот же доклад, но с обязательными отзывами и вопросами оппонентов, предварительно знакомившихся с работой и ответом защищающегося).

Оценка за доклад выставляется с учетом соответствия доклада требованиям по содержанию и хронометражу, свободы изложения материала, полноты, правильности изложения и логики построения материала. Отсутствие или недостаточное проявление любого из этих показателей ведет к вычитанию одного балла из максимальной оценки (10 баллов). Если оценка снижается ниже 7 баллов, доклад считается несостоявшимся, оценка за него не выставляется.

Оценка за защиту выставляется исходя из свободы владения темой,

кругозора докладчика в смежных темах, уверенности в ответе. Отсутствие или недостаточное проявление любого из этих показателей ведет к вычитанию одного балла из максимальной оценки (10 баллов). Если оценка снижается ниже 7 баллов, защита считается несостоявшейся, оценка за нее не выставляется.

Оценка за зачет или экзамен выставляется исходя из результата сдачи промежуточной аттестации. Если студент получает на экзамене оценку «отлично», ему выставляется 21 – 30 баллов, оценку «хорошо» – 11 – 20 баллов и оценку удовлетворительно – 1 – 10 баллов, за отсутствие ответа – 0 баллов. Такая система позволяет преподавателю оценить ответ студента более гибко, чем обычная 4-балльная.

Сдача экзамена или зачета может быть заменена участием в конференции, конкурсе или другом мероприятии кафедрального, факультетского, вузовского или более высокого уровня, соответствующем сути и содержанию дисциплины. Факт участия в кафедральном или факультетском мероприятии оценивается в 10 баллов, вузовского и более высокого уровня – в 20 баллов. Факт занятия призового места, получение диплома или любого наградного документа – ещё 10 баллов.

Таким образом, предлагаемая система БРО проста, часть ее компонентов выставляется по умолчанию или очевидна (оценки в случае нарушения дисциплины), часть составляет привычную работу преподавателя (оценка рефератов и оценка за экзамен или зачет). По этой же причине система понятна студентам. Определение каждой конкретной оценки и подсчет итога не

требует специальных знаний и умений преподавателя, а также временных затрат, выходящих за рамки его обычной нагрузки. Оценка за каждый семестр выставляется независимо от предшествующих и последующих этапов обучения, хотя и может учитываться при выведении общей оценки за курс, продолжающийся несколько семестров. Также оценка не зависит от количества часов, отводимых на курс в рамках одного семестра, так как подсчитывается среднее арифметиче-

ское оценок за занятия. Оценка носит объективный характер, так как устанавливается заранее, а не зависит от произвола преподавателя.

Опыт применения системы автором показал ее эффективность, понимание и принятие студентами, повышение их интереса к занятиям, особенно к новым интерактивным формам, и к участию во внеучебных мероприятиях по теме дисциплины, значительное снижение нагрузки при приеме экзамена.

Литература

1. Алгазинов Э.К. Балльно-рейтинговая система контроля знаний // Вестник Воронежского государственного университета. 2006. № 1. С. 45 – 48.
2. Габдрахимова Л.А. Балльно-рейтинговая система оценки знаний в контексте формирования единого пространства европейского высшего образования // Вестник Казанского энергетического университета. 2012. № 3. Т. 6. С. 139 – 145.
3. Девятова И.Е. Из опыта внедрения рейтинговой системы оценки успеваемости студентов // Вестник Южно-Уральского педагогического института. 2012. № 2. Т. 8. С. 47 – 58.
4. Левина А.С. Рейтинговая система оценки знаний студентов // Успехи современного естествознания. 2011. № 3. С. 59 – 60.
5. Малышева Т.В. Практика внедрения балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов ссуза // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, нояб. 2013 г.). Уфа : Лето, 2013. С. 170 – 173.
6. Новичкова Т.Ю. Современные средства оценивания результатов обучения // Молодой ученый. 2014. № 6. С. 740 – 742.
7. Опрятов В.И. Внедрение балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов в ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» // Ученые записки Орловского государственного университета. 2012. № 5. С. 457 – 459.
8. Рахимова Р.М. Общекультурные компетенции и балльно-рейтинговая система оценки социальной активности студентов в АГНИ // Вестник Алметьевского государственного нефтяного института. 2014. № 2. С. 214 – 218.
9. Сазонов Б.А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 124 – 132.
10. Тарасенко О.В. Балльно-рейтинговая система оценивания знаний студентов в условиях аграрного вуза // Молодой ученый. 2014. № 1. С. 579 – 581.

M. S. Kudryavtsev

MARK AND RATING STUDENTS SCORE IN STUDYING HUMANITARIAN DISCIPLINES

The experience of development and use of mark and rating systems of evaluation of the work of students that is saved up by teachers of various Russian higher education institutions is analyzed. Positive and negative sides of the systems of mark and rating assessment operating in various higher education institutions are revealed. Conditions of compliance of properties of mark and rating assessment to features of humanitarian disciplines are defined. The system of mark and rating assessment, considering all types of student's works and quality of their execution, as well as student's behavior in the study-room is offered.

Key words: mark and rating system of assessment, humanitarian disciplines, innovative technique, fund of estimated means, experience of teaching work.

УДК 373

М. А. Скворцова

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ СИТУАЦИИ УСПЕХА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Статья посвящается теоретической основе проблемы создания ситуации успеха в образовательной среде младшего школьника. Рассмотрена сущность феноменов «образовательная среда» и «ситуация успеха». Представлены основные аспекты социально-педагогического понятия «социокультурная среда», а также соотношение данного понятия с понятием «образовательная среда». Описаны подходы к моделированию образовательной среды, условия эффективного применения ситуации успеха и участия в данном процессе современного учителя.

Ключевые слова: ситуация успеха; образовательная среда младшего школьника; субъекты образования; социальные, культурные, специально организованные психолого-педагогические условия; индивидуальная образовательная среда; микросоциальная среда; гуманистический и когнитивный подходы.

Рассматривая вопрос о создании ситуации успеха, необходимо обратиться к понятию «образовательная среда».

Интерес к образовательной среде как фактору, условию обучения и развития детей и, естественно, как понятие педагогической и психологиче-

ской науки и практики возник в 90-е годы XX века в так называемый перестроечный период развития нашей страны и соответствующего реформирования российского образования.

Мы исходим из понимания образовательной среды как подсистемы социокультурной среды, совокупности исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций. Она может быть охарактеризована и как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых происходит становление личности индивида. Образовательная среда появляется тогда, когда между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными практиками начинают выстраиваться определенные связи и отношения; начинают решаться образовательные задачи.

Определение индивидуальной образовательной среды мы встречаем у В. А. Ясвина: «Индивидуальная образовательная среда предполагает «совокупность субъекта и его окружения»; «организация индивидуализированности образовательной среды обеспечивает возможность удовлетворения потребности в персонализированном пространстве» [12, с. 16].

Еще один подход к разработке модели образовательной среды предложен психологом В. И. Пановым. Исходным основанием модели экопсихологической образовательной среды у автора служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте системы «че-

ловек – окружающая среда». Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

О. С. Газман отмечает неоспоримую значимость феномена среды, поскольку педагогическая поддержка обучающегося включает три ведущих направления педагогической деятельности, одно из которых – «организация очеловеченной микросоциальной среды» [4, с. 114]. Л. И. Новикова и А. Т. Куракин подчёркивают в своих трудах необходимость учёта влияний среды при решении различных воспитательных задач [7, с. 23]. Роль средового фактора в воспитании подчёркивает и М. И. Рожков: «Воспитание можно определить как целенаправленный процесс формирования гуманистических качеств личности, основанный на взаимодействии воспитанника и окружающей социальной среды» [9, с. 84].

Однако педагогическая сущность феномена «образовательная среда» имманентно обращает внимание специалистов системы образования на оптимальное использование возможностей образовательной среды как воспитывающей системы отношений и среды для создания ситуации успеха для младшего школьника.

В последнее время ориентация на ребенка стала определяющей в дея-

тельности российских школ и приоритетной философской идеей образования. Цель современной педагогики и школы – создать необходимые и благоприятные условия для самореализации и развития ребенка, организовать процесс обучения так, чтобы ему было радостно и приятно учиться и общаться. Поскольку успех ассоциируется с активной деятельностью человека и не возможен без его деятельности, выраженной через акт творения, достижения или завоевания, то многие философы пытались понять и исследовать природу успеха – Р. Декарт, М. Хайдеггер, Г. Олпорт, П. Рикер, К. Г. Юнг, В. С. Степин, Г. В. Гегель и др. [1, с. 15].

С философской точки зрения успех рассматривается как сложный многосторонний объект исследования, характеризующийся внутренним единством и противоречивостью: с одной стороны, «успех» – это характеристика и показатель переживания результата индивидуумом собственных действий и усилий, с другой – показатель своеобразия его положения среди других людей и, следовательно, специфики его социальных связей и отношений. Философы утверждают, что успех успеху рознь – разные авторы вкладывают в идею успеха довольно радикально отличные друг от друга представления. Различное понимание складывается прежде всего в силу относительности успеха.

В философско-педагогической литературе не раскрыта идея успеха в оценочном аспекте. Она оказывается чрезвычайно относительной, а по своему содержанию чрезвычайно близкой идее эффективности. Последняя также выражает относительность оценки ка-

кой-либо деятельности при условии ее осмысленности и целенаправленности. Исследователи философской основы успеха [2, с. 36 – 37] выделяют три вида успеха: признание, преодоление, призвание.

«Успех-признание», в данном виде заложены такие понятия, как известность, признание, стремление сохранить и особенно приумножить социальный статус личности, повысить уровень притязаний, так как такое потребовало бы согласия на существование у личности оберегаемых ею зон свободы и ответственности. «Успех-преодоление» легко воспринимается как подвиг во имя идеи и «общего дела». По мнению исследователя, понимание «успеха-преодоления» порождает мотивацию своеобразного жизненного и профессионального, а то и личностного. Что касается «успеха-призвания», то он трудно отличим от желания делать других людей счастливыми помимо, а то и вопреки их собственной воли.

Таким образом, можно сделать вывод – понятие «успех» широко не рассмотрено в философских трудах. Эти понятия рассматриваются как многогранные и многоаспектные понятия, связанные, в свою очередь, с другими понятиями. Рассматривая с философской точки зрения ситуацию успеха, следует помнить о том, что успех это результат активной и осознанной деятельности [2, с. 25 – 26].

В психологии проблема успеха разрабатывается несколько десятилетий в рамках гуманистического и когнитивного подходов (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Бандура, Э. Скиннер, Д. Роден и др.), индивидуальной пси-

хологии (А. Адлер). Отдельные составляющие успеха исследуются при изучении эффективности деятельности и мотивации достижения (К. Левин, Ф. Хоппе, Д. МакКлелланд, Х. Хекхаузен, Р. Шпернберг, Т. О. Гордеева), развития одаренных детей (Ю. Д. Бабаева, К. А. Хеллер), факторов и личностных качеств успешных руководителей и предпринимателей (А. Л. Журавлев, Ю. М. Забродин, В. В. Новиков, Т. В. Корнилова, В. Г. Булыгина, М. Мелия и др.).

Н. Вебстер говорил, что успех – это удачное достижение желаемой цели. «Ведь человек, отмечал он, от природы существо, постоянно направленное на какую-то цель. И поскольку человек создан именно таким, он не может быть счастлив, если не функционирует так, как ему определено природой, то есть целенаправленно». Таким образом, подлинный успех и истинное удовлетворение не только «находятся» рядом, но дополняют друг друга. Психолог Г. Л. Холлингворт заметил, что для достижения успеха нужна проблема (цель) плюс позиция, которая выражала бы готовность ответить на проблему действием, ведущим к ее решению (процесс) [3, с. 11].

Таким образом, в рамках данного направления под успехом понимается удачное достижение желаемой цели. И. В. Бондарева утверждает, что «успешный» – это человек, ставящий перед собой перспективные цели и умеющий грамотно их достигать: своевременно, с минимальными затратами энергии, в гармонии с жизнью и обстоятельствами. Подлинный успех не есть только удовлетворение базовых потребностей (цель), но ощущение

развития, роста (процесс). Успех, по ее мнению, – это «реальная живая энергия, с помощью которой он притягивает к себе других людей, создавая вокруг себя некий вихрь обстоятельств, возможностей, препятствий и способов их разрешения» [5, с. 45].

