

Наука и Школа

№ 2, 2015

ОБЩЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Редакционный совет:

А. Л. Семенов, председатель редакционного совета, главный редактор, доктор физико-математических наук, профессор, академик РАН, академик РАО, ректор МПГУ

Р. С. Бозиев, доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Педагогика»

Е. И. Булин-Соколова, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информационных технологий в образовании МПГУ

А. Н. Джурицкий, доктор педагогических наук, академик РАО, профессор Института детства МПГУ

В. И. Ерошин, доктор экономических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Н. Б. Панкова, доктор биологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории полисистемных исследований НИИ общей патологии и патофизиологии РАМН

Н. Х. Розов, доктор физико-математических наук, профессор, декан факультета педагогического образования МГУ им. М. В. Ломоносова

А. Г. Хабибуллин, доктор юридических наук, профессор, заведующий кафедрой экономических и финансовых расследований Высшей школы государственного аудита (факультет МГУ им. М. В. Ломоносова)

В. Ф. Чертов, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания литературы МПГУ

Тассило Кюппер, профессор Университета г. Кёльн (Германия)

Мирослав Машлан, профессор Университета Палацкого г. Оломоуц (Чехия)

Василиос Фтенакис, профессор Университета г. Больцано (Италия), директор Института дошкольного воспитания и исследования (Германия)

Редакционная коллегия:

В. Б. Новичков, заместитель главного редактора, советник при ректорате МПГУ, кандидат педагогических наук, доцент, Заслуженный учитель РФ

М. В. Аргунова, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, профессор, директор Центра экологического образования и устойчивого развития

В. Н. Князев, доктор философских наук, профессор кафедры философии МПГУ

М. В. Короткова, доктор исторических наук, профессор кафедры методики преподавания истории МПГУ, академик МАНПО

М. М. Мусарский, доктор экономических наук, доцент, директор Института социально-гуманитарного образования МПГУ

В. А. Славина, доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы и журналистики XX–XXI вв. МПГУ

В. И. Чеха, кандидат юридических наук, проректор МПГУ

А. Б. Чехович, начальник Управления издательской деятельности и инновационного проектирования МПГУ

Состав редакции:

Выпускающий редактор Г. В. Альперина

Переводчик М. А. Геворкова

Дизайн, верстка Н. И. Лисовой

Издание зарегистрировано в Комитете РФ по печати.

Свидетельство о регистрации № 014427 от 1 февраля 1996 г.

Адрес редакции: 119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, комн. 446

Телефон/факс: 8 (499) 730-38-61, e-mail: naukaishkola@mail.ru

Сайт журнала: www.nauka-i-shkola.ru

Science and School

№ 2, 2015

ALL-RUSSIAN

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL JOURNAL

Editorial board:

A. L. Semyonov, Chairman, Editor-in-Chief, ScD in Physics and Mathematics, Professor, Academician, Member of Russian Academy of Sciences, Member of Russian Academy of Education, Rector, Moscow State Pedagogical University

R. S. Boziev, ScD in Education, Professor, Editor-in-chief of the Journal "Pedagogics"

E. I. Bulin-Sokolova, ScD in Education, Professor, Chairperson, Information Technologies in Education Department, Moscow State Pedagogical University

A. N. Dzhurinsky, ScD in Education, Member of Russian Academy of Education, Professor, Institute of the Childhood, Moscow State Pedagogical University

V. I. Eroshin, Corresponding Member, Russian Academy of Sciences, ScD in Education, Professor

N. B. Pankova, ScD in Biology, Chief Researcher, Polysystem Studies Laboratory, Scientific Research Institute of General Pathology and Pathophysiology, Russian Academy of Medical Sciences

N. Kh. Rozov, ScD in Physics and Mathematics, Professor, Dean, Pedagogical Education Faculty, Lomonosov Moscow State University

A. G. Khabibulin, ScD in Jurisprudence, Professor, Chairperson, Economics and Financial Studies Department, Higher School of State Audit, Lomonosov Moscow State University

V. F. Chertov, ScD in Education, Professor, Chairperson, Methods of teaching Literature Department, Moscow State Pedagogical University

Tassilo Küpper, Professor, University of Cologne (Germany)

Miroslav Mašláň, Professor, Palacký University (Olomouc, Czech Republic)

Wassilios Fthenakis, Professor, University of Bolzano (Italy), Director of Institute of Preschool Education and Studies (Germany)

Editorial team:

V. B. Novichkov, Deputy Chief Editor, Advisor to the Rector's Office, PhD in Education, Associate Professor, Honored Teacher, Moscow State Pedagogical University

M. V. Argunova, ScD in Pedagogy, PhD in Biology, Professor, Director of the Center for Ecological Education and Sustainable Development

V. N. Knyazev, ScD in Philosophy, Professor, Philosophy Department, Moscow State Pedagogical University

M. V. Korotkova, ScD in History, Professor, Methods of Teaching History Department, Moscow State Pedagogical University, Academician, International Teacher's Training Academy of Science

M. M. Musarsky, ScD in Economics, Associate Professor, Director of the Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow State Pedagogical University

V. A. Slavina, ScD in Philology, Professor, Russian Literature and Journalism of XX–XXI centuries Department, Moscow State Pedagogical University

V. I. Chekha, PhD in Jurisprudence, Vice Rector, Moscow State Pedagogical University

A. B. Chekhovich, Head of Publishing Activity and Innovative Project Office, Moscow State Pedagogical University

Editorial staff:

Executive editor G. V. Alperina

Translator M. A. Gevorkova

Design and layout N. I. Lisova

The issue is registered in the State Press Committee of the Russian Federation. Certificate of registration № 014427 of 1 February 1996

Editorial office: 119571, Moscow, Vernadskogo avenue, House 88, Office 446
Telephone/Fax: 8 (499) 730-38-61, e-mail: naukaishkola@mail.ru
Website: www.nauka-i-shkola.ru

Научные направления издания по отраслям наук:**Педагогические науки (13.00.00)****Экономические науки (08.00.00)****Юридические науки (12.00.00)****ИННОВАЦИОННОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО:
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ****Мокрецова Л. А., Дудышева Е. В., Романова Л. А.** Подготовка студентов к инновационной проектной деятельности в условиях регионального информационного образовательного пространства7**ЭКОНОМИКА И ПРАВО****Буданова М. А., Иванов С. Ю.** Современное состояние и пути совершенствования российской системы пенсионного обеспечения15**НОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ****Мансурова С. Е., Расташанская Т. В.** Ключевые проблемы проектирования программ повышения квалификации в свете современных нормативных требований24**Шелестова З. А.** Основные направления в развитии методики обучения школьников выразительному чтению на уроках литературы33**Латыпова Э. Р.** К проблеме применения инновационных технологий обучения иностранным языкам38**Тодер Г. Б.** О результатах применения методики поэлементного обучения физике на параллельно решаемых задачах44**Мирзоев М. С.** Содержание и компоненты математической культуры бакалавров-педагогов, профиль «Информатика», в условиях интеграции предметных областей «Математика» и «Информатика»56**Гьоци П., Керенджи С.** Подготовка учителя к формированию у младших школьников учебных умений и навыков в теории и практике педагогического образования66**Воробьева Н. Е.** Новые виды учебной деятельности в информационной образовательной среде75**Ахметов М. А., Зорова Е. Ю.** Обучение химии как процесс развития познавательных стратегий учащихся81**Пятунин В. Б.** Определение цели и результатов обучения как системообразующая основа авторской программы (на примере курса «География России» основной школы)88**Веденева Т. Е., Зименкова Ф. Н., Чернецова Н. Л.** Инновационный ресурс саморазвития учащихся с ограниченными возможностями здоровья96**Вальдес Одриосола М. С., Московкина А. Г.** Арт-терапевтические занятия с детьми дошкольного возраста106

СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО

- Лысенко В. С.** О главной потребности человека110
- Зернов Д. В., Иудин А. А., Овсянников А. А.** Молодежь на обломках СССР (1991–2013 гг.)121
- Чертов В. Ф.** Древнерусская литература в школьном изучении: сравнительно-исторический аспект139
- Лазарев Ю. В.** Проблемы преподавания словесности в местных педагогических журналах конца XIX – начала XX веков146

КОММУНИКАЦИЯ, ИНФОРМАЦИЯ, ДИАЛОГ

- Башмакова Н. И., Рыжова Н. И., Ускова С. А.** Социальная коммуникация и медиационная деятельность как актуальные составляющие профессиональной подготовки современного специалиста гуманитарного профиля154
- Зотова Т. В.** Коммуникативная готовность детей к школе: роль и место образовательного учреждения166
- Короткова М. В.** Музейные издания для школьников как методическая основа реализации образовательных программ с детской аудиторией173
- Севрюгина Е. В.** Изучение предложений с присоединенными компонентами на уроках русского языка и литературы в школе (на материале рассказа И. С. Тургенева «Бежин луг»)180
- Галыгина А. В.** Полифония как диалог между эпохой барокко и современностью184

СЛОВО ПРЕДОСТАВЛЯЕТСЯ

- Телешев А. Т., Чагава Я. Д., Асатурян Ж. М., Кудрявцев А. Б., Казиев Г. З.** Применение энергосберегающей технологии в процессе получения растительного масла из семян винограда192
- Семенов А. А.** Добровольная народная дружина как вид молодежной волонтерской деятельности197

The Magazin is Devoted to the Following Scientific fields:

Pedagogics	(13.00.00)
Economics	(08.00.00)
Law	(12.00.00)

INNOVATIVE ENTREPRENEURSHIP: ECONOMIC ASPECTS

Mokretsova L. A., Dudysheva E. V., Romanova L. A. Training of Students for Innovative Project Activity in the Conditions of Regional Information Educational Space	7
---	---

ECONOMICS AND LAW

Budanova M. A., Ivanov S.Yu. Current State and Ways of Improvement of the Russian Pension System	15
---	----

NEW PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Mansurova S. E., Rastashanskaya T. V. Key Issues of Designing Professional Development Programs in the Light of Current Regulatory Requirements	24
Shelestova Z. A. Main Directions in the Development of the Methods of Teaching School Students the Expressive Reading at Literature Classes	33
Latypova E. R. To the Problem of using innovative technologies of Foreign Languages Teaching	38
Toder G. B. On the Results of Using the “Unit-to-Unit” Methods of Teaching Physics in Solving the Problems	44
Mirzoev M. S. Contents and Components of Mathematical Culture of the Bachelors-Teachers of the “Informatics” within the Integration of Subject Areas of Mathematics and Computer Science	56
Gjoci P., Kërënghi S. Training of Teachers for the Formation at Younger School Students of Educational Skills in the Theory and Practice of Pedagogical Education	66
Vorobyeva N. E. New Types of Learning Activities in the Information and Educational Environment	75
Akhmetov M. A., Zorova E. Yu. Development of Students’ Learning Strategies in Teaching Chemistry.	81
Pyatunin V. B. Definition of Teaching Goals and Results as a Core Basis of the Author’s Program (on the Example of the Course “Geography of Russia” of a Secondary School).	88
Vedeneeva T. E., Zimenkova F. N., Chernetsova N. L. Innovative Resource of Self-Development of Students with Disabilities.	96
Valdes Odrisola M. S., Moskovkina A. G. Art Therapeutic Occupations with Preschool Children.	106

SOCIAL AND CULTURAL SPACE

- Lysenko V. S.** On the Main Human Need110
- Zernov D. V., Iudin A. A., Ovsyannikov A. A.** The Youth on the Ruins of the USSR (1991–2013).121
- Chertov V. F.** Old Russian Literature in School Learning: Comparative and Historical Aspect139
- Lazarev Yu. V.** Problems of Teaching Literature in Local Pedagogical Journals of the Late 19th – Early 20th Centuries.146

COMMUNICATION, INFORMATION, DIALOGUE

- Bashmakova N. I., Ryzhova N. I., Uskova S. A.** Social Communication and Mediation Activities as Relevant Components of Vocational Training of Modern Specialists in Humanities.154
- Zotova T. V.** The Impact of Preschool Educational Institutions on the Communicative Readiness of First Graders for School166
- Korotkova M. V.** Museum Publications for School Students as a Methodical Basis of Implementation of Educational Programs with Children’s Audience.173
- Sevryugina E. V.** The Study of Sentences with Attached Components on the Lessons of Russian Language and Literature At School (Based on the Story by I. S. Turgenev “Bezhin Meadow”).180
- Galygina A. V.** Polyphony as a Dialogue between the Baroque Era and Modernity184

THE FLOOR IS GIVEN TO...