В педагогическом смысле успех может быть результатом продуманной, подготовленной тактики учителя, семьи. Успех – категория не абстрактная. Младший школьник не столько осознает успех, сколько переживает. В основе ожидания успеха у младшего школьника – стремление заслужить одобрение у старших – учительницы, родителей. В современной педагогической науке представлены виды успеха по ожиданиям личности:

1. Предвосхищаемый успех, ребенок ждет его, надеется на него. В основе такого ожидания могут быть и обоснованные надежды, и упование на какое-то чудо.

2. Констатируемый успех, школьник фиксирует достижение, радуется ему. Успех мог быть ожидаемым, неожиданным, подготовленным, неподготовленным. Важно, что он устоялся, создал у ребенка отличное настроение, дал ему возможность пережить радость признания, ощущения своих возможностей.

3. Обобщающий успех, ожидание успеха становится постепенно устойчивой потребностью. С одной стороны, это благо.

Термин «ситуация успеха» был введен в педагогическую практику А. С. Белкиным, который подчеркивал необходимость разделить понятия «успех» и «ситуация успеха». Ситуация – это сочетание условий, которые

обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации.

В. А. Слостёнин считал, что ситуация успеха стимулирует учебную деятельность школьников. Надежным путем создания ситуации успеха, по его мнению, можно считать дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характера помощи учащимся при ее осуществлении.

А. С. Белкин исходит из того, что если ребенка лишить веры в себя, трудно надеяться на его светлое будущее. Крушение оптимизма – самая серьезная проблема обучения. Если ребенок теряет интерес к учебе, в этом нужно винить не только семью, негативные реалии жизни, но и школу и ее методы обучения.

П. И. Пидкасистый утверждает, что ситуация успеха – это субъективное переживание персональных достижений в контексте индивидуального развития личности и ее индивидуальной жизни [5, с. 47].

Близкое к этому определение понятия дает В. Ю. Питюков, по мнению которого, ситуация успеха – это также субъективное переживание человеком (или группой) личностных достижений в контексте истории его (или группы) жизни.

Е. В. Коротаева отмечает, что активизация деятельности может возникнуть вслед за ее стимулированием. Стимулирует прежде всего и больше всего ожидание-предвкушение радости, связанной с будущим успехом, а также стимулирует учитель, создавая ситуацию успеха.

С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочета-

ние условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом.

В энциклопедическом словаре ситуация успеха трактуется как совокупность обстоятельств и действий учителя и ученика, действуя согласно которым, ученик достигает успеха в решении учебных задач. Ситуация успеха – это разновидность ситуаций, преднамеренно создаваемых учителем, воспитателем для всех детей, но в первую очередь, кому этот успех дается с трудом – неуверенным в себе, скромным и застенчивым, имеющим комплекс неполноценности, без больших способностей. Ученик переживает радость победы, преодоления трудностей и таким образом справляется с унынием, неверием в свои силы и способности. Создавая (проектируя) ситуации успеха, педагог поступает по-христиански, протягивая руку помощи слабому и нуждающемуся, выравнивает морально-психологический климат в детском коллективе.

Создание ситуаций успеха, по мнению Г. А. Цукерман, приводит к сотрудничеству учителей с учащимися. По мнению И. Ф. Харламова, сформировать у учащихся потребность в учении можно лишь доброжелательными отношениями между учителями и учащимися, основанными на уважении и требовательности. Дать ребенку возможность почувствовать себя уверенно, укрепить чувство собственного достоинства поможет ситуация успеха. Ситуация успеха особенно важна в работе с детьми, поведение которых осложнено целым рядом внешних и

внутренних причин, поскольку позволяет снять у них агрессию, преодолеть изолированность и пассивность. Вместе с этим школьный учитель довольно часто сталкивается с другой проблемой, когда благополучный и в общем-то успевающий ученик, считая, что успех ему гарантирован предыдущими заслугами, перестает прилагать усилия в учебе, пускает все на самотек. В подобном случае ситуация успеха, создаваемая педагогом, приобретает форму своеобразного слоеного пирога, где между слоями теста (между двумя ситуациями успеха) располагается начинка (ситуация неуспеха) [4, с. 9].

Таким образом, можно сделать вывод, что успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться. Успех – понятие неоднозначное, сложное, имеет разную трактовку. С социально-психологической точки зрения успех – это оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности, с психологической точки зрения – переживание состояния радости, удовлетворение от того, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их.

Литература

1. Андреева Ю.В. Педагогическая практика. Начальное и основное общее образование. Оптимистически ориентированная стратегия создания ситуации успеха в учебной деятельности подростков. Уфа, 2000. 356 с.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры : энцикл. слов. педагога. М. : Екатеринбург, 2000. 456 с.
3. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? : Книга для учителя. М. : Просвещение, 1991. 176 с.
4. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. Вып. 3. М. : Инноватор, 1995. 158 с.
5. Коротаева Е.В. Активизация познавательной деятельности учащихся (вопросы теории и практики) : учеб. пособие. Екатеринбург, 2005. 398 с.
6. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности // Новые знания. 2001. № 1. С. 6 – 7.
7. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Школьный ученический коллектив: проблемы управления. М. : Знание, 1982. 96 с.
8. Питюков В.Ю. Основы психологии. М. : СПЕКТРА, 2007. 496 с.
9. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногика : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Организация работы с молодежью». М. : ВЛАДОС, 2008. 264 с.
10. Сластёнин В.А. Педагогика. М. : Академия, 2003. 576 с.
11. Тульчинский Г.Л. Российский духовный опыт и проблема успеха // Этика успеха. Вып. 3. Тюмень ; М., 1994. С. 35 – 38.
12. Ясвин В.А. Психолого-педагогическое проектирование образовательной среды // Дополнительное образование. 2000. № 2. С. 16 – 22.

M. A. Skvorzova

**RELEVANT THEORETICAL ASPECTS OF CREATING
A SITUATION OF SUCCESS IN THE EDUCATIONAL
ENVIRONMENT OF THE YOUNGER PUPILS**

The article is devoted to the theoretical basis of the problem of creating a situation of success in the educational environment of the younger pupils. The essence of phenomena «educational environment» and a «pattern of success» are presented. The main approaches to socio-pedagogical concept of «sociocultural environment», as well as the ratio of this concept with the concept of «educational environment» are reviewed. Some aspects of modeling the educational environment, the conditions for effective application of the situations of success and modern teacher's participation in this process are described.

Key words: *the situation of success; educational environment of the younger school student; subjects of education; social, cultural, specially organized psychopedagogical conditions; individual educational environment; microsial environment; humanistic and cognitive approaches.*

УДК 372.881.111.1

Н. Л. Журбенко

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье анализируются особенности обучения иностранному языку в целом и фонетике иностранного языка в неязыковых вузах; описывается использование педагогической технологии внутренней дифференциации для увеличения эффективности обучения студентов неязыковых вузов фонетическому строю иностранного языка; даются практические рекомендации по планированию занятия с учетом уровня сформированности фонетических навыков каждого студента.

Ключевые слова: неязыковой вуз, языковая подготовка, педагогические технологии, фонетика, личностно-ориентированный подход, дифференцированное обучение, внутренняя дифференциация, повышение эффективности процесса обучения.

Согласно Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р, “из-за повышения требований к педагогическим кадрам в связи с принятием профессиональных стандартов и усложнением социокультурной образовательной среды, связанной с динамичным развитием науки и технологий, усиливается потребность в педагогических кадрах, способных решать задачи модернизации на всех уровнях образования” [1]. Задача каждого преподавателя высшей школы связана с решением возникающих методических проблем

максимально эффективным способом с использованием современных педагогических технологий для обеспечения высокого качества образования с учетом особенностей каждого студента.

В настоящее время практически у каждого студента есть возможность продолжить свое обучение в одном из иностранных вузов. Осознавая важность интегративных процессов в сфере образования, Министерство образования и науки Российской Федерации предложило проект «Глобальное образование». Цель данного проекта – обучение не менее 1500 граждан Российской Федерации в ведущих иностранных образовательных организациях по приоритетным для российской эконо-

мики специальностям и направлениям подготовки. Государство оказывает поддержку студентам, которые самостоятельно поступили в иностранные вузы, при условии их последующего трудоустройства в Российской Федерации. Данная программа подразумевает подготовку в иностранных вузах специалистов неязыковых специальностей – врачей, инженеров. Одна из основных проблем, с которой сталкивается перспективный студент технического или медицинского неязыкового вуза, – уровень языковой подготовки. Проблема заключается в том, что в большинстве случаев уровень владения иностранным языком бакалавра, выпускника российского технического вуза, недостаточен для прохождения дальнейшего обучения в иностранном вузе.

Не обсуждая достоинства и недостатки программы подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе, систему организации подготовки, хотелось бы представить возможные варианты решения этой проблемы с точки зрения преподавателя иностранного языка неязыкового вуза. Очевидно, что можно предложить ряд тактико-методических решений на примере одного из аспектов обучения иностранному языку, которые, конечно же, не изменят ситуацию стратегически, однако могут служить той малой составляющей, которая стимулирует дальнейшее развитие представлений о совершенствовании языковой подготовки будущего специалиста. Актуальность подобных методических исследований определяется ответственностью преподавателя иностранного языка за уровень владения иностран-

ным языком выпускниками вуза и недостаточной разработанностью методик, которые позволяли бы студентам неязыковых вузов достигать высокого уровня владения иностранным языком.

Например, "МАТИ" – РГТУ им. К. Э. Циолковского в 2014 – 2015 учебном году имеет право ведения образовательной деятельности по 81 направлению подготовки основного высшего профессионального образования. Подготовка будущих специалистов осуществляется в строгом соответствии с принятыми федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования. С точки зрения обучения иностранным языкам вуз является неязыковым. Одно из направлений подготовки – «Физика». Согласно ФГОС по направлению подготовки «Физика», утвержденному приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 августа 2014 года № 937, дисциплина «Иностранный язык» включена в базовую часть гуманитарного, социального и экономического цикла. В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы способность к коммуникации в устной и письменной форме на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5) и способность использовать в своей профессиональной деятельности знание иностранного языка (ОПК-7) [2]. Поставленные цели, очевидно, подразумевают владение фонетическими навыками, без которых ни профессиональная, ни межличностная устная коммуникация невозможны.

Перед будущим специалистом встает проблема необходимости общения с носителями языка. “Требования к произношению очень высоки, потому что нарушение фонетической стороны звучащей речи на неродном языке затрудняет процесс коммуникации, делает его малорезультативным, а иногда и полностью невозможным. Обилие грубых ошибок не стимулирует интерес к общению не только со стороны слушающего, но и со стороны самого говорящего, испытывающего дискомфорт общения в связи с артикуляционными трудностями” [5, с. 77].

Являясь частью гуманитарного цикла, иностранный язык традиционно (при подготовке бакалавров по направлению подготовки «Физика») изучается на 1-м курсе. Занятия проходят два раза в неделю (по 2 учебных часа) или один раз в неделю (по 4 учебных часа).

После того как студенты зачислены в вуз по результатам вступительных испытаний, их распределяют на учебные группы. Уровень владения иностранным языком не является критерием распределения на учебные группы в неязыковом вузе, следовательно, преподаватель иностранного языка должен быть готов работать в группе (от 10 до 25 человек), где уровень владения иностранным языком варьируется от А1 до В1.

Приступая к работе в такой группе, преподаватель понимает, что при выборе учебных пособий и методов необходимо помнить о некоторых особенностях. Среди таких особенностей, наряду с различным лексическим запасом и разным уровнем знаний по грамматике, выступает разный уро-

вень владения фонетикой изучаемого языка. Более того, часто студенты технических специальностей при письменном тестировании показывают достаточно высокие результаты, которые никак не подкрепляются в устной речи, поскольку специалисты технических специальностей часто более ориентированы на письменную коммуникацию.

Понимая, что владение фонетическим строем иностранного языка, умение использовать корректные интонационные модели являются обязательными условиями общения в любой его устной форме, проблема формирования фонетических навыков в неязыковом вузе становится особенно актуальной. Изучение фонетического строя иноязычной речи в неязыковой среде практически невозможно в рамках самостоятельной работы, особенно на начальном этапе обучения, когда студенту необходима фонетическая модель, которой он будет следовать.

Данные особенности обязательно должны учитываться при планировании занятий по иностранному языку. Использование педагогической технологии дифференцированного обучения может быть одним из путей решения проблемы повышения уровня владения фонетикой изучаемого языка у студентов неязыковых вузов. Цель дифференциации – обучение каждого на уровне его возможностей, способностей, адаптация обучения к индивидуальным особенностям студентов. **Дифференциация обучения** – форма организации учебной деятельности, учитывающая склонности, интересы, способности учащихся [3, с. 74].

При обучении иностранному языку с учетом вышеописанных условий речь идет о внутренней дифференциации. Использование внешней дифференциации в неязыковом вузе, когда группы студентов формируются с учетом уровня подготовленности по иностранному языку, технически невозможно, так как, как уже было отмечено, уровень владения иностранным языком не может являться определяющим критерием для распределения по учебным группам в техническом вузе.

Под внутренней дифференциацией понимается такая организация учебного процесса, при которой индивидуальные особенности учащихся учитываются в условиях организации учебной деятельности на занятии в группе [4, с. 268]. Таким образом, при единой **цели** занятия студенты разного уровня подготовленности достигают эту цель разными путями, через решение своих **персональных учебных задач**.

Данный подход полностью согласуется с современными педагогическими тенденциями, которые отражают принципы гуманистического характера образования, приоритета общечеловеческих ценностей, свободного развития личности, адаптивности системы образования к уровню и особенностям развития и подготовки обучающихся.

В соответствии с принципом дифференциации задачи (не цель) изучения студентами в одной группе различных аспектов иностранного языка, в частности фонетики – различны. Целесообразно выделить как минимум три возможных варианта таких задач.

- Для студентов, владеющих ИЯ на уровне А1, необходим вводно-фонетический курс, так как фонетические навыки не были сформированы в достаточной степени в рамках программы средней школы.

- Для студентов, владеющих ИЯ на уровне А2, изучение фонетического строя иностранного языка может носить корректирующий характер.

- Для студентов, владеющих ИЯ на уровне В1, целью фонетического курса может быть закрепление уже имеющихся навыков.

На каждом конкретном занятии индивидуальные цели каждого студента могут корректироваться в зависимости от сложности фонетического материала. Фактически преподаватель в рамках одного занятия проводит несколько занятий для двух-трех групп студентов разного уровня подготовленности. При этом в выполнение отдельных типов заданий могут быть одновременно вовлечены разноуровневые группы.

Примерный базовый план занятия продолжительностью 4 учебных часа предусматривает развитие навыков чтения, аудирования, говорения, письма; имеет лексическую, грамматическую и функциональную составляющие. Все элементы занятия должны быть объединены темой занятия, которая обеспечивает контекст. Все учащиеся условно делятся на три группы А1, А2, В1 в соответствии с уровнем базовой подготовки. Последовательность этапов занятия может меняться.

Примерная концепция плана занятия с точки зрения обучения фонетическим навыкам и возможной внутренней дифференциации может выглядеть следующим образом.

Вводная часть. Цель – мотивирование студентов для последующей эффективной работы на занятии. Преподаватель задает вопросы, которые активируют фоновые знания по теме занятия.

Часто нежелание «слабых» студентов принимать активное участие в занятии объясняется неумением произнести то или иное слово, корректно построить и произнести фразу, ведь, как уже было отмечено, студенты технических специальностей, скорее всего, знакомы с письменной формой этого слова или высказывания.

Тема занятия известна заранее. Например, в качестве предварительного домашнего задания студентам групп А1 и А2 может быть предложено подготовить ответы на вопросы, которые будут заданы в аудитории, что позволит им увереннее себя чувствовать на занятии. Или преподаватель, зная тему следующего занятия, в качестве домашнего задания предлагает студентам групп А1 и А2 просмотр короткого видеозаписи (новости, части образовательной программы, художественного или документального фильма) и составление короткого устного сообщения на тему эпизода. На занятии это сообщение озвучивается, «слабый» студент правильно произносит слова. Как следствие, «слабый» студент становится активным участником занятия, так как ликвидирована одна из причин нежелания учить иностранный язык – боязнь при всех неправильно произнести что-либо.

Аудирование. Прослушивание аудиозаписи по теме урока. Отрабатывается общее понимание аудиотекста,

далее преподаватель предлагает задания для понимания специфической информации (даты, время, географические названия), и студенты выполняют задания для детального понимания текста. Все группы прослушивают текст первый раз одновременно. Им необходимо понять общее содержание и ответить на вопрос «О чем?». Группам А2 и В1 может быть предложено задание на подбор наиболее подходящего названия. Если аудиотекст состоит из нескольких фрагментов, то можно озаглавить их или сопоставить предложенные названия с фрагментами. В то время как студенты групп А2 и В1 выполняют данные задания в малых группах, студенты группы А1 вместе с преподавателем отрабатывают устно интонационные особенности фраз (функциональная составляющая), произношение отдельных слов (которые, вероятно, являются активной лексикой данного занятия). Задание для понимания специфической информации выполняет вся учебная группа. Задания для детального понимания текста должны быть разными. Если для группы В1 это могут быть вопросы, то для А1 и А2 – вопросы с выбором ответов, причем слова, которые отрабатывались, должны быть представлены в данном упражнении с транскрипцией, выделены шрифтом, чтобы студент увидел письменную модель только что устно изученного слова. Студенты групп А1 и А2 обязательно должны произнести правильные ответы в ходе обсуждения. При этом может быть необходима повторная фонетическая отработка для коррекции интонации и произношения слов.

Обучение лексике. Студенты группы В1 выполняют упражнения для усвоения активной лексики урока, введённой на предыдущем этапе урока (аудирование или чтение), в письменной форме с последующим обсуждением в малых группах в условиях сотрудничества, студенты групп А1 и А2 выполняют задания, предполагающие устную работу.

Чтение. Для студентов групп А1 и А2 чтение может быть предложено в качестве самостоятельной работы во внеаудиторное время. Время на проверяемую преподавателем самостоятельную работу по предмету предусматривается учебным планом вузов. В то время как студенты группы В1 развивают навыки чтения различных видов текстов непосредственно на занятии, студенты групп А1 и А2 могут ограничиться лишь чтением для понимания общей и специфической информации, оставив другие виды чтения для самостоятельной отработки, и посвятить оставшееся время работе над фонетическим строем иноязычной речи.

Применение технологии дифференцированного обучения, в частности при организации обучения фонетике иностранного языка, является новым методом, который позволяет достигать высоких результатов обучения.

Внутренняя дифференциация увеличивает эффективность работы преподавателя. Однако стоит отметить одновременное увеличение затрат

времени, расходуемого на планирование занятия, так как фактически один преподаватель проводит несколько занятий в одной аудитории. Успешность использования технологии внутренней дифференциации, в частности в сфере обучения фонетическому строю иноязычной речи, напрямую зависит от успешности предварительного планирования занятия, учитывая уровень владения фонетическими навыками каждого студента.

В примерной программе для неязыковых вузов и факультетов “Иностранные языки”, одобренной Научно-методическим советом по иностранным языкам Минобрнауки РФ от 18 июня 2009 г., протокол № 5, сказано, что “основной целью курса является **повышение исходного уровня** владения иностранным языком, достигнутого на предыдущей ступени образования, и овладение студентами необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в различных областях бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования” [6]. Использование технологии внутренней дифференциации способствует достаточно продуктивному достижению поставленной цели, делает образование личностно-ориентированным, экономит ресурсы вузов, обеспечивая высокое качество образования.

Литература

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы: утв. распоряжением Правительства Рос. Федерации от 29 дек. 2014 г. № 2765-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 03.02.2013).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 03.03.02 Физика (уровень бакалавриата): утв. Приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 7 авг. 2014 г. № 937. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/030302_Fisika.pdf (дата обращения: 03.02.2013).
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
4. Полат Е.С., Буханкина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения. М. : Академия, 2004.
5. Ширина Е.Л. Значение фонетики в процессе обучения РКИ на начальном этапе // Третьи чтения, посвящ. памяти проф. В. А. Карпова. Минск, 13 – 14 марта 2009 г.: сб. материалов / редкол. : А. И. Головня (отв. ред.) [и др.]. Минск : РИВШ, 2009. С.76 – 79.
6. "Иностранный язык" для неязыковых вузов и факультетов: примерная программа / под общ. ред. С. Г. Тер-Минасовой. М., 2009. 24 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/ppd/20110329000911.pdf> (дата обращения: 03.02.2015).

N. L. Zhurbenko

**TEACHING PHONOLOGY TO STUDENTS OF TECHNICAL
SPECIALTIES USING THE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY
OF DIFFERENTIATION**

The article highlights the peculiarities of the system of teaching foreign languages and particularly phonology to students of technical specialties. The pedagogical technology of differentiation is described as an innovative method of increasing effectiveness of teaching phonology. Practical recommendations of planning lessons considering the needs of every particular student are given.

Key words: teaching methods, phonology, pedagogical technology of differentiation, increasing effectiveness of teaching.

САМООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ФАКТОР ПОДГОТОВКИ КАДРОВ «НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ»

Рассматривается актуальная проблема организации самообразовательной деятельности студентов в условиях современного образовательного пространства. В статье подчеркивается важность использования информационных технологий, которые облегчают поиск информации, оптимизируя и расширяя возможности самообразовательной деятельности, создавая условия для развития творчества, интеллекта, профессиональной компетентности. Самообразовательная деятельность, повышая самообразовательную активность обучающегося при освоении профессиональных компетенций, занимает особое место в системе дополнительного образования, ориентированного на индивидуальную траекторию карьерного роста.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность, профессиональные компетенции, система дополнительного образования, информационные технологии.

Углубление интеграции науки и техники с образованием обуславливает необходимость подготовки универсальных широкопрофильных специалистов, при этом расширение интеллектуальных требований к выпускникам вузов актуализирует ценность самообразования как инструмента профессиональной мобильности и конкурентоспособности специалистов. Запрос рынка труда ориентирует систему образования на подготовку вузами кадров «нового поколения», то есть поливалентных работников, владеющих универсальными навыками и готовых к решению любой поставленной задачи в профессиональной деятельности, адаптированных к работе в смежных отраслях. Достижение высокой стратегической цели обеспечива-

ют фундаментальные основы теории и практики отечественной педагогической науки.

Для развития регионов страны образование, направленное на формирование необходимых профессиональных умений и навыков, выступает как инструмент инновационного преобразования социально-экономического развития страны на основе интеграции бизнеса, производства, технологий. В этом педагогическая общественность видит преобразующую функцию практико-ориентированного образования как яркий признак модернизации образования, обеспечивающий повышение конкурентоспособности будущих специалистов, обладающих набором знаний, которые не требуют узкой специализации. При этом информатизация об-

разования коренным образом преобразует всю систему отношений в сфере образования между преподавателями и студентами, повышая требования к самообразовательной активности личности специалиста.

Между тем, информатизация образования, особенно в высшей школе, по общему мнению ученых, не дала тех результатов, на которые рассчитывали, вкладывая в последние годы немалые средства в оснащение компьютерами, в разработку электронных образовательных ресурсов [1]. И среди многообразия факторов, которые сдерживают темпы инновационных процессов в образовании, следует назвать развитие электронной дидактики, теории обучения в инновационной образовательной среде, педагогических технологий и методик самообразовательной деятельности студентов в условиях современного образовательного пространства. В распоряжении преподавателей находятся в основном электронные ресурсы, ориентированные на традиционную систему образования, традиционный образовательный процесс. И как следствие, образовательные результаты неадекватны целям и ценностям образования для инновационных преобразований в экономике.