- Teleshev A. T., Chagava Ya. D., Asaturyan Zh. M., Kudryavtsev A. B., Kaziev G. Z.** Using of Energy Saving Technology in the Process of Getting Vegetable Oil from Grapes Seeds.192
- Semenov A. A.** Voluntary National Team as a Kind of Youth Volunteer Activities197

ИННОВАЦИОННОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО: ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

УДК 378
ББК 74.58

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Л. А. Мокрецова, Е. В. Дудышева, Л. А. Романова

Ресурсы информационного образовательного пространства для развития регионального инновационного предпринимательства в вузах базируются на коммуникациях с бизнес-инкубаторами, технопарками, предпринимательскими сообществами. Практической подготовке студентов к инновационной деятельности способствуют также молодежные предпринимательские форумы.

В Алтайской государственной академии образования имени В. М. Шукшина инновационная проектная деятельность студентов и преподавателей включает взаимодействие с бизнес-инкубатором, выполнение учебно-исследовательских проектов по заданию работодателей, представление студенческих проектов на предпринимательских молодежных форумах. Студенты под руководством преподавателей выполняют учебные и социальные проекты, часть из которых может послужить основой инновационных проектов. В статье предлагается использование информационно-педагогического и организационно-педагогического сопровождения инновационной проектной деятельности студентов.

В статье проанализированы и описаны этапы проектной инновационной деятельности при участии команд студентов в молодежных форумах: поиск и оформление проектной идеи, поиск путей реализации проекта, реализация проекта, пилотная разработка продукта или услуги, презентация проекта, доработка и продвижение проекта. Важной составляющей педагогического сопровождения является мониторинг проектной деятельности, включая оценку результативности, степени удовлетворенности участников, изменения личностно-профессиональных характеристик. Диагностика личностно-профессиональных характеристик наиболее трудоемка и может базироваться на показателях профессиональной субъектности.

В статье рассмотрено содержание этапов с точки зрения организационно-педагогического и информационно-педагогического сопровождения. Рассмотрена динамика формирования личностно-профессиональных характеристик студентов на каждом этапе.

Предложенная схема реализации инновационной проектной деятельности студентов позволяет использовать потенциал научно-педагогического и предпринимательского сообщества в региональном информационном образовательном пространстве. Благодаря информационно-педагогическому сопровождению повышается интерактивность во взаимодействии студентов и преподавателей, появляется возможность оперативного консультирования, формируются устойчивые связи с организаторами, исполнителями и консультантами, реальными заказчиками и потребителями.

Ключевые слова: инновационная проектная деятельность, информационное образовательное пространство, педагогическое сопровождение, молодежные форумы.

TRAINING OF STUDENTS FOR INNOVATIVE PROJECT ACTIVITY
IN THE CONDITIONS OF REGIONAL INFORMATION EDUCATIONAL SPACE

L. A. Mokretsova, E. V. Dudysheva, L. A. Romanova

Resources of information educational space for development of regional innovative business in higher education institutions are based on communications with business incubators, science and technology parks, business communities. Practical training of students for innovative activity is also promoted by youth entrepreneurial forums.

In the V. M. Shukshin Altai State Academy of Education innovative project activity of students and teachers includes interaction with business incubator, implementation of educational and research projects instructed by employers, presentation of students projects on youth entrepreneurial forums. Students under the supervision of teachers carry out educational and social projects some of which can serve as a basis for innovative projects. The article offers using information, organizational and pedagogical support for innovative project activity of students.

The article analyzes and describes the stages of project innovative activity with the participation of student teams in youth forums. The stages are as follows: search and registration of project idea, search of ways of implementation of the project, implementation of the project, pilot development of a product or service, presentation of the project, project improvement and promotion. An important component of pedagogical support is monitoring of the project activity, including the assessment of productivity, degree of satisfaction of the participants, changes of personal and professional characteristics. Diagnostics of personal and professional characteristics is the most time and work-consuming and can be based on the indicators of professional subjectivity.

The article considers the content of the stages from the point of view of organizational, pedagogical and information and pedagogical support as well as the dynamics of formation of personal and professional characteristics of students at each stage.

The offered scheme of implementation of innovative project activity of students allows using the potential of scientific, pedagogical and entrepreneurial communities in regional information educational space. Due to information and pedagogical support the interaction of students and teachers as well as the possibility of operational consulting increases, stronger relations with the project organizers, performers and consultants, customers and consumers are formed.

Keywords: *innovative project activity, information educational space, pedagogical support, youth forums.*

Развитие инновационной деятельности в российских вузах – одна из стратегических задач как профессионального образования, так и региональных экономик. Роль высших учебных заведений состоит не только в трансляции студентам, аспирантам и преподавателям теоретических положений инновационного предпринимательства через экономические дисциплины и курсы повышения квалификации, но и в практическом взаимодействии с региональными бизнес-центрами, инкубаторами, технопарками, участие в мероприятиях и конкурсах инноваций.

В первую очередь, речь идет о предпосевной и посевной стадиях, когда создается инновационный проект, формулируются требования к продукту, процессу или услуге, оцениваются ресурсы и риски, рассматриваются перспективы коммерциализации [1, с. 165]. Как

правило, разработка инновационного проекта включает описание инновационного продукта, обоснование его жизнеспособности, вопросы привлечения инвестиций, сведения о сроках исполнения и исполнителях. Продвижение проекта и дальнейшее самостоятельное развитие поддерживается не только и не столько вузом, а региональным венчурным инвестором (при эффективном развитии проекта – реальным субъектом регионального рынка).

Преобладающей стратегией вывода на рынок жизнеспособных инноваций является «Воронка» Уилрайта – Кларка с поэтапным экспертным отбором и инициацией большого количества идей инновационных проектов, что в сфере молодежного предпринимательства связывают с общим повышением предпринимательской активности [2]. В рамках учебных дисциплин, организационно-воспитательной и на-

учно-исследовательской деятельности студенты под руководством преподавателей выполняют различные учебные и социальные проекты, курсовые и дипломные работы, часть из которых могут далее, при соответствующих благоприятных условиях, послужить основой порождения критической массы инновационных проектов. Если консультации, семинары, тренинги проводятся на уровне региональных центров поддержки инновационного предпринимательства с привлечением профессиональных экспертов, то преподавателям отводится роль кураторов студенческих инновационных проектов, осуществляющих при помощи структур вуза организационное, информационное и педагогическое сопровождение обучаемых вне зависимости от типа проектов – технологических, маркетинговых, социальных.

Объективно, при отсутствии в студенческой среде достаточного стремления к инновационному предпринимательству отдельную составляющую процесса подготовки к инновационной деятельности составляет обеспечение преподавателей методическим инструментарием по трансформации образовательной и научно-исследовательской работы студентов в инновационные студенческие проекты, соответствующие направлению обучения. На пересечении деятельности структур вуза и собственно преподавателя выделяются организационно- и информационно-педагогическое сопровождение: первое подразумевает разработку поэтапного мониторинга и управления инновационной проектной деятельностью студентов, второе – использование инфраструктуры и ресурсов регионального информационного образовательного пространства, причем в современных условиях информационного общества оба вида деятельности педагога глубоко интегрированы.

Ресурсы информационного образовательного пространства для развития регионального инновационного предпринимательства в вузах, несомненно, базируются на тесной коммуникации с региональными венчурными инвесторами, бизнес-инкубаторами, технопарками, научно-промышленными кластерами, предпринимательскими сообществами. Однако на межрегиональном, государственном и в меньшей степени международном уровне существенным допол-

нением являются организации поддержки и развития молодежного предпринимательства: бизнес-клубы, бизнес-кампусы, молодежные дискуссионные клубы, консультационные студенческие организации [2], виртуальные бизнес-инкубаторы, грантовые фонды, молодежные предпринимательские форумы. Со стороны вузов для успешного вовлечения и интеграции студентов и преподавателей в региональную инновационную деятельность также необходима деятельность по реорганизации информационного пространства вуза, например: формирование конкурсного банка данных студенческих проектов, электронного комплекса проблемно-ориентированных задач, базы данных организаций и предприятий, базы данных целевых программ и конкурсов, проведение PR-мероприятий [3, с. 241], а также формирование коммуникативной среды, как традиционной, так и виртуальной, для всех участников инновационной деятельности. Таким образом, преподаватель должен быть достаточно подготовлен не только в области основ предпринимательской деятельности, но и использования электронных ресурсов, взаимодействия в информационном образовательном пространстве, в том числе для осуществления педагогического сопровождения обучающихся с применением информационно-поисковых, справочных систем, платформ облачных технологий, социальных сетей.

В Алтайской государственной академии образования имени В. М. Шукшина (далее – АГАО), как и во всех российских вузах, рассматриваются проблемы формирования инновационной инфраструктуры в региональных условиях [4]. Инновационная проектная деятельность студентов и преподавателей координируется в основном в следующих взаимодополняющих направлениях: взаимодействие с бизнес-инкубатором города-наукограда Бийска, выполнение учебно-исследовательских проектов по заданию работодателей, представление студенческих проектов на предпринимательских молодежных форумах. Планируются проекты с привлечением иностранных студентов в рамках предпринимательских центров программ «Землячеств».

В качестве основы для разработки методического инструментария педагогов, курирующих студенческие проекты, рассмотрим анализ участия в предпринимательских молодежных

форумах. Студенты АГАО имеют опыт работы на форумах, включая Всероссийский форум «Селигер», Всероссийский форум «Бирюса», Межрегиональный образовательный конвент «ПЛАТФОРМА», Международный молодежный форум «Балтийский Артек», Международный молодежный форум «Байкал», Международный молодежный экономический форум «АТР» на территории Алтайского края. В рамках данных форумов презентовались технологические проекты («Музей этнической культуры Алтая», разработка этносувениров народов Алтая), информационные проекты («Информационный студенческий центр», освещение событий вуза), социальные проекты («Центр психологической поддержки подростков», индивидуальное психологическое консультирование), творческие проекты («Мастерская под открытым небом», обучение школьников художественным техникам), экономические проекты («Малая Родина», разработка паспорта экономического развития района), туристические проекты («Заповедные тропы Алтая», формирование маршрутов для туристов) и др.

Проектная инновационная деятельность, как и выполнение любых проектов, подразумевает несколько этапов. Так, С. Е. Фролов выделяет следующие этапы реализации инновационного бизнес-проекта. На первом этапе анализируются особенности инновационного проекта, разрабатывается предварительная стратегия коммерциализации результатов исследований и разработок. На основе стратегии подготавливается бизнес-план развития проекта, в котором учитываются все его особенности, подбираются исполнители. Далее следует регистрация юридической формы бизнеса, поиск источника начального финансирования, поиск стратегических партнеров. Проекты, прошедшие данные этапы бизнес-инкубации, могут выйти на рынок или остаться в инновационно-технологическом центре технопарка [5, с. 63].

На основе анализа отечественного и зарубежного опыта организации студенческого инновационного предпринимательства А. В. Гребенкин, А. В. Иванова выделяют два этапа:

1. Подготовительный: отбор идей, обладающих коммерческим потенциалом; повышение квалификации участников в области инновационного предпринимательства и презентация

бизнес-проекта, по результатам которой осуществляется селекция проектов на два потока (инновационные и традиционные проекты) и отбор проектов, обладающих потенциалом для реализации; обучающий консалтинг по разработке бизнес-плана.

2. Создание студенческого бизнеса: защита бизнес-плана перед экспертами и инвесторами, доработка бизнес-плана в соответствии с полученными замечаниями от экспертной комиссии; подготовка заявок на участие в конкурсах молодежных бизнес-проектов с целью получения финансирования; учреждение фирмы и развитие бизнеса [6, с. 53].

Анализируя и обобщая теоретически положения и опыт АГАО, выделим следующие этапы инновационной проектной деятельности студентов.

1. Поиск и оформление проектной идеи: выбор пользовательской группы, анализ ее потребностей, поиск проблемной области, составление плана решения выявленной проблемы.

2. Поиск путей реализации проекта: анализ собственных возможностей (материальные, кадровые, финансовые ресурсы), составление плана привлечения инвесторов и партнеров.

3. Реализация проекта: пилотная разработка продукта или услуги.

4. Презентация проекта: демонстрация результатов экспертам, заинтересованным представителям пользовательской группы.

5. Доработка и продвижение проекта: представление на рынке товаров и услуг, привлечение пользовательской аудитории.

Важной составляющей педагогического сопровождения является мониторинг проектной деятельности. В качестве критериев продуктивности инновационной проектной деятельности рассматриваются: «анализ результативности проводимых мероприятий; степень удовлетворенности участников, специфика планирования их дальнейших действий; личностно-профессиональные характеристики, определяющиеся понятием общепрофессиональных компетенций, которые отражают ряд положений о том, что конечный адресат инноваций в образовании – студент (обучающийся) – не только потребляет образовательные услуги, но и активно осознает себя в роли специалиста, осмысливает значимость изучаемой дисциплины для подготовки к

будущей профессии, осуществляя свои профессиональные пробы» [3, с. 242]. Нами в качестве показателей эффективности инновационной проектной деятельности студентов предлагаются представленность проектов на молодежных форумах, конкурсах и мероприятиях подобного уровня, удовлетворенность участников и формирование личностно-профессиональных характеристик студентов, рассмотренных ниже.

На примере одного из проектов «Информационный студенческий центр» (руководитель Л. А. Романова) рассмотрим реализацию предложенных этапов инновационной проектной деятельности студентов с осуществлением диагностического мониторинга. Идея студенческого информационного центра представлена на Всероссийском экономическом молодежном форуме «ТИМ Бирюса 2008», прошла экспертную оценку и стала призером форума. Международный молодежный форум «АТР 2011» позволил презентовать проект на территории Алтайского края и найти партнеров проекта, что подтверждает результативность проекта. Степень удовлетворенности участников инновационной проектной деятельности оценивалась результатами положительного анкетирования (24% участников имели средний уровень, 63% – высокий уровень удовлетворенности результатами собственной инновационной деятельности). Анкета включала самооценку по 15 вопросам в 10-балльной шкале. Примеры вопросов: «Довольны ли вы результатами собственной работы в рамках проекта?»,

«Оцените собственный вклад в командную работу», «Оцените условия реализации проекта».

Диагностика перечисленных личностно-профессиональных характеристик оказалась наиболее трудоемкой. К таким характеристикам мы отнесли активность, свободу выбора и ответственность за него, способность к рефлексии, саморазвитие, являющиеся также показателями профессиональной субъектности, для которых И. А. Серegiной разработана методика диагностики [7, с. 141]. В таблице приводятся обобщенные результаты анализа специфики формируемых на каждом этапе инновационной проектной деятельности личностно-профессиональных характеристик студентов.

Рассмотрим содержание этапов с точки зрения организационного-педагогического и информационно-педагогического сопровождения. На этапе поиска и оформления проектной идеи педагогическое сопровождение выражалось в совместном со студентами-исполнителями анализе актуальных для региона проектных идей, различных источников информации, результатами опросов населения, анкетировании потребительской группы с целью уточнения проектной идеи. Рекомендованными ресурсами являлись сетевое сообщество, банк инновационных проектов вуза, города, региона. От активности студента при работе с указанными сетевыми ресурсами и самостоятельности поиска информации зависит оригинальность идеи.

На этапе поиска путей реализации проекта свобода выбора студента реализована сред-

Таблица

Формирование личностно-профессиональных характеристик студентов в ходе инновационной проектной деятельности

Характеристики	Этапы инновационной проектной деятельности				
	1. Поиск и оформление проектной идеи	2. Поиск путей реализации проекта	3. Реализация проекта	4. Презентация проекта	5. Продвижение проекта
Активность	Аналитическая активность	Поисковая активность	Практическая активность	Речевая активность	Логическая активность
Свобода выбора и ответственность за него	Свобода выбора темы	Свобода выбора ресурсов	Ответственность за выполняемую работу	Ответственность за презентационную речь	Свобода выбора путей продвижения
Способность к рефлексии	Оценка актуальности проектной идеи	Оценка оптимальности путей реализации	Оценка качества выполняемой работы	Оценка способов ведения презентации	Оценка оптимальности путей продвижения
Саморазвитие	Логическое саморазвитие	Личностное саморазвитие	Практическое саморазвитие	Речевое саморазвитие	Логическое саморазвитие

ствами информационно-сетевого сопровождения в ходе анализа ресурсов, привлекаемых к проекту. Так, материально-технической базой проектов обычно являются площадки вуза, однако для реализации некоторых проектов необходимо привлечение и сторонней материальной базы. Необходимо привлекать консультантов и исполнителей, обладающих определенными профессиональными навыками, и не всегда такие люди изначально входят в проектную команду. Их поиск и привлечение осуществляется с использованием возможностей бизнес-инкубатора и сетевых сообществ, ориентированных на инновационное предпринимательство. Поиск вариантов привлечения ресурсов также осуществляется с помощью информационных сетевых ресурсов, как рекомендованных руководителем проекта, так и самостоятельно найденных студентами-исполнителями, при этом ответственность за сделанный выбор ложится на исполнителей.

На этапе реализации проекта большое значение уделяется саморазвитию студентов. Педагогическое сопровождение на данном этапе осуществляется в виде сетевого электронного дневника проекта. Также для управления проектом организуется сетевое обсуждение, обмен файлами и необходимой для проекта документацией. Данный этап требует от проектной команды проявления своих профессиональных способностей с опорой на саморазвитие.

Этап презентации проекта позволяет представить разработку. Информационно-педагогическое сопровождение проекта позволяет представить результаты работы как в виртуальных сообществах, например, сайтах бизнес-инкубаторов, на вебинарах, так и в очной форме, на встречах с экспертами и потенциальными партнерами. Данный этап способствует в большей степени развитию у студентов способности к рефлексии.

На заключительном этапе продвижения проекта студенты получают возможность интеграции всех перечисленных личностно-профессиональных характеристик. Продвижению проекта способствует наличие сетевых ресурсов, ориентированных на обсуждение инновационных идей и способов их реализации.

Опытно-экспериментальная работа по подготовке студентов к инновационной проектной деятельности, в соответствии с описанными

этапами, реализована на базе факультета технологии и профессионально-педагогического образования АГАО и включала контрольную и констатирующую диагностику личностно-профессиональных характеристик в контрольной (102 студента) и экспериментальной группах (103 студента). Результаты распределены по трем уровням личностно-профессиональных характеристик студентов, сформулированным Т. А. Ольховой: ситуативно-репродуктивный (низкий), функционально-конструктивный (средний), креативно-ценностный (высокий).

Результаты статистической обработки, проведенной с помощью критерия χ^2 Пирсона, на контрольном этапе показали, что уровень тестируемых личностно-профессиональных характеристик студентов у обеих групп равноценный (но достаточно низкий). В экспериментальной группе 71% респондентов имели ситуативно-репродуктивный уровень, 29% – функционально-конструктивный уровень. В контрольной группе 65% респондентов имели ситуативно-репродуктивный уровень, 39% – функционально-конструктивный уровень, 2% – креативно-ценностный уровень. Студенты, имеющие функционально-конструктивный уровень, нуждаются в педагогическом сопровождении, студенты с низким уровнем личностно-профессиональных характеристик являются ведомыми и нуждаются не только в педагогическом сопровождении, но и коррекционной деятельности, а студенты с креативно-ценностным уровнем сами могут выступать в качестве лидеров.

В ходе формирующего эксперимента в качестве средств информационно-педагогического сопровождения на начальных этапах использованы учебно-методические материалы, расположенные на портале вуза (платформа Moodle), где предложена тематика студенческих проектов, предусмотрена обратная связь в виде форума. При поиске путей реализации проекта для консолидации информации и организации быстрой связи со студентами создана группа на всероссийском ресурсе «ВКонтакте» (<http://vk.com/ftippo>), а на сайте факультета технологии и профессионально-педагогического образования осуществлялся информационный мониторинг бизнес-проектов. На этапе реализации проекта проводились вебинары, сетевое консультирование, видеоинструктажи по практиче-

скому выполнению работ. Презентации проектов представлены на виртуальных площадках международных молодежных форумов «АТР 2011», «АТР 2014». Для продвижения проекта команды студентов зарегистрированы в сетевой группе Бизнес-инкубатора г. Бийска (<https://vk.com/club.biznesuspeh22>). Один из бизнес-проектов получил развитие непосредственно в структуре вуза как студенческий медиацентр.

На констатирующем этапе эксперимента осуществлена проверка уровня личностно-профессиональных характеристик студентов. В экспериментальной группе 19% респондентов имели ситуативно-репродуктивный уровень, 73% – функционально-конструктивный уровень, 11% – креативно-ценностный уровень. В контрольной группе 35% респондентов имели ситуативно-репродуктивный (низкий) уровень, 65% – функционально-конструктивный уровень, 2% – креативно-ценностный уровень.

Для обработки также применен критерий χ^2 Пирсона: при уровне значимости $\alpha = 0,01$ критическое значение для числа степеней свободы = 2 оказалось равным $T_{\text{крит}} = 5,99$. Так как $T_{\text{набл}} > T_{\text{крит}}$ ($102,85 > 5,99$), то можно сделать вывод о достоверности различий. Опытно-экспериментальная работа подтвердила достоверный рост уровней активности, свободы выбора и ответственности за него, способности к рефлексии, саморазвитию, а также удовлетворенности участников студенческих бизнес-команд.

Таким образом, нами предложены этапы, составлен диагностический инструментарий, описаны средства информационно-педагогической поддержки для реализации инновационной проектной деятельности студентов, что позволяет не только воспроизвести технологическую цепочку получения заказа, разработки и презентации инновационного продукта, но и использовать потенциал научно-педагогического и предпринимательского сообщества, ресурсы и инфраструктуру регионального информационного образовательного пространства для формирования значимых личностно-профессиональных характеристик студентов. Можно также сделать вывод: информационно-педагогическое сопровождение является неотъемлемым компонентом подготовки студентов к инновационной деятельности в связи с тем, что существенно повышается интерактивность во взаимодействии студентов и

преподавателей, появляется возможность оперативного консультирования, формируются устойчивые связи как с организаторами, исполнителями и консультантами, так и с реальными заказчиками и потребителями.