Информационные технологии трансформируют способы организации самообразования, обеспечивая доступность информации и облегчая ее поиск, оптимизируют и расширяют возможности самообразовательной деятельности, создают условия для творчества. Актуализация проблем образования под влиянием процессов инновационного обновления и смены образовательных

парадигм обуславливает необходимость принципиально нового подхода к самообразованию. Овладение технологиями самообразовательной деятельности следует рассматривать как социальный феномен, имеющий значение не только для личности студента и общества в целом, но и для развития самой теории обучения в новой образовательной среде, в которой самостоятельная деятельность занимает важное место.

Проблема освоения способов самообразовательной деятельности приобретает особую значимость для студентов технических, гуманитарных и общественных направлений подготовки, поскольку в учебном заведении происходит процесс самоопределения, самореализации личности. Именно на данном этапе необходима теоретически и опытным путем обоснованная модель формирования значимых способов самообразовательной деятельности, которые позволят личности в практике профессиональной деятельности обеспечить высокие профессиональные компетенции, интеллектуальную и эмоциональную зрелость, социальную зрелость, социальный интеллект, социальный статус.

Внимание к методологии самообразовательной деятельности актуализировало деятельностные технологии, раскрывающие педагогические инструменты воспитания и образования личности специалиста, прежде всего, его потребностей и мотивов, иерархия которых характеризует его как целостную личность во всех областях деятельности и побуждает ставить проблемы, концентрировать усилия, достигать результата. Более того, в

своих публикациях отечественные ученые, одним из признаков профессиональной компетентности будущего работника рассматривают деятельностный характер обобщенных умений студента в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях. Например, З. М. Ахметзянова раскрыла ведущую роль деятельностных технологий в ориентации на формирование практических умений профессиональной и учебно-познавательной деятельности. Среди многообразия факторов, стимулирующих самостоятельную деятельность студентов в ходе образовательного процесса, важны именно те, которые формируют навыки и умения самообразовательной инициативы, а именно:

- активные формы обучения (мастер-классы, деловые игры);
- профессионально развивающие ситуации, проявление личностной профессиональной позиции студента (case-study);
- коммуникативная компетентность;
- сотрудничество и взаимодействие преподавателей и студентов;
- познавательные профессиональные мотивы, склонность к исследовательским процедурам;
- трансформации учебной деятельности в деятельность профессиональную в виде лабораторий, проектов, бизнес-площадок (инкубаторов);
- пропедевтика основных стадий профессионального становления личности в карьере;
- ориентации обучения на индивидуальную траекторию развития личности.

Таким образом, интеграция в учебные планы большого объема часов для самостоятельной работы не снижает качества образования, а напротив, ориентирует студента на раннее включение в решение производственных ситуаций, активизируя когнитивные механизмы процесса познания. Самостоятельная работа студента предусматривает, что задания выполняются под организационным контролем преподавателя, но вне его непосредственного участия в специально предоставленном для этого времени. Студенты сознательно и мотивированно стремятся достигнуть поставленной цели, аккумулируя весь потенциал своих интеллектуальных и поведенческих ресурсов. Самостоятельная работа предполагает активные умственные действия учащихся, поиск оптимальных способов выполнения предложенных заданий, анализ результатов работы. Например, наработанные навыки процедуры рефлексии, которая практически не используется в вузовской практике, развивает у студента способности к рефлексивному контролю своей деятельности как источника мотива образования и готовности к успешной деятельности. Рефлексия должна выступать важным обязательным условием формирования развивающей среды образовательной деятельности. Современная педагогика понимает под рефлексией самоанализ деятельности и ее результатов. Но это сложная процедура, освоение которой способствует ориентации развития личности студента на инновации, на развитие качеств самостоятельности, предприимчивости и конкурентоспособности. Рефлексия

позволяет инкорпорировать самостоятельную работу в процесс самообразовательной деятельности.

Виды самостоятельной работы студента в вузе в образовательном процессе представлены типологиями по разным основаниям. Критерием может выступать дидактическая цель или характер учебной деятельности, а также содержание или степени самостоятельности, элемент творчества или особенности учебных ресурсов. Как элемент самообразовательной деятельности самостоятельная работа выступает в формах самообразования. Это можно видеть в классификации самообразования по видам:

- профессиональное самообразование, направленное на овладение профессией;

- самообразование, направленное на углубленное изучение отдельных дисциплин, с учетом наклонностей, интересов, жизненных планов личности студента;

- самообразование, направленное на развитие способностей и карьерные достижения;

- самообразование как самовоспитание личности, формирование характера.

Важную роль в организации самообразовательной деятельности студентов играет система дополнительного образования. Учебная деятельность в рамках дополнительного образования уже непосредственно обеспечивает практическую деятельность: для одних – на уровне увлечений, для других – на основе профессиональных мотивов. В связи с этим учебная деятельность в дополнительном образовании имеет

отчётливо деятельностный характер, строится вокруг проектов студентов, вокруг выполнения ими действий, принятых в определённых профессиях, и т.д. Дополнительное образование позволяет строить индивидуальные образовательные траектории освоения профессиональных компетенций. В системе ДПО создается пространство выбора учениками источников формирования знаний и способностей. Источники познавательного выбора студента присутствуют и внутри системы и могут привлекаться извне, на основах подряда и аутсорсинга, обеспечивая условия для предоставления качественного образования.

Содержание реализуемой дополнительной профессиональной программы должно учитывать профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям, или квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей, которые устанавливаются в соответствии с федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации о государственной службе. При реализации дополнительных профессиональных программ организация образовательной деятельности, основанные на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании различных образовательных технологий, в том чис-

ле дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. Образовательная деятельность студентов предусматривает широкое разнообразие видов учебных занятий и учебных работ, которые требуют напряженной самостоятельной работы. Кроме традиционных лекций, практических и семинарских занятий, необходимо расширять практику организации лабораторных работ, круглых столов, мастер-классов, мастерских, деловых игр, ролевых игр, тренингов [2].

Научно-педагогическое сообщество активно осваивает инновационные образовательные технологии и новые формы обучения. В последние годы российское высшее образование претерпевает серьезные изменения, которые связаны с адаптацией к международным образовательным стандартам и с инициативами профильных ведомств в отношении новых требований для выпускников [3]. Новые национальные профессиональные стандарты рынка труда побуждают наращивать потенциал дидактических средств высшего образования.

Литература

1. Вербицкая Л.А. 70 лет: старт в будущее проходит успешно. Интервью с Президентом РАО. [Электронный ресурс]. URL: <http://rusacademedu.ru/news/16> (дата обращения: 15.12.2014).
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01 июля 2013 г. № 499 "Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам". [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».
3. Садовничий В. МГУ – курс на глобализацию. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unkniga.ru/> (дата обращения: 15.12.2014).

M. V. Zagvozdina, V. I. Stymkovsky

SELF-EDUCATION AS A STRATEGIC FACTOR TRAINING "THE NEW GENERATION"

The article deals with the problem of students' self-educational activity in modern educational space. The article underlines the important of information technologies, which help to search the information, optimize and spread the opportunity for students' self-educational activity, create the condition to develop the creativity, intelligence and professional competencies. Self-educational activity takes the key place in the system of future education, initiates self-activity to form the professional competencies, leads to personal career.

Key words: *self-educational activity, professional competencies, additional educational system, information technologies.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 347.93-057.54

Л. А. Соколова

ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ОШИБОК, СОВЕРШАЕМЫХ СОТРУДНИКАМИ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ В ХОДЕ ОБРАЩЕНИЯ ЗА КОНСУЛЬТАЦИЕЙ ПСИХОЛОГА-СПЕЦИАЛИСТА ПРИ РАССЛЕДОВАНИИ СЛУЧАЕВ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ

Статья посвящена анализу запросов, адресованных психологам-специалистам в ходе расследования случаев насилия над детьми. В рамках проведенного исследования выделяются четыре основных направления некорректной постановки задач. По итогам их изучения делается вывод об отсутствии у правоприменителей полноценных представлений о возможностях использования специальных знаний из области детской и юридической психологии. Данное обстоятельство рассматривается в качестве основной причины неэффективного сотрудничества правоохранителей со специалистами, осуществляющими неэкспертные формы деятельности.

Ключевые слова: консультация специалиста, специальные знания, внеэкспертные формы работы, сведущие лица, психолог в судопроизводстве, собирание доказательств, насилие над детьми, несовершеннолетние потерпевшие, жестокое обращение с детьми, консультирование следователей.

Использование специальных знаний из области психологии в ходе расследования преступлений в отношении несовершеннолетних имеет в нашей стране особый характер. С одной стороны, ценность сотрудничества психологов и сотрудников правоохранительных органов в данной области не подвергается никакому сомнению. С другой – специфика развития отечественного законодательства на протяжении весьма длительного времени диктовала развитие исключительно экспертных форм такого взаимодействия.

Данное положение подтверждается фактическим отсутствием исследований в области альтернативных направлений. Так, научные работы психологов практически всегда ориентированы на реабилитацию пострадавших, в то время как разработки юристов посвящены дискуссиям относительно прав и обязанностей сведущих лиц. В целом же взаимодействие специалиста-психолога с правоприменителями, расследующими случаи насилия над детьми, в юридической психологии крайне редко рассматривается самостоятельно, а не в качестве побочного

аспекта психологии свидетельских показаний. В общем и целом материалы, посвященные данной теме, можно отнести к категории научных редкостей.

Тем не менее, начиная с 2013 года, привлечение психолога к расследованию случаев сексуального насилия над детьми стало обязательным; использование специальных познаний также получило дополнительное юридическое обоснование. На практике же реализация этих положений (равно как и многие другие нововведения) протекает довольно сложно.

Одна из причин указанных затруднений состоит в том, что для осуществления полноценного контакта со специалистом сотруднику правоохранительных органов необходимо понимание того, какие именно выгоды для расследования содержатся в сотрудничестве с носителем специальных знаний; в противном случае совместная работа будет сведена к формальному присутствию психолога на допросе. В то же время представляется разумным предположение о том, что правоприменитель не может иметь полноценные сведения обо всех научных областях, с которыми ему предстоит столкнуться. Следовательно, при отсутствии дополнительного информирования он будет вынужден руководствоваться теми представлениями, которые у него уже есть – вне зависимости от их полноты и связи с реальностью. В свою очередь, использование неполноценной или неверной информации о работе профессионала приводит к неэффективному использованию возможностей последнего.

Данная гипотеза была подтверждена в ходе изучения материалов ря-

да уголовных дел, связанных с расследованием случаев насилия над детьми. В преобладающем большинстве случаев речь шла о половых преступлениях, прочие касались ситуаций, где под угрозой оказывалась жизнь ребенка. Все указанные дела расследовались на территории г. Москвы и Московской области. Наиболее подробно рассматривались документы, представляющие собой запросы о привлечении специалиста-психолога для оказания помощи следствию (неэкспертные формы деятельности). Всего было изучено 436 обращений.

По итогам рассмотрения документов, направленных сотрудниками правоохранительных органов, удалось выделить четыре основных направления совершаемых ими ошибок:

1) неверная постановка вопроса (поставленная задача подразумевает либо выход за пределы возможностей специалиста, либо невозможность дать ответ в целом);

2) общая содержательная неграмотность вопроса (поставленная задача соответствует реальности, однако используемые формулировки указывают на недостаточное понимание ряда ключевых понятий);

3) рассогласование между поставленным вопросом и реальной потребностью правоприменителя (фактическое содержание задачи отличается от содержания формально правильно поставленного вопроса);

4) несоответствие задаваемого вопроса реальной ситуации расследования (ответ на вопрос не несет в себе новой информации, констатирует очевидные факты либо не имеет значения при сложившемся положении дел).

Первое направление ошибок (неверная постановка вопросов) распадается на несколько типов, описать которые можно следующим образом:

1. Подмена суда и следствия. Ошибки такого типа состоят в требовании установить обстоятельства, которые специалист-психолог устанавливать не может и не должен. Сюда относятся просьбы «указать, совершил ли подозреваемый приписываемые ему действия», «установить обстоятельства совершенного преступления» и т.п. Такая постановка задачи влечет за собой содержательную подмену, в ходе которой функции специалиста-психолога (участие в опросе ребенка, консультирование следователя, помощь в постановке вопросов эксперту) замещаются обязанностями судебно-следственных органов (установление факта события, идентификация виновных и т.д.).

2. Смещение ролевых позиций. Ошибки данного типа подразумевают смешение ролей и функций различных специалистов. Сюда относятся просьбы «установить происхождение синяков и ссадин на теле ребенка», «представить медицинское заключение о состоянии психического здоровья ребенка», «сообщить, какая медицинская помощь оказывалась ребенку психологом». В большинстве случаев такая постановка вопросов связана с общим непониманием различий между психологом и врачом (как правило, психиатром).

3. Неопределенность запроса. Вопросы с ошибками этого типа сформулированы таким образом, что понять их суть не представляется возможным, либо же нельзя утверждать с

полной уверенностью, о чем именно идет речь, поскольку реальное содержание задачи может иметь определенное разнообразие вариантов. Сюда относятся просьбы «протестировать уровень психики ребенка», «оценить уровень психологического состояния ребенка» и т.д. Использование подобных формулировок в значительной мере основывается на предположениях о том, что специалист способен разобраться в ожиданиях правоприменителя без предоставления дополнительных сведений.

Суммарно к данному направлению была отнесена 31,1 % всех ошибочных формулировок (136 документов). Объединяющей характеристикой в данном случае выступает обнаруживаемое правоприменителями недостаточное понимание пределов возможностей и компетенции психолога.

Второе направление ошибок (содержательная неграмотность) подразумевает в целом верное понимание возможностей специалиста и сложившейся ситуации, однако используемые некорректные обозначения, размытые или слишком общие вопросы указывают на то, что правоприменитель не в полной мере осознает суть поставленных им задач. Сюда относятся такие вопросы, как «обнаруживает ли потерпевший признаки детей, подвергнутых сексуальным действиям», «имеются ли у ребенка признаки психологического, сексуального и физического насилия, либо жестокого обращения», «наказывала ли мать ребенка морально», «каковы отношения ребенка к родителям, в частности – к матери и к отцу» (*во всех примерах, приведенных в тексте статьи, орфография и пунктуация*

сохранены в изначальном виде – прим. авт.). Указанные вопросы неизбежно требуют переформулировки, поскольку вытекающие из них задачи могут пониматься сторонами по-разному. Необходимо также отметить, что запросы такого вида нередко содержат в себе еще и смешение составов преступлений – чаще всего это относится к путанице между ст. 132 («Насильственные действия сексуального характера») и ст. 135 УК РФ («Развратные действия»). Образованные при этом комбинации звучат как «Развратные действия сексуального характера», «Насильственно-развратные действия» и пр. Суммарная частота встречаемости ошибочных формулировок в рамках данного направления составляет 34,6 % (151 документ).

Таким образом, частота распространенности наиболее явных ошибок составила 65,7 % изученного массива (287 документов из 436); при этом в реальности полученные данные отображают нижний порог показателей, поскольку включают в себя результат анализа только двух разновидностей некорректно поставленных вопросов.

Следующие два направления подразумевают владение информацией на более высоком уровне, поскольку обнаруженные ошибки уже не столь очевидны. В целом можно сказать, что авторы документов адекватно понимают задачи и возможности специалиста, и даже могут поставить перед ним формально правильные вопросы, однако соотнесение этих вопросов с реальной ситуацией расследования показывает, что правоприменители не до конца осознают суть и значение получаемых ими сведений.

Так, третья разновидность совершаемых ошибок характеризуется несогласованием между реальными потребностями правоприменителя и поставленными им же самим задачами. На практике это означает, что, обращаясь за помощью специалиста, правоприменитель задает совсем не тот вопрос, ответ на который планирует получить в реальности. К примеру, пытаясь оценить способность ребенка понимать внутренний характер и значение совершенных с ним действий, сотрудники правоохранительных органов часто задают вопрос о том, соответствует ли психическое развитие пострадавшего возрастной норме; вместо выяснения степени информированности ребенка о сексуальных отношениях – осведомляются о том, нет ли у пострадавшего признаков психических отклонений; вместо вопроса о способности воспринимать внешнюю сторону событий и давать об этом показания – вопрос о склонности к повышенному фантазированию и псевдологии. Ошибки этого вида связаны с тем, что правоприменители, обращаясь к стандартному перечню вопросов, не всегда понимают реальное содержание используемых формулировок и руководствуются собственной логикой и представлениями при постановке задач специалисту.

Четвертое направление ошибок является самым сложным для обнаружения, поскольку неприменимость некоторых вопросов к конкретным ситуациям крайне сложно оценить со стороны. Тем не менее подробное изучение содержания материалов уголовных дел позволяет привести несколько примеров.

В первом случае пострадавшей являлась 3-летняя девочка. Как следует из документов, сотрудник образовательного учреждения (взрослый мужчина), которое она посещала, «...завел ребенка в изолированное помещение, связал веревкой, заклеил рот скотчем и нанес ножом неглубокие поверхностные порезы, после чего разделся и стал мастурбировать». Вопрос, поставленный следователем, касался способности потерпевшей «оказывать сопротивление в тот момент, когда в отношении нее совершалось преступление». Желая доказать наличие у ребенка беспомощного состояния, правоприменитель не принял во внимание то обстоятельство, что ответ на заданный вопрос, по сути, констатирует очевидные факты.

Во втором случае пострадавшим оказался мальчик 6 лет, мать которого «...длительное время злоупотребляла алкоголем, в связи с чем неоднократно приводила домой незнакомых мужчин. Во время очередного совместного распития спиртных напитков один из гостей напоил мальчика лимонадом, в который было подмешано снотворное, в результате чего ребенок уснул. Преступник отнес его в соседнюю комнату и произвел анально-генитальный контакт. Вернувшаяся с работы бабушка обнаружила ребенка спящим «неестественным сном», с признаками явного беспорядка в одежде, после чего вызвала полицию. Судебно-медицинская экспертиза показала наличие спермы на теле и одежде ребенка, содержание седативных препаратов в крови и другие признаки указанного деяния. Сам потерпевший практически ничего не помнит о кри-

минальной ситуации, поскольку находился в бессознательном состоянии». Несмотря на способ, которым было совершено преступление, в числе вопросов, связанных с возможностью участия ребенка в судебно-следственных мероприятиях, специалисту были адресованы такие задачи, как необходимость произвести оценку понимания ребенком характера и значения совершенных с ним действий, степени его осведомленности о сексуальных отношениях, а также соответствия уровня развития возрастным нормам.

Таким образом, как уже было сказано, ошибки этого вида напрямую связаны с непониманием правоприменителями основной сути получаемых ими сведений и значения этой информации для хода расследования конкретного уголовного дела.

Общая сложность выявления ошибок третьего и четвертого направлений состоит в том, что задача, поставленная перед специалистом, с формальной точки зрения удовлетворяет всем необходимым требованиям – использованные вопросы не содержат грубых погрешностей, входят в компетенцию специалиста и носят вполне четкий характер. Однако эффективность оказываемой при этом помощи специалиста будет невысока.

Стоит отметить, что в связи с громоздкостью процедуры исследования (а именно – необходимостью подробного изучения и детального анализа большого количества сведений, представленных в материалах уголовного дела) оценка частоты встречаемости ошибок третьего и четвертого направлений проводилась на выборке не

полного, а частичного массива (100 уголовных дел). В указанных пределах распространенность погрешностей третьего типа составила 11 %, четвертого – 8 %. В силу этого обстоятельства распространенность ошибок такого рода в реальности можно только предполагать. Тем не менее если экстраполировать все полученные данные на общую выборку, то получится, что в ситуациях обращений сотрудников правоохранительных органов за помощью специалиста частота встречаемости смысловых ошибок составляет 84,7 %; при этом 65,7 % составляют грубые ошибки, связанные с серьезным недопониманием специфики работы психолога.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Основной причиной смысловых ошибок, совершаемых сотрудниками правоохранительных органов в ходе обращения за помощью специалиста, является отсутствие у правоприменителей полноценных представлений о роли и функциях психолога, пределах его компетентности и инструментах, используемых в работе с несовершеннолетними потерпевшими. Неверные

представления также служат причиной искаженного толкования возможностей психолога, что выражается в неадекватно суженном или неадекватно расширенном их понимании.

2. Дополнительной причиной совершения указанных ошибок является непонимание правоприменителем реального содержания сведений, предоставленных сведущим лицом, в том числе неполное понимание их значения в контексте расследования конкретного уголовного дела.

3. Перечисленные обстоятельства существенно снижают продуктивность взаимодействия сотрудников правоохранительных органов с носителями специальных знаний в области детской и юридической психологии. Таким образом, для преодоления затруднений, испытываемых в настоящее время правоприменителями при расследовании преступлений против несовершеннолетних, необходимо проведение целенаправленной работы по формированию верных представлений о роли и функциях психолога, сути предоставляемой им информации и других сведениях, имеющих принципиальное значение для расследования данного вида преступлений.

Литература

1. Морозова Л.Б. Психологическое содержание обучения следователей при расследовании дел с участием детей – жертв сексуального насилия // Вестник Минского университета. 2013. № 1. С. 5 – 6.
2. Тюрин П.Т. Участие психолога в расследовании преступлений, связанных с сексуальным насилием над детьми (методические материалы) // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2009. № 1. С. 121 – 140.
3. Юнда А.В. Психологические особенности профессиональной коммуникации судебного психолога-эксперта : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008. 27 с.

L. A. Sokolova

THE MAIN TYPES OF MISTAKES COMMITTED BY LAW ENFORCEMENT OFFICERS OVER THE COURSE OF CONSULTING A PSYCHOLOGY SPECIALIST DURING CHILD ABUSE CASES INVESTIGATION

The article is devoted to the analysis of the requests addressed to psychologists-specialists in the course of investigation of child abuse cases. Within the performed research, the basic types and characteristics of cases of incorrect task setting are considered. Four types of the mistakes typically made by law enforcement officers are emphasized. As a result of the research, the conclusion was made, that the law enforcement officers have no good idea of the psychologists' importance and possibilities including usage of special knowledge of child and legal psychology during detection of crimes against minors. This circumstance is considered by the author as the main reason of ineffective cooperation between the law enforcers and the specialists performing non-expert activities.

Key words: professional consultation, special knowledge, out of expert work form, informed persons, jurisdiction psychologist, evidence gathering, child abuse, minor victims, consulting of investigators.

УДК 37.373

Н. И. Шевченко

СОЦИОЛИЧНОСТНЫЙ ПОДХОД К СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье предпринята попытка раскрыть некоторые особенности социоличностного подхода к социализации обучающихся. Данный подход отвечает современной задаче развития личности в условиях модернизации общества. Дополнен перечень основополагающих положений подхода, раскрыты его основные компоненты и значимость для личности обучающегося, общества.

Ключевые слова: социоличностный подход, социализация, обучающиеся, образование, личность, социальность, воспитание.

Следуя целям и ценностям гуманизации и демократизации, современное общество все больше испытывает потребность в социально ориентированной личности, ее успешной социализации. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, закон «Об образова-

нии в Российской Федерации» нацеливают педагогов на развитие социальности у обучающегося.

В настоящее время компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный подходы нормативно закреплены в соответствующих документах, регулирующих образование. В

образовательной практике они чаще применяются не в целостном виде, а в сочетании. Данные подходы нацеливают педагогов на общее и нравственное развитие обучающихся. При всей эффективности данных подходов для многих педагогов на практике остается серьезной проблемой организация необходимых условий для развития социальной активности обучающегося.

Расширение информационного пространства, категоричность требований к заданным личностным характеристикам обучающегося обуславливают необходимость появления новых подходов к образованию и социализации в целом. Опыт показывает, что без интеграции положений разных подходов в настоящее время невозможно решить конкретную проблему в рамках единственного подхода. В этой связи для современного образования особую актуальность и перспективность приобретают развитие и реализация социологического подхода, содержание которого ориентирует на внесение изменений в понимание целей образования, в выбор общих способов взаимодействия обучающегося (воспитываемого) и обучающего, взаимодействия обучающегося и среды, а также образовательной организации и внешней среды.