Исследование выполняется при поддержке Минобрнауки РФ в рамках базовой части государственного задания (НИР № 167). Результаты представлены Л. А. Романовой в докладе «Международное сотрудничество студенческого сообщества в рамках проекта “Твое пространство”» (круглый стол «Социально-экономические, культурные, экологические аспекты евразийской цивилизации» II Международного форума ШОС по предпринимательству и приграничному сотрудничеству, 2014). В рамках работы площадки «Школа молодых ученых большого Алтая» представленный доклад признан победителем; принято решение о привлечении молодых ученых вузов Алтайского края на постоянной основе, создано сетевое сообщество средствами социальных сетей для взаимодействия участников инновационной проектной деятельности в региональном информационном образовательном пространстве.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Инновационный менеджмент [Текст] / под ред. В. Я. Горфинкеля, Т. Г. Попадюк. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 391 с.
2. Карпунина, М. А. Формирование молодежного предпринимательского сообщества как инструмент повышения предпринимательской активности в России [Электронный ресурс] / М. А. Карпунина, С. Ю. Савинова, Н. Г. Шубнякова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – Режим доступа: www.science-education.ru/116-12360 (дата обращения: 30.03.2015).
3. Студенческий бизнес-инкубатор как самообучающаяся структура университета инновационного типа (обобщение опыта работы) [Текст] / Н. В. Козлова, А. Ю. Чекунов, А. В. Бондарев, И. А. Синаров // Изв. Томского политех. ун-та. – 2006. – Т. 309. – № 5. – С. 240-245.
4. Мокрецова, Л. А. Инновационная инфраструктура гуманитарного вуза: опыт и проблемы формирования в региональных условиях [Текст] / Л. А. Мокрецова, М. С. Власов // Экономика образования. – 2013. – № 5 (78). – С. 12–24.

5. Фролов, С. Е. Механизм формирования специальных интегрированных инновационно активных команд студентов и аспирантов в рамках студенческого наукоемкого бизнес-инкубатора ПГТУ [Текст] / С. Е. Фролов // Вестн. Пермского национ. исслед. политех. ун-та. Электротехника, информационные технологии, системы управления. – 2009. – № 3. – С. 58–66.
6. Гребенкин, А. В. Бизнес-инкубирование в университете как ключевое условие формирования малого инновационного предпринимательства в регионе [Текст] / А. В. Гребенкин, А. В. Иванова // Экономика региона. – 2012. – № 3. – С. 47–56.
7. Серегина, И. А. Психологическая структура субъектности как личностного свойства педагога [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1999. – 157 с.
- 2014, No 2. Available at: www.science-education.ru/116-12360 (accessed: 30.03.2015).
3. Kozlova N. V., Chekunov A. Yu., Bondarev A. V., Sinarov I. A. Studencheskiy biznes-inkubator kak samoobuchayushchayasya struktura universiteta innovatsionnogo tipa (obobshchenie opyta raboty). *Izv. Tomskogo politekh. un-ta*. 2006, Vol. 309, No. 5, pp. 240–245.
4. Mokretsova L. A., Vlasov M. S. Innovatsionnaya infrastruktura gumanitarnogo vuza: opyt i problemy formirovaniya v regionalnykh usloviyakh. *Ekonomika obrazovaniya*. 2013, No. 5 (78), pp. 12–24.
5. Frolov S. E. Mekhanizm formirovaniya spetsialnykh integrirovannykh innovatsionno aktivnykh komand studentov i aspirantov v ramkakh studencheskogo naukoemkogo biznes-inkubatora PGTU. *Vestn. Permskogo national. issled. politekh. un-ta. Elektrotehnika, informatsionnye tekhnologii, sistemy upravleniya*. 2009, No. 3, pp. 58–66.
6. Grebenkin A. V., Ivanova A. V. Biznes-inkubirovanie v universitete kak klyuchevoe uslovie formirovaniya malogo innovatsionnogo predprinimatelstva v regione. *Ekonomika regiona*. 2012, No. 3, pp. 47–56.
7. Seregina I. A. Psikhologicheskaya struktura subyektnosti kak lichnostnogo svoystva pedagoga. *Extended abstract of PhD dissertation (Psychology): 19.00.07*. Moscow, 1999. 157 p.

REFERENCES

1. *Innovatsionnyy menedzhment*. Ed. V. Ya. Gorfinkel, T. G. Popadyuk. Moscow: YuNITI-DANA, 2013. 391 p.
2. Karpunina M. A., Savinova S. Yu., Shubnyakova N. G. Formirovanie molodezhnogo predprinimatelskogo soobshchestva kak instrument povysheniya predprinimatelskoy aktivnosti v Rossii. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*.

Мокрецова Людмила Алексеевна, доктор педагогических наук, ректор Алтайской государственной академии образования имени В. М. Шукшина, г. Бийск

e-mail: rektor@bigpi.biysk.ru

Mokretsova Ludmila A., ScD in Education, Rector, Shukshin Altai State Academy of Education, Biysk

e-mail: rektor@bigpi.biysk.ru

Дудышева Елена Валерьевна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой физики и информатики Алтайской государственной академии образования имени В. М. Шукшина, г. Бийск

e-mail: dudysheva@yandex.ru

Dudysheva Elena V., PhD in Education, Chairperson, Physics and Informatics Department, Shukshin Altai State Academy of Education, Biysk

e-mail: dudysheva@yandex.ru

Романова Людмила Анатольевна, старший преподаватель кафедры физики и информатики Алтайской государственной академии образования имени В. М. Шукшина, г. Бийск

e-mail: rla_biysk@mail.ru

Romanova L. A., Senior Lecturer, Physics and Informatics Department, Shukshin Altai State Academy of Education, Biysk

e-mail: rla_biysk@mail.ru

УДК 364.544

ББК 65.272

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ПЕНСИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

М. А. Буданова, С. Ю. Иванов

В статье дается анализ состояния системы пенсионного обеспечения, определяются перспективы ее развития с учетом социально-экономического развития нашей страны. В работе приводятся конкретные предложения социальным партнерам, направленные на обеспечение достойного уровня жизни пенсионеров.

Ключевые слова: пенсии, пенсионное обеспечение, пенсионеры, социальный стандарт, социальное партнерство.

CURRENT STATE AND WAYS OF IMPROVEMENT OF THE RUSSIAN PENSION SYSTEM

M. A. Budanova, S.Yu. Ivanov

The article analyzes the state of the pension system and defines the prospects of its improvement considering the social and economic development of our country. The article presents specific proposals to social partners aimed at providing a decent standard of living of pensioners.

Keywords: retirement, pensions, pensioners, social standards, social partnership.

В контексте осуществляемых в нашей стране экономических преобразований, социально-демографических изменений, вопросы повышения уровня социальной защиты населения приобретают ключевое значение. Понятно, что в проводимой в последние годы бюджетной политике актуализировалась роль финансовых ресурсов, необходимых для исполнения принятых государством социальных обязательств. В аспекте модернизации системы пенсионного обеспечения изменяются и приоритеты в достижении финансовой эквивалентности обязательств страхователя и страховщика.

Данные социальной статистики ФСГС РФ фиксируют, что пенсионеры составляют значительную социальную группу. Численность пенсионеров активно растет, начиная с 2006 г., каждый год в среднем на 400 тыс. человек (то есть на 1% в год). Общая численность пенсионеров

на начало 2013 г. составила 40 578,1 тыс. человек, 2014 г. – 41 040,2 тыс. человек. Очевидно, что старение населения приведет к дальнейшему увеличению нагрузки на бюджет. А при сохранении темпов демографического кризиса неизбежно повышение налогообложения, что отрицательно скажется на экономике страны [1].

За период 2000–2014 гг. фиксируется рост пенсий в среднем на 24% в год в рублях. Несмотря на это доля пенсий в ВВП не такая высокая. За 2010–2012 гг. доля пенсий в ВВП несколько снизилась с 10% в 2010 г. до 9,1% в 2012 г. [2]. По оценкам Министерства экономического развития и торговли РФ, в 2013 г. пенсионные расходы составили 9,2% ВВП. Прогнозируется, что в 2014 г. они составят 9,5% ВВП, в 2015 г. — 9,6% ВВП, однако в 2016 г. произойдет их понижение до 9,3% ВВП [3]. И все же социальные расходы на пенсию по ряду стран до-

стигают более 10% ВВП. К примеру, в Австралии, Италии, Франции, Германии, Польше, Венгрии, Словении на пенсионное обеспечение расходуется от 1/3 до 1/4 бюджета. При этом доля пожилых граждан, достигших пенсионного возраста в России, несколько меньше, чем во многих других странах, где пенсионный возраст выше российского на 5–10 лет.

Не вызывает сомнения, что уровень пенсий в стране зависит от повышения общих доходов населения, уровня и качества жизни, демографической политики, а также социально-экономической ситуации. Данные статистики говорят сами за себя. Размер пенсий в нашей стране относительно невелик и составляет около 30% средней номинальной заработной платы по стране. Причем треть из общей численности пенсионеров работают. По сравнению с советским периодом удельный вес пенсионеров по старости в численности экономически активной части населения несколько вырос, и эта тенденция прогрессирует.

Очевидно, что для преодоления критического отставания в социальных показателях нашей стране нужны большие затраты на увеличение благосостояния различных социальных групп, в том числе и пенсионеров.

Осуществляемая в настоящее время политика в области оплаты труда в основном направлена на сдерживание ее роста. Фонд оплаты труда, как база для начисления страховых взносов Пенсионного фонда России (ПФР), вырос не намного. Как свидетельствуют расчеты аудиторско-консалтинговой компании ФБК, зарплатоёмкость российского ВВП в 2012 г. составила 36,6% (по сравнению с 35,6% в 2011 г.). Однако достичь этого условного показателя России удалось благодаря нескольким факторам: падению ВВП, увеличению социальной поддержки населения за счет государственных средств и изменению цены на сырьевые ресурсы [4].

Оплата труда существенно занижена относительно ВВП в сравнении с сопоставимыми странами. Так, по ряду развитых стран доля заработной платы в ВВП составляет 70–75%. У нас в стране зарплата приходит к занятому населению по-прежнему без той доли, которая ранее шла через общественные фонды потребления. В том числе по этой причине воспроизводство рабочей силы или человеческого капитала яв-

ляется суженным [5]. Тем не менее доля фонда заработной платы в ВВП в 1,5–1,7 раза меньше, чем на среднеевропейском уровне. И все же размер пенсий остается весьма скромным: 1,5–1,7 прожиточного минимума.

Стратегией долгосрочного развития пенсионной системы планируется минимальный целевой уровень трудовых пенсий довести до 2,5–3 прожиточных минимума (ПМП) пенсионера. Однако эта «заниженная гарантия» даже не соответствует уровню бедности в развитых европейских странах. Сейчас же размер трудовой пенсии по старости равен в среднем 1,8 ПМП (10,3 тыс. руб.). Позволим усомниться, что поставленные ориентиры по росту пенсии едва ли будут достижимы в ближайшие годы.

Ситуация осложняется тем, что осуществляемая у нас в стране модернизация пенсионной системы осуществляется на основе сохраняющейся высокой бедности работающего населения, невысокого уровня жизни пенсионеров, повышения налогового прессинга на низкодоходную часть общества. Охват застрахованных лиц действующей системой обязательного пенсионного страхования еще далек от оптимального. Так, если численность застрахованных наемных работников в 2012 г. составляет около 47 млн человек, то численность экономически активной части населения – 73,3 млн человек в 2013 г. (в 2015 г. не превысит 72,6 млн человек), занятых 69,1 млн человек (2015 г. количество занятых составит 68,2 млн человек). Согласно долгосрочному прогнозу, к 2030 г. можно рассчитывать только на 45 млн рабочих мест. При этом поставленная правительством задача по созданию 25 млн высокооплачиваемых и высокоэффективных рабочих мест практически не решена. Подчеркнем, что размеры теневого рынка труда оцениваются на крайне высоком уровне: 40–45% от численности занятых [6]. Во многом это обусловливается существующими институциональными барьерами, высокими издержками формальной экономики и отсутствием действенных форм мотивации и стимулирования труда.