Социологический подход как педагогическая категория недостаточно описан в комплексе его составляющих компонентов. Это требует дальнейшего осмысления и теоретического обоснования совокупности составляющих, обуславливающих специфику данного подхода. Его понятийный компонент представляет собой совокупность терминов, понятий и категорий, обра-

зующих понятийное пространство подхода. Оно отражает сущностные характеристики подхода и задает вектор для понимания особенностей, свойственных деятельности педагога.

Развитие личности возможно только в условиях ее активной деятельности, в частности на жизненном этапе, соотношенном с образовательной деятельностью. Значимыми также выступают и условия продуктивного сотрудничества со сверстниками и взрослыми, наличие открытой социокультурной среды [7]. Очевидно, социологический подход акцентирует внимание на том, что социальное формирование человека определяется как объективными, социально обусловленными (общественными) факторами среды (объективный фактор), так и в не меньшей мере субъективным фактором, связанным с особенностями деятельности и поведения конкретных людей.

Объективный фактор зависит от социокультурной среды жизнедеятельности обучающегося и его воспитания, социализации. Данный фактор отражает требования к личности, определяемые ценностями, нормами и правилами поведения, признанные обществом и регулируемые государством. Субъективный фактор представляет собой действия, деятельность человека, направленные на развитие, сохранение и изменение объективных факторов. В этой связи с позиции социологического подхода, как, впрочем, любого гуманитарного подхода, необходимым эффектом социализации является готовность личности к установлению социальных отношений и освоению различных видов деятельности, которые порождают и воспроиз-

водят эти отношения в соответствии с ценностями и нормами как основой социокультурной среды общества. Иными словами, если человеку удалось в чем-то преуспеть, то это, прежде всего, освоение опыта выстраивания отношений с другими людьми.

Понятие «социоличностный подход» недостаточно представлено в гуманитарных науках, но в ряде научных статей, монографий, учебников по социальной работе, социальной и общей педагогике, социологии он рассматривается с различных позиций [1]. К настоящему времени данный подход не имеет сформулированных общих принципов. Прежде всего это проявляется в несформированности взгляда на специфику содержания, определение организационных форм и методов образовательного процесса в соответствии с общей целью, обусловленной данным подходом.

Актуальность социоличностного подхода как одного из методологических ориентиров современного образования выявлена в ходе анализа научных подходов к социализации. Социоличностный подход определяет ориентиры для образования как системы взаимодействия субъектов по достижению требований современного образовательного стандарта. Этот подход обеспечивает, во-первых, широкий анализ, осознание и отбор востребованных социальных целей и культуросберегающих моделей социализации, во-вторых, отбор педагогических технологий и продуктивных методик их реализации.

Основополагающим в исследуемой нами категории является термин «социоличностное», который определяет статус образования как социаль-

но и личностно значимого явления для обучающегося и нуждающегося в постоянном сопровождении со стороны института образования и других общественных институтов.

Содержание понятия «социоличностный подход» указывает на значительную степень обобщенности, междисциплинарности, комплексности теоретических знаний, отражающих логику данного подхода. В определенной степени это связано с тем, что методологические основы гуманитарных наук и соответствующие им подходы интегрированы из философских теорий, в которых взаимосвязь человека с обществом понимается как социализация, осуществляемая при условии самоопределения, интеграции личности в общество.

Идеи и содержание социоличностного подхода (в его основных положениях) в современном российском модернизирующемся обществе востребованы, пожалуй, в большей степени, чем в начале XX века, когда он впервые был заявлен. Социоличностный подход (в первоначальном варианте – личностно-социальный) в российской педагогике был обозначен Петром Андреевичем Соколовым. Обращаясь к идеям и идеалам нравственного воспитания, появившимся в эпоху Просвещения, П. А. Соколов обосновывал значимость социоличностного подхода для педагогов, общества, указывая, что человек воспитывается для интегрирования в общество и реализует себя как личность в интересах этого же общества, а также лично для себя. Морально-нравственные нормы и правила он рассматривал как приоритетный регулятор отношений и связей в обществе [6]. Тем самым

нравственная составляющая понималась в воспитании (в современной трактовке гораздо шире – в социализации) детей как главная, поскольку она определяется средой жизнедеятельности самого ребенка. Поэтому именно нравственные ориентиры должны определять цели и задачи педагога, заинтересованного в достижении социально значимых результатов и эффектов образовательной деятельности.

В начале XX века оформляется интерес к личности, раскрытию ее творческой индивидуальности, развитию идей нравственного и индивидуального воспитания подрастающего человека. Считалось, что идеалы нравственности могут обеспечить гуманистическую составляющую (представляющую определенный дефицит) в воспитании, социализации человека того времени. П. А. Соколов полагал, что необходимо изучать педагогический потенциал общества и формы, методы его использования [5].

Согласно позиции П. А. Соколова, социологический подход предполагает необходимость развития личности в условиях ее прямого и опосредованного взаимодействия с различными социальными группами и институтами и освоения разнообразных социальных ролей. Для личности социальное взаимодействие приобретает различные формы сотрудничества на основе осознания ценности другого человека, принципа паритетных отношений как условий для ее развития и социализации.

Развивая идеи П. А. Соколова, П. П. Блонский впервые осуществил анализ образования с позиции социологического подхода. Ученый пришел к выводу, что воспитание человека во многом определяется объективными

факторами среды и субъективными факторами (моделью социального воспитания) [2]. П. П. Блонский как один из вдохновителей свободного воспитания придавал большое значение воспитанию в становлении личности. Особо выделяя важность фактора государства в воспитании подрастающего поколения, он подчеркивал его ответственность с древнейших времен. Однако позиции современных ученых в наибольшей мере сопряжены с приоритетом общественного фактора.

Л. В. Мардахаев [4], исследуя идеи П. А. Соколова и П. П. Блонского, выделяет следующие положения социологического подхода:

- социальное формирование человека определяется объективными социально обусловленными (общественными) факторами среды жизнедеятельности человека (объективный фактор) и субъективным подходом к его воспитанию (субъективный фактор);

- объективный фактор определяется социокультурной средой жизнедеятельности человека и его воспитания;

- объективный фактор отражает общественно обусловленные социокультурной средой требования к личности, которые определяются нравственными ценностями, нормами и правилами, образцами поведения и порождаемыми деятельностью государства и общества традициями воспитания подрастающего поколения.

Отметим общее в изложенных выше положениях: первичность общественных отношений и вторичность развития личности; взаимообусловленность этих явлений между собой; необходимость управления процессом развития личности.

Основываясь на идеях о необходимости смены целей образования, об оформлении нового портрета выпускника школы, о необходимости освоения новых способов и средств образовательной деятельности, считаем возможным дополнить принципы социололичностного подхода следующими положениями:

– деятельность и развитие личности представляют неразрывное единство: развитие происходит только в деятельности по мере овладения ею, а деятельность осуществляется личностью целенаправленно в процессе разновекторных общественных отношений;

– взаимодействуя с общественными группами, институтами, личность осваивает механизмы социальной интеграции, изменяясь и социализируясь;

– личность сохраняет свои психосоциальное своеобразие и избирательность поступков и действий в выборе референтной группы социализации;

– социализация личности преимущественно подвержена стимулированию, но не управлению;

– сочетание процессов развития индивидуальности и социальности школьников в ходе их социализации;

– способы и средства образовательной и воспитательной деятельности имеют личностно-ориентированный, личностно-смысловой характер.

Базовая идея социололичностного подхода состоит в педагогической помощи и поддержке степени человечности (социальности) у обучающегося. Помощь и поддержка реализуются в педагогически целесообразных, личностно-смысловых способах и средствах деятельности обучающихся, направленных

на индивидуализацию и дифференциацию их взаимодействия, на обеспечение эффективных условий для развития каждого. Индивидуализация подразумевает целенаправленную педагогическую деятельность по поддержке своеобразного и уникального, что имеет обучающийся в силу природных данных и чем он овладел в процессе социализации. Гуманистическая позиция требует от личности наличие социальной, этической и индивидуальной ответственности за выбор в принятии решений [4].

Для реализации социололичностного подхода актуальна идея гуманистической теории А. Х. Маслоу [8] об ответственности людей за свой выбор, который они делают. Он полагает, что, если людям дана свобода выбора, то это не означает, что они непременно будут действовать в своих собственных интересах. Тем не менее человек должен принять на себя ответственность за выбор и направление своей судьбы, поскольку в этом мире он ответственен за одну жизнь – свою собственную.

В процессе педагогической помощи и поддержки происходит становление и развитие субъект-субъектных отношений, сотрудничества и партнерства педагога и обучающегося, которые строятся на основе равного, открытого взаимодействия и обмена личностными смыслами и социальным опытом. Это обеспечивает обучающемуся достижение свободы выбора действий и понимания ценности этого права, а также формирует у субъекта самосознания способность к самостоятельной деятельности, нравственному поведению и ответственности за принимаемые решения. Отмеченные

результаты социализации указывают на необходимость смещения акцентов в сторону личностно- и социально-смысловой деятельности обучающихся в воспитательно-образовательном процессе от нормативной, регламентирующей действия каждого.

Реализация социолоичностного подхода основывается на гуманистических целях образования, заявленных в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования. Методологической основой стандарта общего образования является системно-деятельностный подход, который обеспечивает формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование развивающей образовательной среды образовательной организации; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся [9]. Согласно социолоичностному подходу, обучающийся позиционируется как субъект педагогического процесса, он всегда деятелен во времени и пространстве, в образовательной и повседневной жизни, в разнонаправленном взаимодействии со средой, в процессе различных влияний в условиях школы, других социальных институтов, избирательно преобразует их с учетом собственных индивидуальных способностей и потребностей. Подчеркнем, что эта идея согласуется с системно-деятельностным подходом к общему образованию.

Содержательная составляющая социолоичностного подхода основывается

на идеях взаимодействия и продуктивного сотрудничества общества и личности, их культурной взаимообусловленности, духовного воспроизводства и т.п. Содержание подхода определяет своеобразие его основных положений, методологическое поле для изучения и преобразования обучающимися объектов общего образования.

Рассматривая социализацию как процесс целенаправленного влияния на обучающегося, подчеркнем, что она наряду с адаптационными процессами включает в себя и его активную субъектную позицию к самому себе, окружающим его людям, обществу в целом. Положительная оценка социумом поведения личности как показателя социализации развивает у нее чувства самоуважения и собственного достоинства. Безответственность, беспомощность, унижение человека влекут неудовлетворенность обществом, что негативно влияет на его развитие.

Под сущностью социализации чаще всего понимается сложное сочетание приспособления и обособления человека в условиях конкретного этноса, его культурного пространства. Процессы адаптации и обособления в сочетании с индивидуальностью личности (включая унаследованные модели поведения, культурные формы) обуславливают избирательный, стихийный характер восприятия и усвоения социальных стереотипов, социализации в целом. Таким образом, несмотря на противоречивость, стихийность и непредсказуемость интеграции человека в общество, общественные влияния, признание и оценка необходимы для становления его как личности.

Таким образом, изложенное позволяет утверждать, что социализация – это сложное переплетение механизмов приспособления, адаптации, обособления в сочетании с индивидуальностью, способностью к овладению актуальной социальностью в целях личностного становления и дальнейшего самоизменения в соответствии с требованиями и запросами общества.

В процессе социализации происходят определенные изменения в личности. Компоненты (сферы) социального изменения личности (социализации) Л. В. Мардахаев [4] классифицирует следующим образом:

- формирование и развитие сознания, мировоззрения человека (усвоение языка, взглядов, интересов, социальных ценностей, идеалов) – сфера сознания;

- овладение культурой, присущей данному обществу, социальной общности, группе (правилами, нормами и шаблонами поведения) – сфера внутренней культуры;

- усвоение социальных ролей, навыков общения, самопроявления в среде жизнедеятельности – сфера социального статуса;

- воспитание чувств, определяющих отношения к миру вещей и явлений, – сфера эмоционального благополучия;

- накопление опыта социального поведения – сфера повседневного самопроявления.