Общий контекст реализуемой сегодня социальными партнерами сбалансированной социальной политики состоит в повышении занятости населения. Приоритетным направлением здесь является обеспечение полной, продук-

тивной и свободно избранной занятости населения, исключая стратегию обеспечения занятости любой ценой. Для этого необходим сбалансированный подход с учетом реальных потребностей экономики, механизмов экономической мотивации работодателей по созданию рабочих мест. Поэтому неслучайно в рамках заключенного Генерального соглашения на 2014–2016 гг. четко определен ориентир на экономическое стимулирование работодателей по созданию новых и (или) модернизацию уже действующих рабочих мест; созданию рабочих мест с высокой производительностью, безопасными условиями труда и достойной заработной платой.

Сегодня стоит признать, что пенсии низки и потому, что низки доходы пенсионной системы, и достаточно велика доля нестраховых элементов, которая инкорпорирована в структуру страховых пенсий. Особые проблемы связаны и с досрочниками, самозанятым населением, а также «неплательщиками» страховых взносов. Поэтому одним из главных приоритетов надежного выполнения взятых ПФР обязательств является повышение уровня его финансового обеспечения, а также обеспечение сбалансированности его бюджета на основе реализации принципа эквивалентности обязательств застрахованного и страховщика.

Оценивая пенсионные расходы, можно сказать, что они находятся на уровне развитых стран, тариф пенсионных отчислений – лишь немного ниже среднего. Однако коэффициент замещения – даже после всех повышений – остается в 1,5–2 раза ниже среднего по странам ОЭСР [7].

К сожалению, неоднократно предпринимаемые государством попытки по реформированию пенсионной системы не дали ожидаемых результатов. Ранее существующая пенсионная система была связана с доминантой государственного патернализма. Это не могло не сказаться на формировании независимых институтов частного сектора, выработке механизмов, обеспечивающих конкурентоспособность национальной пенсионной системы. Сохраняющийся с 2005 г. хронический дефицит ПФР фиксирует то, что проблема долгосрочной финансовой устойчивости пенсионной системы по-прежнему не решена.

Предпринятые шаги реформаторов начиная с 2002 г. обозначили преемственность во взятом курсе на использование накопительного элемента пенсионного обеспечения, в разрезе усиления налогообложения и сохранения регрессивной шкалы по социальным взносам. И в целом, как неоднократно подчеркивала правительственная сторона, накопительная система пенсионного обеспечения не только заработала, но и показала, что имеет перспективы развития [8]. Однако реальность иная. По расчетам специалистов, суммарные потери пенсионной системы от неэффективности накопительной части в 2030 г. будут составлять несколько миллиардов рублей [9]. Ежегодно пенсионная система от неэффективности использования накопительной части недосчитывает 17% (при реальной доходности накоплений 2%).

По сути, переход на чисто накопительную систему себя не оправдал (хотя проблема по обеспечению более высокой доходности накопительного элемента остается). Да и навряд ли она сможет решить все вопросы. Это во многом обусловлено тем, что у ПФР сохраняется значительный спектр финансовых обязательств перед лицами, выработавшими необходимый трудовой стаж, а также теми, кто не заработал необходимых пенсионных прав. Поэтому, как считают представители экспертного сообщества, необходимо сделать ориентир на смешанную модель, предусматривающую гибкое сочетание распределительно-страховых и накопительных принципов. Основной акцент сделан на эквивалентность пенсионных прав застрахованных лиц и обязательств по выплате им пенсий в аспекте обеспечения самофинансирования.

Последовавшие изменения в нормативно-правовой базе пенсионной системы с 2013 г. закрепили очередной этап реформ и преследовали несколько целей. С одной стороны, ориентир на тех, кто много работает и всегда платит налоги. С другой стороны, обеспечение сбалансированности бюджета ПФР, при которой обеспечивается покрытие выплат пенсий пожилым через сборы работающих россиян. Как предполагается, будет исключен уравнительный принцип и обеспечена справедливость, которая позволяет сильнее привязать пенсии к зарплате. Те, кто получал высокую зарплату и платил взносы, будут получать «вы-

сокую» пенсию. У тех же, кто получал более низкую зарплату, пенсии не упадут. Однако «ножницы» пенсионной системы по-прежнему выделяют крайние по доходам группы. При этом современное состояние системы социального обеспечения не может решить проблемы групп социального риска в полном объеме.

Согласно новому социальному законодательству, с 1 января 2014 г. изменился порядок распределения страховых взносов: внесены поправки в пенсионное законодательство, изменяющие формулу уплаты взносов в накопительную часть пенсии (п. 12 ст. 3 Федерального закона от 03.12.2012 № 243-ФЗ). Федеральный закон от 03.12.2012 № 243-ФЗ застрахованным лицам предоставляет право самостоятельного выбора в отношении 4% тарифа страховых взносов: остаться в рамках накопительной системы или формировать свои права в государственной пенсионной системе солидарного характера. При этом по умолчанию для тех, кто выбрал негосударственные пенсионные фонды или частные управляющие компании, остаются 6% накопительного взноса. Если гражданин пожелает изменить порядок распределения своих страховых взносов, ему нужно будет подавать заявление в ПФР. А у «неопределившихся», наоборот, накопительная часть взноса автоматически установлена в 2%, а 4% передаются в страховую часть [10].

В целом же реформаторы преследовали цель – не повышая пенсионного возраста и налогов, уменьшить долю трансфертов ПФР. Однако практика двойных стандартов очевидна – возраст все же неявно, но повышается, увеличивается и налоговая нагрузка – за счет роста облагаемого взносами порога зарплат, размера ставок для вредных производств [11]. Однако это повышение не рассматривается как источник формирования накоплений застрахованных лиц.

Поясним, что новая формула расчета страховых пенсий, которая вступит в полном объеме с начала 2015 г., предполагает, что пенсия будет определяться тремя составляющими: рабочий стаж, зарплата, возраст пенсионера. Кроме того, она содержит коэффициенты и премиальные баллы, которые стимулируют более поздний вы-

ход на пенсию¹. Повышенную пенсию тем, кто отложит свой выход на заслуженный отдых, планируется платить за счет взносов работающих пенсионеров. Однако здесь вполне уместно вспомнить формулу: «...чем больше работаешь, тем меньше пенсия». При нынешнем сравнительно небольшом возрасте дожития человек не сможет воспользоваться всеми преимуществами пенсионной реформы, и к тому же сформировать достаточный объем пенсионного капитала не удастся. В то же время право на досрочный выход на пенсию практически размыто. Вместо этого вводится стимул на более поздний уход на пенсию. Хотя в ряде европейских стран (Болгария, Италия, Венгрия, Словакия, Эстония) большая часть пенсионеров может выходить на пенсию досрочно.

По словам вице-премьера Правительства РФ Ольги Голодец, ожидается, что доля россиян пенсионного возраста, принявших решение повременить с выходом на пенсию, будет стабильной [12]. Как напомнила О. Голодец, те россияне, которые решат выйти на пенсию на несколько лет позже наступления пенсионного возраста, существенно выиграют в размере пенсии. Впрочем, вице-премьер уточнила, что речь идет лишь о той категории лиц, которые получают сравнительно высокую зарплату (не менее 40 тыс. рублей в месяц).

Согласно приводимым по новой формуле расчетам, у лица, обратившегося за назначением пенсии на 5 лет позже достижения пенсионного возраста, фиксированная выплата вырастет на 36%, а страховая пенсия – на 45%. В случае если человек выйдет на пенсию на 10 лет позже, фиксированная выплата увеличится в 2,11 раз, страховая часть – в 2,32 раза. Это значительно превышает показатели ряда других европейских стран.

На фиксированную часть могут рассчитывать все, кто получает право на трудовую пенсию (достижение пенсионного возраста, иметь как минимум 15-летний стаж работы и набрать 30 баллов). Страховая часть рассчитывается на основе предыдущего стажа работы и размера заработной платы. Накопительная часть рассчитывается на основе суммы страховых взно-

¹ Если человек вышел на максимальный уровень по заработной плате (568 тыс. руб. и выше), то ему начисляют 10 баллов. При минимальной заработной плате (около 5 тыс. руб.), человек получит примерно по 1 баллу.

сов, поступивших на финансирование данной части пенсии и инвестиционного дохода (пенсионные накопления).

Несмотря на относительную «прозрачность» расчета, девальвация пенсионных ожиданий граждан вполне очевидна. Пенсионные права граждан теперь будут формироваться не в абсолютных величинах (рубли), а в баллах, рассчитываемых через условные индивидуальные пенсионные и повышающие коэффициенты с учетом устанавливаемой индексации. Обращает на себя внимание «непрозрачная» схема установления стоимости индивидуальных пенсионных коэффициентов в зависимости от наличия средств в ПФР.

Первый вице-президент Национальной ассоциации негосударственных пенсионных фондов, бывший замминистра труда и социального развития Ю. Люблин поясняет: «...эти коэффициенты, в свою очередь, будут определяться исходя из того, как соотносится сумма страховых взносов в ПФР, начисленных за данного работника по его фактическому заработку, с возможной суммой взносов, которая получалась бы по максимальному тарифу из максимальной зарплаты в стране, учитываемой для пенсионной системы. Только при обращении человека за пенсией накопленные в течение трудовой жизни условные коэффициенты будут пересчитаны в рубли с учетом ежегодно утверждаемой их стоимости» [13].

Основная претензия, высказываемая профильными экспертами по поводу исчисления размера пенсии в баллах, заключается в том, что рассчитать размер будущей пенсии можно будет только непосредственно перед выходом на пенсию. Работники в силу искусственно изменяемых коэффициентов не будут точно знать ее размера. Если сейчас оценить пенсионные выплаты довольно просто в любой момент (достаточно разделить свой пенсионный капитал, информацию о котором предоставляет ПФР, на коэффициент дожития (19 лет)), то с 2015 г. порядок расчета суммы пенсии будет все же затруднен [14].

Новая пенсионная формула самым негативным образом отражается и на работниках с низкой заработной платой, лишая их ранее существовавшей прибавки. По существующему пенсионному законодательству вводятся конкретные

рамки – лишь при стаже 30 лет до наступления общеустановленного пенсионного возраста прибавка фиксированного размера страховой части пенсии за 5 дополнительных лет работы при отказе от получения пенсии с 2015 г. составит 30% независимо от размера заработной платы.

Кроме того, по-прежнему остается высокой дополнительная нагрузка на отрасли с большой численностью работников с вредными условиями труда.

В этой связи актуальность представляет создание стимулов для работодателей по модернизации рабочих мест с неблагоприятными условиями труда, требующих досрочного выхода на пенсию. Позитивным примером может стать опыт Польши, где после реформы фактический возраст предоставления пенсий увеличился на 5–6 лет.

Особая проблема видится в изыскании резервов пенсионной системы. Устанавливаемый высокий обязательный тариф отчислений для самозанятого населения может привести к существенному росту налоговой нагрузки и уходу их в тень [15]. Заметим, что по разным подсчетам практически 5,7 млн человек относится к самозанятым. Из них около трети тех, кто либо не уплачивают, либо не в полном объеме выплачивают взносы в пенсионную систему и тем самым не участвуют в формировании солидарного пенсионного фонда. Как таковая предлагаемая пенсионная шкала для них остается плоской, и они немного потеряют в размере страховой пенсии [16]. (Очевидно, что для самозанятого населения необходимо предложить ежемесячно добровольно уплачивать взнос в пенсионную систему в размере не менее 7% среднего размера заработной платы в стране.)

Представленные данные позволяют говорить о необходимости пересмотра линейки страховых тарифов, равным образом нагружающих как прибыль предприятий, так и оплату труда, создающих преференции для трудоемких либо капиталоемких отраслей экономики.

А какова позиция граждан? Интерес представляют результаты опроса, проведенного среди пользователей портала *garant.ru* о новой пенсионной формуле. Опрос проводился: 25 ноября – 1 декабря 2013 г. География опроса: Российская Федерация, все округа. Размер выборки: 846 респондентов.

Одобрят грядущие изменения в общей сложности только 5% респондентов. Из них 2% надеются, что предлагаемая пенсионная формула позволит более тесно увязать их доходы с размером будущей пенсии. Еще 3% опрошенных отметили, что готовы работать после наступления пенсионного возраста, чтобы размер пенсии был больше.

Почти половина участников опроса (41%) остались недовольны политикой государства в отношении пенсионных накоплений. По мнению 27% пользователей, в новой пенсионной формуле слишком много переменных, оставленных на усмотрение государства, при этом «нет уверенности в тех, кто будет рассчитывать переменные составляющие». Не смогли разобраться во всех тонкостях новой пенсионной формулы 21% опрошенных. Признались, что первый раз слышат о новой пенсионной формуле, 3% респондентов, а еще столько же опрошенных выразили безразличие к проводимой реформе.

В определенной мере можно отметить, что существующая пенсионная система вызывает недовольство со стороны пенсионеров – как настоящих, так и будущих. Наблюдается существенный разрыв в ожиданиях представителей различных социальных групп.

Заметим, что состоявшийся задним числом пересмотр «правил игры» привел к фактическому неисполнению государством обязательств перед 27 млн граждан, выбравших НПФ. Замораживание взносов за 2014 г., а это по разным оценкам 243 млрд руб., во многом негативно сказалось на доверии как самих граждан, так и инвесторов. Да и сама доходность пенсионных накоплений остается под вопросом. Ничто не мешало, например, вложить эти деньги в государственные, безрисковые облигации государственного займа (ГКО/ОФЗ) – ни одно действие с этими бумагами невозможно без государственного контроля [11].

Резюмируя сказанное, можно сказать, что в предлагаемой пенсионной реформе контуры борьбы с бедностью, так же как и страхование населения от потери дохода, остаются размытыми. Практически в своем большинстве население, и в особенности представители среднего класса, не располагают необходимыми ресурсами для самостоятельного финансирования пенсий. С другой стороны, доминанта не-

страхового солидарного перераспределения нивелирует пенсионные права работников, вводит существенное внутреннее ограничение для всей пенсионной системы.

Таким образом, проблемы пенсионной системы оказываются тесно взаимосвязаны не только с фискальной политикой, но и с макроэкономической ситуацией. По сути, используемые страховые и накопительные элементы в современном формате по-прежнему не решают одну из главных задач пенсионной системы – обеспечение достойного жизненного уровня пенсионеров. Это подтверждает сохранение тенденции к увеличению бедности среди пенсионеров.

Очевидно и то, что нецелесообразным для государства является ориентир на уменьшение финансовой поддержки пенсионеров, а также расширение использования пенсионным фондом финансовых инструментов разбалансированной накопительной системы. Инерционный сценарий развития пенсионной системы показывает, что трансфертные вливания из бюджета будут превышать 2% ВВП как минимум до 2025 г.

Приоритет здесь видится в разработке более широкой системы солидарных надбавок к пенсиям для различных групп работников.

К сожалению, используемая новая формула расчета фактически уравнивает работников, которые трудились в тяжелых и опасных условиях, и остальных, лишая первых льгот (возможности выхода на пенсию на 5 лет раньше и доплат). Фактически здесь приходится сталкиваться с проблемой переоценки условий труда. Используемый формат страховых механизмов на основе индивидуальной капитализации размывает пенсионные права граждан, не стимулирует работодателей к более эффективному использованию рабочей силы, созданию безопасных условий труда.

В определенной степени достижение финансовой безопасности пенсионной системы видится в создании условий, позволяющих обеспечить заинтересованность работников не только в своей трудовой деятельности, но и в независимости от сиюминутных потребностей капитала, страховой защиты своих прав. Поэтому актуальным является расширение на основе накопительного элемента спектра используемых финансовых инструментов, а также расширение института пред-

ставительства работников в управлении активами страховых пенсионных фондов. Реализация ими своих социальных ролей должна осуществляться на основе обеспечения максимальной рентабельности пенсионных накоплений при минимальных финансовых рисках.

Еще один шаг по оздоровлению ситуации, связанный с использованием многоканальной модели пенсионного обеспечения, должен предприниматься в контексте мер по сокращению бедности путем более эффективного использования общих налоговых поступлений, а также замещению утраченного дохода на основе обязательного накопительного элемента. При этом главной задачей данной процедуры является не сбор максимально возможного количества взносов, а их сохранение и преумножение. Развитие накопительной системы, безусловно, не может решить всех проблем. Это отчасти связано с тем, что ее использование должно строиться на высокой макроэкономической стабильности, которая не характерна для трансформационного периода экономики.

Не секрет, что из новой пенсионной формулы «выпадает» целый ряд социальных групп с различным доходом (самозанятое население, досрочно выходящие на пенсию, высокодоходные и низкодоходные группы и т. д.) Предлагаемый вариант имеет по сути «линейный» характер и не предусматривает дальнейшего развития альтернативных форм накоплений и сбережений, а также совершенствование деятельности накопительных институтов. По сути, современная система пенсионного обеспечения закладывает механизм социального неравенства при лимитированных возрастных ограничениях выхода на пенсию.

В этой связи в рамках совместных действий социальным партнерам необходимо вернуться к рассмотрению вопросов о сбалансированном пополнении бюджета ПФР, целесообразности перехода к прогрессивной шкале налогообложения доходов физических лиц. Очевидно и то, что необходимо развивать не только негосударственные пенсионные фонды, но и другие финансовые организации, способствующие формированию добровольных пенсионных вкладов. В частности, приоритет здесь имеют пенсионные накопительные счета, корпоративные пенсионные счета, обратное ипотечное кредитование. При этом важно обеспечить сво-

боду выбора системы пенсионного обеспечения. Отдельный вопрос для переговорщиков о повышении размера пенсии в аспекте стандартов, определенных 102-й Конвенцией МОТ.

Непомерная нагрузка на бюджет ПФР обусловлена выполнением ряда нестраховых обязательств, неэффективным администрированием расходной и доходной части. В этой связи следует вернуться к вопросу об отмене накопительной части пенсии для работников ряда организаций, которые имеют льготные ставки по пенсионному страхованию, большую скидку по социальным взносам (IT-организации, инновационные производства и др.).

Следующий вопрос – прозрачность и информационная открытость институтов пенсионного обеспечения. Его решение во многом видится в формировании доверия к существующей пенсионной системе. В открытом доступе должна быть представлена информация об актуальном балансе внебюджетных пенсионных фондов. Важно, чтобы информация по администрированию индивидуальных пенсионных счетов была в расширенном формате представлена в Интернете. В дополнении нуждается Постановление Правительства РФ от 22 февраля 2012 г. № 159 «Об утверждении Правил проведения общественного обсуждения проектов федеральных конституционных законов и федеральных законов». В частности, при разработке законов совместно с заинтересованными федеральными органами исполнительной власти важно в установленном порядке доводить до населения через СМИ информацию о сроках и правилах их обсуждения.

В организационные структуры ПФР необходимо включить отдельные подразделения, связанные с организацией взаимодействия с институтами гражданского общества, в частности с профсоюзами.

Центрам подготовки профсоюзных кадров необходимо рекомендовать организовать работу по совершенствованию специализированной подготовки профсоюзных кадров в системе пенсионного страхования. В читаемый цикл учебных дисциплин отдельно стоит включить ряд тем, раскрывающих положения о реформировании системы пенсионного страхования, возможных социальных рисках пенсионной системы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Демографические показатели: численность населения [Электронный ресурс] // ФСГС РФ. – Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/generation (дата обращения: 26.11.2014).
2. Несмотря на рост численности пенсионеров доля пенсий в ВВП падает [Электронный ресурс] // Через тернии к звездам: статистика по экономике России и странам БРИКС. – Режим доступа: <http://www.ray-idaho.ru/blog/2013/04/01/несмотря-на-рост-численности-пенсион/> (дата обращения: 26.11.2014).
3. МЭР: Социальные и пенсионные расходы России в 2013-2016 г. будут на уровне 12,5–13% ВВП [Электронный ресурс] // Новости@mail.ru. – Режим доступа: <http://news.mail.ru/economics/14907416/> (дата обращения: 26.11.2014).
4. Носкова, Е. Опередили Европу: доля ВВП за год выросла [Электронный ресурс] // Российская бизнес-газета. – № 899 (21). – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/06/04/zarplata.html> (дата обращения: 26.11.2014).
5. Зарплата и инфляция [Электронный ресурс] // Центр научной и политической мысли и идеологии (Центр Сулакшина). – Режим доступа: <http://rusrand.ru/analytics/zarplata-i-infljatsija> (дата обращения: 26.11.2014).
6. Численность трудоспособного населения ежегодно будет сокращаться на 1 млн человек // Бухгалтерский учет. Налогообложение. Аудит [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.audit-it.ru/news/personnel/434601.html> (дата обращения: 26.11.2014).
7. 2011.02.22: Основные проблемы российской пенсионной системы и основные пути их решения [Электронный ресурс] // Лаборатория пенсионной реформы: информационно-аналитический портал. – Режим доступа: <http://pensionreform.ru/3305> (дата обращения: 26.11.2014).
8. В. Путин предложил перенести вступление в силу нового закона о пенсиях на 1 января 2014 года [Электронный ресурс] // АК&M Online News. – Режим доступа: http://www.akm.ru/rus/news/2012/november/14/ns_4221506.htm (дата обращения: 26.11.2014).
9. Соловьев, А. К выбору парадигм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ecpol.ru/2012-04-05-13-44-31/2012-04-05-13-45-10/563-effektivnost-pensionnoj-sistemy-rezervy-mnime-i-realnye.html> (дата обращения: 26.11.2014).
10. Пенсионная система: что ждет россиян в 2014 году [Электронный ресурс] // ПФРФ. – Режим доступа: <http://www.pfrf.ru/press-center/~2013/12/24/2399> (дата обращения: 26.11.2014).
11. Кувшинова, О. Баллы повредят рублям [Электронный ресурс] // Ведомости. – № 3475 от 18.11.2013. – Режим доступа: <http://www.vedomosti.ru/finance/news/18872411/bally-povredyat-rublyam#ixzz2t5YYgGQa> (дата обращения: 26.11.2014).
12. Фомченков, Т. Голодец: 15% россиян будут откладывать выход на пенсию [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2013. – 24 дек. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/24/pensia-site-anons.html> (дата обращения: 26.11.2014).
13. Люблин, Ю. Пенсионная система: Ваши пенсионные трудовни [Электронный ресурс] // Ведомости. – № 3452 от 15.10.2013. – Режим доступа: <http://www.vedomosti.ru/opinion/news/17484631/vashi-pensionnye-trudodni?full#cut> (дата обращения: 26.11.2014).
14. Горовцова, М. Новая пенсионная реформа: плюсы и подводные камни [Электронный ресурс] // Гарант.ру. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/article/509573/> (дата обращения: 26.11.2014).
15. Омельчук, Т. Пенсионная реформа 3.0. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/401390/#> (дата обращения: 26.11.2014).
16. Бюджет Пенсионного фонда пополнят за счет средств самозанятого населения [Электронный ресурс] // Бизнес-портал ИНВЕСТОР. – Режим доступа: <http://www.portal-investor.ru/news/legislation/21> (дата обращения: 26.11.2014).