Социализация в педагогике исследуется в контексте социокультурной среды, двух ее уровней. Во-первых, происходит процесс включения личности обучающегося в образование:

под влиянием определенных организационно-методических условий осуществляется становление типичных форм социально-значимого поведения и сознания обучающегося (макроуровень). Во-вторых, создаются локальные условия становления личности в конкретном классе, образовательной организации, в ближайшем окружении, через которые и происходит усвоение социальных ролей и образцов поведения (микроуровень), определяющих успешность образования в школе, осознание ценности образования и ценности группы.

По мнению Л. С. Выготского, развитие определяется сложными отношениями внешних и внутренних условий развития – структуры личности и социальной ситуации развития (среды). «Системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью как исходного момента для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение одного периода и определяющих целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому, ребенок приобретает все новые и новые свойства личности» [3].

Реализация требований Федерального государственного стандарта общего образования весьма затруднительна без анализа педагогическим коллективом среды образовательной организации и преобразования ее под новые цель и задачи. Существует множество трактовок понятия «социокультурная среда» с позиции разных подходов. С позиции образования социокультурная среда образовательной организации представляет собой ком-

плекс педагогически целесообразных условий, влияющих на процесс развития и саморазвития базовой культуры обучающегося, его социализации, совершенствования педагогической культуры педагогов и родителей. Во-первых, данная среда охватывает пространство социокультурного самоопределения обучающегося, его включения в разнообразные социальные связи на основе его индивидуальности и предпочтений (субкультура обучающегося). Во-вторых, это область педагогических влияний, направленных на создание педагогических условий для развития и саморазвития личности обучающегося, которая определяется как социокультурная среда образовательной организации.

В педагогике под средой подразумевается реальная действительность, в условиях которой происходит социализация человека. Социокультурная среда влияет своими условиями на ребенка, который, обладая при этом индивидуальностью и системой универсальных и специальных умений, действий, способностей и компетенций, обеспечивающих своеобразие и избирательность в восприятии им социальной ситуации, также влияет на нее.

Исходя из этого, целями современного педагога являются развитие ребенка как личности, создание успешных ситуаций для его самоопределения. Для этого необходимо с учетом новых целей преобразовать образовательный процесс за счет соответствующих активных методов, приемов и техник, обеспечивающих

возможность диалога, сотрудничества, развития метапредметных компетенций у обучающихся.

Новизна состоит в необходимости создания интерактивной среды в школе и классе, в использовании учителем учебных ситуаций с выраженным социальным контекстом, что представляет важную особенность социолитичностного подхода.

Реализация социолитичностного подхода – необходимое условие сегодня для достижения новой цели образования. Целенаправленное взаимодействие между обучающимся и педагогом формирует новые отношения, основы новой культуры продуктивного сотрудничества, что будет способствовать развитию качеств личности в новой социокультурной среде. Человек личностью не рождается, а становится в процессе социализации. Личность выступает не только как объект и продукт общественных отношений, но и как активный субъект сознания, самосознания, общения, собственного самоизменения в такой образовательной ситуации.

Таким образом, социолитичностный подход, еще до сих пор недостаточно осмысленный и изученный, требует дальнейшего исследования его педагогического потенциала, исследования и описания его инструментов, поскольку он достаточно логично вписывается в модернизацию отечественного образования и отражает специфику задач, стоящих перед современной системой общего образования, готовой к внедрению нового образовательного стандарта.

Литература

1. Амиралова С.С., Елизаров Д.В., Галияхметова Р.Н. Социально-личностная и общекультурная компетентность студента технического вуза // Научные исследования в образовании. 2009. № 3. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsiulichnostnaya-i-obschekulturnaya-kompetentnost-studenta-technicheskogo-vuza> (дата обращения: 03.05.2015).
2. Блонский П.П. О национальном воспитании. М. : Типо-литография Кушнерева, 1915. 40 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М., 1984. Т. 4. С. 258 – 259.
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс : учебник. 5-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2011. 797 с.
5. Соколов П. А. Педагогическая психология: из педагогических чтений на курсах для народных учителей: с систематическим указателем сочинений и журнальных статей по вопросам психологии и педагогики. Изд. 4-е, испр. и доб. СПб. : Изд. Я. Башмакова и К., 1910. 316 с.
6. Соколов П.А. История педагогических систем. СПб. : Изд. О.В. Богдановой, 1913. 506 с.
7. Шевченко Н.И. Социализация выпускника школы как научная проблема // Образование. Наука. Научные кадры. 2013. № 7. С. 166 – 169.
8. Maslow A.H. Religions, Values and Peak – Experience. Hannondsworth. 1982. P. 28.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ug.ru/new_standards/5 (дата обращения: 03.05.2015).

N. I. Shevchenko

SOCIO-PERSONAL APPROACH TO SOCIALIZATION OF STUDENTS

The article undertakes the attempt to reveal some of the features of *socio-personal* approach to the socialization of students. This approach responds to the contemporary task of personality development in the modernization of society. The list of basic tenets of the approach is completed, its main components and the significance for the individual student and society are revealed.

Key words: *socio-personal approach, socialization, studying, education, personality, sociality, education.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Н. Ю. Литвинова

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРУДНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Предпринята попытка систематизации единого механизма совладания с трудными ситуациями (рефлексия, творчество, целеполагание) в структуре личности студента. Полученные результаты указали на то, что позитивные сдвиги при формировании креативных, рефлексивных и целеполагающих ресурсов неравномерны и характеризуются профессиональной направленностью личности, мотивацией и отношением к осуществляемым психологическим мероприятиям.

Ключевые слова: творчество, рефлексия, целеполагание, личность студента, трудная ситуация, совладание, самостоятельность.

Следуя классификации психологических кризисов Л. С. Выготского (нормативные и ненормативные), под нормативной трудной ситуацией в учебно-профессиональной деятельности мы понимаем закономерные обстоятельства жизнедеятельности, не влекущие за собой угрозу сохранности жизни, характеризующиеся непродуктивными личностными и профессиональными критериями достижений, сопровождающиеся неблагоприятными эмоциональными переживаниями, психосоматическими проблемами, неудовлетворенностью, с одной стороны, и психологической готовностью к самоизменению для улучшения качества жизни – с другой.

Мы провели ряд исследований, направленных на выявление специфики трудных ситуаций в образователь-

ном пространстве (на базе высшего образования).

Первое исследование было проведено на базе одного из факультетов ВлГУ. Предметом исследования стала проблема академической успешности в учебно-профессиональной деятельности [10].

Была проведена психологическая диагностика с использованием следующих тестов и опросников: Minimult (Ф. Б. Березин), диагностика индивидуальной меры рефлексивности (А. В. Карпов), оценка творческого потенциала (Л. Ф. Симонов), опросник терминальных ценностей (И. Г. Сеннин), шкала Спилбергера – Ханина, МСО профессора В. А. Зобкова, диагностика структуры социального интеллекта Дж. Гилфорда, диагностика индивидуального стиля саморегуля-

ции деятельности В. И. Моросановой, которые позволили сформировать «стартовую» картину совладающего поведения (характеризующегося осмысленной целью, эмоциональной компетентностью как производных от рефлексии и творческой).

Анализ результатов исследования указал на взаимосвязь академической успешности и степени сформированности самостоятельности личности ($n = 300$, 1 – 3-й курсы). Формирование самостоятельности – важнейший фактор психологического сопровождения личности в нормативных трудных жизненных ситуациях. Самостоятельность как способность, свойство и качество включает в свою структуру: творческую, рефлексивную и целеполагание.

Исследования показали, что 9 % студентов характеризуются способностью самостоятельно, без помощи других, планировать свою деятельность, ставить и достигать цели, используя большое количество альтернатив. Можно говорить о том, что у этих студентов самостоятельность формирует качества, обеспечивающие саморегуляцию в учебной деятельности.

Заметим, что у значительной части студентов (90 %) не сформирована самостоятельность как механизм саморегуляции учебно-профессиональной деятельности. Прослеживается тенденция к занижению показателей деловой коллективистской мотивации, в структуре их личности доминирует лично-престижная мотивация с ориентацией на избегание возможных неудач.

К третьему курсу увеличивается количество студентов с низким уровнем

саморегуляции деятельности, программирования, планирования, гибкости и оценивания результатов.

Таким образом, стало очевидно, что единый механизм психорегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов не сформирован (на это указывали также наблюдения и незначительные корреляционные взаимосвязи исследуемых показателей). Причиной несформированности механизма психорегуляции являлось, по нашему мнению, игнорирование педагогами необходимости формирования в образовательном пространстве творческой направленности, рефлексии и целеполагания, которые в совокупности образуют самостоятельность личности, обеспечивающую саморегуляцию учебно-профессиональной деятельности [10].

Нами проведены также исследования исходной самостоятельности, интегрирующей возможности рефлексии, творческой активности, осмысленности деятельности и эмоциональной компетентности как ресурсов психологического и телесного благополучия студентов ВлГУ ($n = 1000$: пять факультетов) [1].

Объектом исследования выступала личность студента в образовательном пространстве.

Предметом исследования были обозначены: рефлексивность, творческая активность, целеобразование (смыслообразование) в образовательном пространстве.

Было выявлено, что рефлексия представлена следующими показателями: общая рефлексия – 72,8; саморефлексия – 52,6; коммуникативная рефлексия – 27,9. Средние значения

саморефлексии и коммуникативной рефлексии (как недостаточность самопонимания, самоидентичности) указывают на возможность «лабильного самовосприятия», ведущего к деформации самооценки, уверенности, социально-психологической успешности. Вышесказанное подтверждается пограничными результатами показателей личностной и ситуативной тревожности – соответственно 36,7 и 42,3. Творческая активность представлена средним уровнем выраженности 31,7, что указывает на дефицит пластичности и дивергентного мышления в социально-психологических отношениях. В иерархии терминальных ценностей доминирует «профессия» с показателем 65,5, далее следует «развитие себя» (45,2) и «достижения» (31,4), следовательно, существует «лакуна – разрыв» между желаемым результатом профессиональной самореализации и личностными ресурсами достижения. Вместе с тем следует отметить, что эмоциональная устойчивость испытуемых (студентов ВлГУ) располагается в зоне комфорта, так как основной массив результатов, освещающих личностные тенденции, находится в зоне хорошей нормы (48,8). Последний факт указывает на психологический потенциал в процессе формирования самостоятельности личности.

В результате проведенных исследований мы пришли к выводу, что специфическими особенностями затруднений в образовательном пространстве является дефицит самостоятельности личности (творчество, рефлексия, целеполагание). Следовательно, обучение в высшей школе наряду с

многочисленными значимыми социально-психологическими смыслами этого процесса, является «мастерской по формированию самостоятельности личности, которая начинается с научения совладанию с трудными ситуациями жизнедеятельности». В этом смысле к подобным ситуациям относятся: во-первых, целеобразование (смыслообразование) процесса учебно-познавательной деятельности, во-вторых, дефицит стрессоустойчивости в образовательном пространстве как фактор, нарушающий телесное благополучие (эмоциональная конверсия).

По нашему мнению, высшая школа должна научить: во-первых, алгоритму смыслообразования (целеобразования) в учебно-познавательной деятельности; во-вторых, копинг-стратегиям, обеспечивающим сохранность здоровья и психосоматическое благополучие в образовательном пространстве. Сопутствующим результатом такого научения должны стать творчество, рефлексия, целеполагание [1; 4].

В 2013 году исследования ресурсов творчества, рефлексии, целеполагания были продолжены в соответствии с целью государственной молодежной политики. Во Владимирском государственном университете стартовала программа психолого-педагогического сопровождения личности профессионала (на 1-м курсе). Цель программы – охватить в формирующей работе приоритеты, проекты, ценности, предусмотренные молодежной государственной политикой, и социальный заказ на активную гражданскую позицию, социальные компетенции, правосознание [2; 5]. Это ценности нравственности, патриотизма, кре-

ативности, правосознания, экологического мышления. Им соответствуют следующие сценарии поведения (социальные компетенции): проектная деятельность, предпринимательская деятельность, коммуникативные умения, креативное мышление, построение карьеры.