REFERENCES

1. Demograficheskie pokazateli: chislennost naseleniya. Available at: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/generation (accessed: 26.11.2014).

2. Nesmotrya na rost chislennosti pensionerov dolya pensiy v VVP padaet Available at: <http://www.ray-idaho.ru/blog/2013/04/01/nesmotrya-na-rost-chislennosti-pension/> (accessed: 26.11.2014).
3. MER: Sotsialnye i pensionnye raskhody Rossii v 2013-2016 g. budut na urovne 12,5–13% VVP. Available at: <http://news.mail.ru/economics/14907416/> (accessed: 26.11.2014).
4. Noskova E. Operedili Evropu: dolya VVP za god vyrosla. Available at: <http://www.rg.ru/2013/06/04/zarplata.html> (accessed: 26.11.2014).
5. Zarplata i inflyatsiya. Available at: <http://rusrand.ru/analytics/zarplata-i-infljatsija> (accessed: 26.11.2014).
6. Chislennost trudospobnogo naseleniya ezhegodno budet sokrashchatsya na 1 mln chelovek. Available at: <http://www.audit-it.ru/news/personnel/434601.html> (accessed: 26.11.2014).
7. 2011.02.22: Osnovnye problemy rossiyskoy pensionnoy sistemy i osnovnye puti ikh resheniya. Available at: <http://pensionreform.ru/3305> (accessed: 26.11.2014).
8. V.Putin predlozhit perenesti vstuplenie v silu novogo zakona o pensiyakh na 1 yanvarya 2014 goda. Available at: http://www.akm.ru/rus/news/2012/november/14/ns_4221506.htm (accessed: 26.11.2014).
9. Solovyev A. K vyboru paradigm. Available at: <http://ecpol.ru/2012-04-05-13-44-31/2012-04-05-13-45-10/563-effektivnost-pensionnoj-sistemy-rezervy-mnimye-i-realnye.html> (accessed: 26.11.2014).
10. Pensionnaya sistema: chto zhdet rossiyan v 2014 godu. Available at: http://www.pfrf.ru/press_center/~2013/12/24/2399 (accessed: 26.11.2014).
11. Kuvshinova O. Bally povredyat rublyam. Available at: <http://www.vedomosti.ru/finance/news/18872411/bally-povredyat-rublyam#ixzz2t5YYgGQa> (accessed: 26.11.2014).
12. Fomchenkov T. Golodets: 15% rossiyan budut otkladyvat vykhod na pensiyu. Available at: <http://www.rg.ru/2013/12/24/pensia-site-anons.html> (accessed: 26.11.2014).
13. Lyublin Yu. Pensionnaya sistema: Vashi pensionnye trudodni. Available at: <http://www.vedomosti.ru/opinion/news/17484631/vashi-pensionnye-trudodni?full#cut> (accessed: 26.11.2014).
14. Gorovtsova M. Novaya pensionnaya reforma: plyusy i podvodnye kamni. Available at: <http://www.garant.ru/article/509573/> (accessed: 26.11.2014).
15. Omelchuk T. Pensionnaya reforma 3.0. Available at: <http://www.myshared.ru/slide/401390/#> (accessed: 26.11.2014).
16. Byudzhnet Pensionnogo fonda popolnyat za schet sredstv samozanyatogo naseleniya. Available at: <http://www.portal-investor.ru/news/legislation/21> (accessed: 26.11.2014).

Буданова Мария Александровна, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой теории и истории социологии Московского педагогического государственного университета

e-mail: budanovama@mail.ru

Budanova Maria A., ScD in Philosophy, Professor, Chairperson, Theory and History of Sociology Department, Moscow State Pedagogical University

e-mail: budanovama@mail.ru

Иванов Сергей Юрьевич, доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры теории и истории социологии Московского педагогического государственного университета

e-mail: av5401@comtv.ru

Ivanov Sergey Yu., ScD in Sociology, Associate Professor, Theory and History of Sociology Department, Moscow State Pedagogical University

e-mail: av5401@comtv.ru

УДК 378.046.2

ББК 74.05

КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ НОРМАТИВНЫХ ТРЕБОВАНИЙ

С. Е. Мансурова, Т. В. Расташанская

Проведение данного прикладного исследования обусловлено ограниченностью регламентных требований к образовательной деятельности в сфере дополнительного профессионального образования. Возникает условие самостоятельного назначения подходов к мониторингу качества дополнительных профессиональных программ (ДПП). Экспертиза ДПП повышения квалификации на их соответствие заданным критериям выступает аспектом мониторинга. В статье представлены проблемное поле программ повышения квалификации педагогов столичного региона, которое выявила экспертиза. Это проблемы реализации компетентностного подхода, структурно-логической целостности программ, ориентации программы на запросы педагогического сообщества, оценки планируемых результатов обучения, организационно-педагогических условий реализации программы, профессиональной компетентности преподавателей ДПО, отсутствия единства требований к программам повышения квалификации в столичном регионе. Работа нацелена на создание конкурентоспособных программ в системе ДПО в условиях перехода на компетентностную парадигму образования.

Ключевые слова: качество образования, программа повышения квалификации, мониторинг, экспертиза, компетенции.

KEY ISSUES OF DESIGNING PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS IN THE LIGHT OF CURRENT REGULATORY REQUIREMENTS

S. E. Mansurova, T. V. Rastashanskaya

Implementing of this applied study is caused by the limitation of procedural requirements to educational activity in the field of additional professional education. There arises a condition of independent purpose approaches to monitoring of quality of the additional professional programs (APP). Examination of APPs of professional development on their compliance to the set criteria acts as an aspect of monitoring. The article presents a problem field of programs of professional development of teachers of the capital region which was revealed by the examination. These are problems of realization of competence-based approach, structural and logical integrity of programs, orientations of the program to the needs of pedagogical community, assessment of the planned results of training, organizational and pedagogical conditions of implementation of the program, professional competence of teachers of Further Vocational Education (FV), absence of unity of requirements to programs of professional development in the capital region. The work is aimed at creating of competitive programs in the system of FV in the conditions of transition to a competence-based paradigm of education.

Keywords: quality of education, training programs, monitoring, expertise, competence.

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) – особый вид образования, который призван сопровождать человека на протяжении всей жизни. Подлинная роль и ценность ДПО заключается в том, что оно направлено на совершенствование профессиональной компетентности человека как субъекта деятельности, что обуславливает его потенциальную востребованность на рынке труда. Сегодня, в ситуации реформирования образования, стремительного изменения социальных условий, учитель более, чем когда-либо, нуждается в качественном сопровождении своей профессиональной деятельности системой ДПО, которая должна менять формы, методы, технологии образовательного процесса, выработать стандарты качества, отслеживать их соблюдение и оперативно реагировать на запрос.

С вступлением в силу нового закона «Об образовании в РФ» в системе дополнительного профессионального образования возникла новая ситуация. Дополнительные профессиональные программы (ДПП) – программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки к основным образовательным программам не относятся, поэтому нормативная база в рамках федеральных государственных стандартов (ФГОС) и федеральных государственных требований (ФГТ) для них не предусмотрена. Соответственно, ДПП не подлежат экспертизе по установлению их качества – ни на федеральном уровне, ни на уровне субъектов РФ. Закон определяет, что содержание и условия реализации ДПП устанавливаются организациями ДПО самостоятельно. Им же делегируется функция назначения видов и форм внутренней оценки качества реализации ДПП и их результатов [1], то есть функция выработки стандартов качества ДПП, отслеживания их соблюдения, оперативного реагирования на проблемы. Из нормативных документов следует, что наряду с внутренним мониторингом оценка качества освоения ДПП может проводиться и в форме внешней независимой оценки. Но в отличие от обязательного – внутреннего мониторинга качества образования, процедура независимой оценки качества ДПО (в ходе профессионально-общественной, общественной аккредитации) осуществляется на добровольной и необязательной основе.

Государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский институт открытого образования» (далее – Институт или МИОО) – старейший вуз, долгие годы выступает системообразующим в непрерывном педагогическом образовании Москвы. МИОО крайне заинтересован в сохранении своих лидирующих позиций в системе ДПО и потому ориентирован на создание востребованных рынком высококачественных программ. В ситуации отсутствия формализованных требований к образовательным программам и условиям их реализации данная цель напрямую сопрягается с мониторингом качества ДПП. В соответствии с законодательством внутренний мониторинг ДПП утверждается в порядке, предусмотренном образовательной организацией ДПО. На этом фоне происходит осознание необходимости принятия на себя ответственности за их качество, что особым образом актуализирует вопросы экспертизы. Институтом было определено, что внутренний мониторинг имеет множественные параметры, среди которых экспертиза ДПП на их соответствие заданным в Институте критериям написания программ, выступает приоритетным. Экспертные заключения, дающие (или не дающие) основание для их включения в систему обучающих программ института, одновременно рассматриваются как база данных, используемая для эффективного управления информацией о ДПП. Эта информация, отраженная в экспертных заключениях, поддается анализу и осмыслению в целях обнаружения имеющихся проблем, прогнозирования рисков, принятия решений, выявления специфики и эффективности работы МИОО в сравнении с иными учреждениями ДПО и др.

В настоящей статье представлен анализ базы данных – более двух с половиной тысяч экспертных заключений на ДПП повышения квалификации, собранной в течение апреля – октября 2014 г. Программы повышения квалификации составляют более 90% образовательных программ ДПО, и в не меньшей степени, чем программы профессиональной переподготовки, требуют экспертного оценивания для определения качества обучения по ним. В созданную базу вошли экспертные заключения на ДПП повышения квалификации не только

МИОО. Реализующие ДПО 23 образовательные организации Московского региона представили свои ДПП повышения квалификации на экспертизу в МИОО. Среди них – учреждения городского подчинения (ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», ГБОУ ВПО г. Москвы «Московский городской психолого-педагогический университет», ГБОУ ВПО г. Москвы «Академия акварели и изящных искусств» и др.), федерального подчинения (ФГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», ФГБОУ ВПО Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана, ФГБОУ ВПО «Российский государственный гуманитарный университет» и др.), негосударственные учреждения (научно-образовательное частное учреждение «Институт новых технологий» и др.).

Экспертизу ДПП повышения квалификации на добровольно-заявительной основе осуществляли внутренние эксперты – представители профессорско-преподавательского состава Института. Их обучение проектированию и экспертизе программ было организовано на соответствующих семинарах, которые ориентировали на нормативно-правовой и аналитический подходы к программам. К настоящему времени в Институте сложилось сообщество экспертов, все члены которого имеют высшее профессиональное образование, ученую степень (абсолютное большинство), не менее чем трехлетний опыт работы в сфере образования, опыт экспертной деятельности, отсутствие конфликта интересов.

Внутренняя экспертиза ДПП повышения квалификации проводилась в МИОО на основе ряда локальных актов: критериев технической экспертизы (установление соответствия программы разработанному макету, проводится сотрудниками отдела экспертизы Института); критериев содержательной экспертизы (определение качества программы, осуществляется двумя экспертами); формы экспертного заключения (основана на критериях содержательной экспертизы); информации-инструкции для эксперта (включает нормативные акты в области ДПО); критериев отбора экспертов и требований к ним.