Результаты первичной диагностики студентов 1-го курса ВлГУ указали на следующие факты:

1) большинство результатов исследования находилось в диапазоне хорошей среднестатистической нормы, что обеспечивало студентам относительную (первичную) социально-психологическую адаптацию в условиях вуза (эмоциональное неблагополучие не выявлено);

2) ценностные ориентации (И. Г. Сеннин) расположились в следующей иерархии: духовное удовлетворение, развитие себя, высокое материальное положение, сохранение собственной индивидуальности.

В некоторых случаях низкие показатели выявлены в сфере общественной жизни, сфере обучения и образования, сфере профессиональной жизни.

Полученные результаты исследования не были неожиданными для студентов 1-го курса, но было отмечено что ценность «креативность» занимала стабильное последнее место в результатах исследований.

Основной вывод первичной психологической диагностики был сформулирован следующим образом: необходимо организовать работу по формированию социально-адекватной мотивации, умений саморегуляции в образовательном пространстве и жиз-

недеятельности в целом через активизацию творческого потенциала личности студента [6; 7].

Следует отметить, что в результате проведения первичной диагностики при реализации программы психолого-педагогического сопровождения были выявлены (подтверждены) следующие проблемы молодежи: затруднения осознанного трудоустройства, в построении карьеры, дефицит творческого потенциала, в некоторых случаях низкие показатели выявлены в сфере общественной жизни, в сфере обучения и образования.

На втором этапе были проведены следующие психологические мероприятия (на базе Гуманитарного института ВлГУ): информирование студентов о психологической специфике затруднений в образовательном пространстве вуза; формирование самостоятельности в учебно-профессиональной деятельности (направленное на самопознание личностных особенностей, в том числе доминирующей мотивации в учебно-познавательной деятельности, на оптимизацию навыков и умений саморегуляции в учебной группе и жизнедеятельности в целом) [2; 4; 8; 9].

К основным допущениям практических занятий были отнесены следующие:

1. Идеи гуманистической психологии о вере человека в собственные силы, в возможность управлять успешностью в жизнедеятельности, самоактуализации и самореализации в разных сферах жизни.

2. Идеи психической регуляции о значимости таких личностных качеств, как самостоятельность, целепо-

лагание, рефлексия, креативность для успешной саморегуляции.

Вторичная диагностика исследуемых показателей (на базе Гуманитарного института ВлГУ) показала, что в группе социологов проявились положительные достоверные изменения субъективного благополучия (методика ШСБ): $U_{кр} = 32$, $U_{кр} = 72$, $U_{эмп} \leq U_{крит}$. В группе религиоведов обнаружены положительные достоверные изменения показателей «Программирование»: $U_{эмп} = 14$, $U_{кр} = 15$, $U_{эмп} \leq U_{крит}$ (методика В. И. Моросановой). В группе будущих социальных работников выявлены положительные достоверные изменения следующих показателей «Общий уровень саморегуляции»: $U_{эмп} = 8$, $U_{кр} = 34$, $U_{эмп} \leq U_{крит}$ (методика В. И. Моросановой), «Гипомания»: $U_{эмп} = 6,5$, $U_{кр} = 13$, $U_{эмп} < U_{крит}$ (ММПИ).

Наиболее значимые положительные изменения отмечены в группе философов: достоверные положительные изменения общей рефлексии $U_{эмп} = 20$, $U_{кр} = 34$, $U_{эмп} > U_{крит}$ (А. В. Карпов), «Программирование»: $U_{эмп} = 17$, $U_{кр} = 34$, $U_{эмп} > U_{крит}$, «Моделирование»: $U_{эмп} = 23,5$, $U_{кр} = 34$, $U_{эмп} > U_{крит}$, «Общий уровень саморегуляции»: $U_{эмп} = 28$, $U_{кр} = 34$, $U_{эмп} > U_{крит}$ (методика В. И. Моросановой).

новой), оптимизированы показатели по шкалам Pa: $U_{эмп} = 28,5$, $U_{кр} = 38$, $U_{эмп} > U_{крит}$, Pt: $U_{эмп} = 28,5$, $U_{кр} = 38$, $U_{эмп} > U_{крит}$, Se: $U_{эмп} = 12,5$, $U_{кр} = 38$, $U_{эмп} > U_{крит}$ (ММПИ), что указывает на усиление уверенности, саморегуляции в межличностных отношениях, а также на формирование более объективного (взрослого) восприятия и отношения к действительности. Показатели креативности улучшились, но не на достоверном уровне.

Полученные результаты указывают на то, что позитивные сдвиги при формировании креативных, рефлексивных и целеполагающих ресурсов не равномерны и характеризуются специфическими личностными особенностями студентов, направленностью личности, мотивацией и отношением к осуществляемым психологическим мероприятиям. Учитывая результаты вторичной диагностики, планируется усиление блоков просвещения и информирования студентов о содержании молодежной государственной политики, о значимости для ее реализации ресурсов самостоятельности (креативности, рефлексии, целеполагания) с последующими за ними повторными формирующими мероприятиями.

Литература

1. Литвинова Н.Ю. Формирование смысла и стрессоустойчивости в вузе // *Educacja – Technika – Informatyka*. Rzeszow, 2012. С. 42 – 45.
2. Литвинова Н.Ю. К вопросу о гуманитаризации образования // *Technika a vzdelavanie*, 2014. С. 43 – 45.
3. Литвинова Н.Ю. Практические аспекты психологического сопровождения профессиональной компетентности студентов // *Technika a vzdelavanie*. 2013. С. 60 – 62.

4. Литвинова Н.Ю. Психологическое сопровождение социально-психологических дезадаптаций ресурсами рефлексии, креативности, целеполагания // Актуальные проблемы альтернативной и социальной педагогики, клинической психологии, психиатрии: традиции и перспективы междисциплинарного взаимодействия. Владимир, 2011. С. 134 – 143.
5. Зобков А.В., Турчин А.С. Саморегуляция учебной деятельности. Владимир – Иваново, 2013. 250 с.
6. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения : монография. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова : Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004. 344 с.
7. Крюкова Т.Л. Основные подходы к изучению совладающего поведения в зарубежной и отечественной психологии // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2004. № 4. С. 58 – 68.
8. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. М. : Эксмо, 2009. 1022 с.
9. Литвинова Н.Ю. Музейная педагогика как ресурс формирования креативности личности студента // Музей в контексте современной культурной реальности: история, проблемы и перспективы. Владимир, 2013. С.57 – 60.
10. Литвинова Н.Ю. Психологические механизмы саморегуляции учебно-профессиональной деятельности студентов // Российское общество: история, проблемы, перспективы. Владимир, 2007. Ч. 2. С. 60 – 65.

N. U. Litvinova

SPECIFIC FEATURES OF DIFFICULT SITUATIONS IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY

The article deals with an attempt of unified mechanism for coping with difficult situations (reflection, creativity, goal-setting) formation in the structure of personality of the student. The results indicated that positive changes in the formation of creative, reflective and goal-setting resources are not uniform and are characterized by the professional orientation of the personality, motivation, and attitude to carry out psychological interventions.

Key words: *creativity, reflection, goal setting, student's personality, a difficult situation, coping, self-reliance.*

НАШИ АВТОРЫ

- БАРИЕВ Александр Рашитович** аспирант Шуйского филиала Ивановского государственного университета (г. Шуя)
E-mail: Baralex79_79_79@mail.ru
- ГУРБАТОВА Елена Романовна** кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования Института развития образования Ивановской области (г. Иваново)
E-mail: qra7272@mail.ru
- ГУСАКОВА Виктория Олеговна** кандидат искусствоведения, старший преподаватель Санкт-Петербургского ракетно-артиллерийского кадетского корпуса, докторант РГПУ им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)
E-mail: victoryspb78@mail.ru
- ЖУРБЕНКО Наталия Леонидовна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Российского государственного технологического университета им. К.Э. Циолковского (г. Москва)
E-mail: njurbenko@mail.ru
- ЗАГВОЗДКИНА Марина Владимировна** кандидат исторических наук, доцент кафедры управления человеческими ресурсами Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (г. Москва)
E-mail: MZagvozdkina@gmail.com
- КАРЯКИНА Полина Константиновна** аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: pkaryakina@inbox.ru
- КВИТКОВСКАЯ Ангелина Анатольевна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета (г. Москва)
E-mail: eangelina@yandex.ru
- КУДРЯВЦЕВ Михаил Сергеевич** кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Института пищевых технологий и дизайна (г. Нижний Новгород)
E-mail: kudr1972@rambler.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ЛИТВИНОВА**
Наталья
Юрьевна кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе Гуманитарного института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: litvinovanu77@mail.ru
- ПЕРМИНОВА**
Людмила
Михайловна доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры управления развитием образовательных систем Московского института открытого образования (г. Москва)
E-mail: lum1030@yandex.ru
- РУБЦОВА**
Татьяна
Сергеевна аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: ms.frida07@mail.ru
- СКВОРЦОВА**
Марина
Алексеевна ассистент кафедры педагогического образования федерального Костромского государственного университет имени Н.А. Некрасова (г. Кострома)
E-mail: dobrutmarina@mail.ru
- СТЫМКОВСКИЙ**
Владимир Иванович кандидат педагогических наук, доцент кафедры юриспруденции Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана (г. Москва)
E-mail: lawyer.bmstu@mail.ru
- СОКОЛОВА**
Лейла
Александровна аспирант кафедры клинической и судебной психологии Московского городского психолого-педагогического института (г. Москва)
E-mail: driada19@yandex.ru
- ФЕДОСОВ**
Виктор
Александрович доктор педагогических наук, профессор кафедры начального образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: fedosovva@mail.ru
- ШЕВЧЕНКО**
Наталья
Ивановна кандидат педагогических наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой профессионального развития педагогических работников Московского городского педагогического университета (г. Москва)
E-mail: nishevch@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Вестник ВлГУ. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

- объем статьи – до 0,75 печатного листа (формат страницы А4);
- междустрочный интервал – 1,5;
- поля со всех сторон – 2,5 см;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- имя, отчество, фамилия автора (авторов);
- название работы – прописными буквами;
- в левом верхнем углу первой страницы проставляется индекс УДК (консультации при определении этого индекса дают библиографы);
- под названием работы размещается аннотация статьи объемом не более 8 строк (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине);
- после аннотации следуют ключевые слова (на русском языке, 12 пт обычный, выравнивание по ширине); словосочетание «ключевые слова» выделяется курсивом;
- графические изображения: **ТОЛЬКО** черно-белые, с обязательной копией изображения в отдельном файле (в формате bmp, jpg); каждый рисунок должен иметь объяснения значений всех компонентов рисунка, свой порядковый номер, название, расположенные под рисунком. В тексте на него дается ссылка. Сокращения слов в рисунках не допускаются;
- каждую таблицу следует снабдить порядковым номером и заголовком, расположенным над таблицей. Все графы в таблице должны иметь заголовки с прописной буквы, сокращения слов в таблице не допускаются;
- цитируемая в статье литература (автор, название, место издания, год издания, страницы) приводится в виде списка в конце статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. Ссылки на зарубежную литературу помещаются после ссылок на отечественную литературу. В тексте статьи в квадратных скобках указывается порядковый номер цитируемого источника по списку литературы;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора; название работы, аннотация, ключевые слова;
- на последней странице должны стоять подписи всех авторов статьи;
- один экземпляр работы (без исправлений, распечатанный из последней версии файла);
- электронный вариант, набранный в текстовом редакторе (желательно MS Word 2010).

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

К статье прилагаются сведения об авторе (авторах), включающие: фамилию, имя и отчество, место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), основные направления научных исследований, телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки – **НА ОТДЕЛЬНОМ ЛИСТЕ.**

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кафедра педагогики.

Телефоны для справок: (4922) 33-81-01, 34-75-99 (кафедра педагогики)

E-mail: eseliver@mail.ru