Разработанный МИОО «Порядок организации и проведения экспертизы дополнительных

профессиональных программ» кроме технической и содержательной экспертизы включал публикацию информации о программах, получивших положительные заключения, на портале ДПО; направление программы на третью экспертизу в случае возникновения разногласий между двумя экспертами; отклонение программ, получивших отрицательные заключения экспертов.

Как было сказано выше, в ходе экспертизы в первую очередь определялось соответствие разработанных ДПП повышения квалификации требованиям действующего законодательства в сфере ДПО [2–5]. Ведущим требованием выступала направленность ДПП повышения квалификации на совершенствование/формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих выполнение трудовых функций, заявленных в профессиональном стандарте «Педагог». Другие требования, определенные Институтом, исходили из цели программ, чья конкурентоспособность задается критериями эффективности и востребованности. Этими критериями является актуальность, компетентностный подход и практическая ориентация, соответствие целям, задачам образовательной отрасли, адекватность организации образовательного процесса требованиям и потребностям слушателей, их работодателей, ресурсная обеспеченность программ и др.

На основании нормативной базы и внутренних требований к программам было определено, что структура ДПП должна включать следующие взаимосвязанные разделы:

1. *Характеристика программы* (цель, планируемые результаты обучения, категория обучающихся, форма обучения, режим занятий, срок освоения программы).
2. *Содержание программы* (учебный (тематический) план, учебная программа).
3. *Формы аттестации и оценочные материалы*.
4. *Организационно-педагогические условия реализации программы*.
5. *Иные компоненты*, определяемые разработчиком образовательной программы самостоятельно.

Внутренняя экспертиза ДПП повышения квалификации показала, что во всех программах соблюдались формальные требования к их

написанию. Однако безусловно рекомендованных программ – осмысленных, актуальных, хорошо структурированных, оказалось не так много ~ 16%. Наряду с ними был выявлен массив не рекомендованных программ ~ 9% , рекомендованных с доработкой ~ 75%.

Экспертиза показала, что наряду со специфическими проблемами ДПП повышения квалификации разных учреждений ДПО есть общие, наиболее острые и требующие безотлагательного решения. Остановимся на них.

Проблема реализации компетентностного подхода

Законодательство в сфере ДПО выдвигает новые требования к качеству профессиональной подготовки преподавателей, одним из главных показателей которого выступает профессиональная компетентность, характеризующаяся совокупностью специальных знаний и умений, необходимых для решения профессиональных задач. ДПП повышения квалификации должны отражать методологические установки компетентностного подхода в образовании, быть нацелены на формирование набора ключевых компетенций, необходимых для профессиональной деятельности. Предполагается, что реализация компетентностного подхода в дополнительном профессиональном образовании позволит повысить профессиональную востребованность и конкурентоспособность учителей, будет способствовать повышению качества их труда.

Направленность на компетентностный подход влечет качественные изменения в планировании, организации и методике всего образовательного процесса в системе ДПО. Прежде всего он проявляется в иных, по сравнению с классическими формами и методами обучения. Формировать профессиональные компетенции можно лишь в учебном процессе, основанном преимущественно на интерактивных – диалоговых формах обучения. Это практические и семинарские занятия, лабораторные работы, круглые столы, мастер-классы, мастерские, деловые игры, ролевые игры, тренинги, семинары по обмену опытом, выездные занятия, в ходе которых осуществляется активное взаимодействие участников образовательного процесса.

Экспертиза ДПП повышения квалификации показала, что их авторы в целевых установках

программ заявляют о совершенствовании/формировании профессиональных компетенций, но дальше этого заявления дело не идет. Обозначенные компетенции часто избыточны, они не соотносятся с обозначенным количеством учебных часов, мало коррелируют с планируемыми результатами обучения, содержанием, нередко не отражаются на формах образовательной деятельности слушателей, не проверяются оценочными материалами. Таким образом, компетентностный подход отражен поверхностно, формально. По сути, многие программы, как и прежде, написаны в знаниевой парадигме. Их большой массив соответствует приказу Министерства общего и профессионального образования от 18 июня 1997 г. № 1221 «Требования к содержанию дополнительных профессиональных программ», который утратил силу. Следование знаниевой, а не компетентностной парадигме образования проявляется и в том, что во многих программах не прописана образовательная деятельность слушателей, которую следует соотносить с учебно-методическим и информационным обеспечением. Обращает на себя внимание преобладание режима репродуктивной, а не деятельностной педагогики, что противоречит главной интенции компетентностного подхода – усилению практической ориентации образования. Основные формы проведения занятий – лекции и семинары. Мастер-классы, деловые игры, тренинги, презентации значимого педагогического опыта, выездные занятия на базе образовательных организаций в программах практически не упоминаются. Практически все авторы программ упускают из виду необходимость самостоятельной подготовки слушателей, в то время как Закон «Об образовании» говорит, что она должна занимать не менее 25% от срока изучения, при условии практической направленности программы и дальнейшего использования результатов ее освоения в профессиональной деятельности.

Представленное проблемное поле проявляется в принципиальном противоречии между методологической установкой ФГОС ООО – системно-деятельностным подходом, который должны реализовывать учителя в своей профессиональной деятельности, и знаниево-ориентированным, подходом, в рамках которого они «повышают» свою квалификацию.

Проблема структурно-логической целостности программ

ДПП повышения квалификации в идеале должна представлять собой целостную методическую систему, основанную на компетентностном подходе. Наряду со стратегической целью – формирования / совершенствования компетенций в программе заявляется и ведущая тактическая задача – планируемые результаты обучения. Единство цели и задачи задает каркас (рамку) программы: содержание, учебная деятельность слушателей, организационно-педагогические условия реализации программы, формы аттестации и оценочные материалы. Между структурными компонентами программы должны проследиваться четкие логические связи, которые обеспечивают системное единство программы. Экспертиза показала, что во многих программах такие структурно-логические связи отсутствуют. Прежде всего они не проследиваются между заявляемыми компетенциями, планируемыми в их рамках результатами и их диагностикой, то есть в системном блоке «цели – результаты». Этот блок по своему смыслу должен быть связан с содержанием программы. Но нередко содержательная часть программы существует сама по себе, ее элементы никак не коррелируют с иными – формально названными компонентами программы. Отсутствие в программе структурно-логических связей нарушает ее методическую целостность, фактически сводит на нет целесообразность ее реализации, свидетельствует о ретроградном, знаниево-ориентированном характере программы, проблемах профессиональной компетентности ее создателей.

Проблема ориентации программы на запросы педагогического сообщества

На экспертизу было представлено значительное количество программ, которые в малой степени отвечают профессиональным запросам педагогов. Среди них можно выделить следующие виды:

1. Программы, дублирующие содержания программ ВПО в программах ДПО. Такие ДПП воспроизводят программы бакалавриата / магистратуры различных профилей подготовки и, соответственно, на первом месте в планируемых результатах обучения таких программах

стоят вузовские знания. Вместе с тем для специфической – взрослой, имеющей опыт профессиональной деятельности аудитории они не имеют большого смысла. Взрослый контингент обучающихся – учителей-специалистов ориентирован на новации в сфере образования и их практическое воплощение, что соотносится с профессиональным стандартом «Педагог», а не на трансляцию информации, которую они могут освоить самостоятельно.

2. Программы, не ориентированные на педагогическую деятельность. Предметом таких программ является тот или иной раздел гуманитарной или технической науки, прикладного искусства, спорта. Создается впечатление, что программа написана для подготовки не учителя, а специалиста другой профессии.

3. Педагогически ориентированные программы, но отвлеченные от формирования реальных потребностей учительской аудитории. В этом смысле показательны приведенные ниже цифры. 29 кафедр МИОО представили на экспертизу 567 внебюджетных программ повышения квалификации. Из них кафедра ЮНЕСКО – 53 программы, кафедра эстетического образования и культурологии – 29 программ, кафедра методики обучения химии – 6 программ. На экспертизу в МИОО было представлено 464 внешних программ по 17 направлениям. По направлению «Педагогика, психология, образовательные технологии» – 78 программ, по направлению «Естественнонаучные дисциплины» – 12 программ, «Технология» – 2 программы. Как можно расценить эти данные? Очевидно, что на рынке ДПО наблюдается перекоп в системе «спрос–предложение». Потребность в повышении квалификации у учителей-предметников высока, а профильных предложений на рынке услуг явно недостаточно. В то же время предложение по базовым, общим разделам значительно превышает спрос.

Из сказанного напрашиваются следующие выводы:

1. Кафедры, предоставляя программы, исходят из имеющихся наработок профессорско-преподавательского состава, но не из нормативных требований профессионального стандарта, объективных профессиональных запросов целевой аудитории.

2. Система ДПО испытывает дефицит в преподавателях, повышающих квалификацию учителей-предметников основной и старшей школы.

Проблема оценки планируемых результатов обучения

Планируемые результаты обучения по программе повышения квалификации соотносятся с заявленными компетенциями и формулируются через перечисление знаний и умений, которыми будут обладать обучающиеся после усвоения содержания программы. Проверка достижения планируемых результатов обучения является ведущей задачей ДПП повышения квалификации. Вместе с тем эта задача решается в недостаточной степени. Существенной проблемой большинства программ является отсутствие оценочных средств контроля планируемых результатов обучения, неадекватность форм итоговой аттестации. Определение и описание форм текущего, промежуточного и итогового контроля, создание диагностических контрольно-измерительных материалов (перечень вопросов к тестам, зачету или экзамену, требования к проектной работе), критериев оценивания, соответствующих планируемому результату обучения, – сложная задача. Прискорбно, но авторы немало-го числа программ стараются обойти ее решение, игнорируя требования к контролирующему блоку программ, что наиболее явно проявляется в практико-ориентированных программах. К примеру, называется форма контроля – «зачет», но перечень вопросов к нему не приводится или приводятся только теоретические; требования к проектной работе если и описываются то в общих словах, не имеющих предметного и прикладного содержания. И даже если в программе описаны формы и содержание контроля, то в большинстве случаев их связь с планируемыми результатами обучения отсутствует. Такие программы ориентированы на процесс, объем, но не на результат, что в корне противоречит компетентностному подходу.

Проблема организационно-педагогических условий реализации программы

Описание учебно-методического, информационного обеспечения программы, материально-технических условий ее реализации является обязательным требованием.

Приводимый перечень технических средств, современных и доступных источников, поддерживающих обучение, – методических рекомендаций, интернет-ресурсов, минимально достаточного списка основной и дополнительной литературы, нормативных изданий – должен быть логично связан с целевым, содержательным и диагностическим разделами программы. Основные проблемы по написанию этого раздела, выявленные в ходе экспертизы программ, заключаются в следующем.

Прежде всего налицо несоответствие заявленной практико-ориентированной учебной деятельности слушателей по программе организационно-педагогическим условиям ее реализации. Это проявляется в отсутствии как классических (на бумажных носителях) раздаточных и дидактических материалов, организующих учебную деятельность, так и электронных средств активного обучения. Применительно к последнему авторы программ как будто не знают о новых требованиях ФГОС в части применения ИКТ в общеобразовательной школе. В связи с этими требованиями в настоящее время 100% школ оснащены компьютерами, интерактивными досками, видеопроекторами, аудиосистемами, цифровыми микроскопами, подключены к сети Интернет. Все это ориентирует учителя на широкое применение электронных средств обучения в учебном процессе. Учителя вынуждены постоянно обращаться к дополнительным материалам (интернет-ресурсам и мультимедийным учебным пособиям) с целью поиска актуальной и интересной информации, аудио-, видео- и графических объектов, способствующих активизации мыслительной, коммуникативной деятельности учащихся. Где учитель должен освоить качественно новый уровень преподавания, сочетающий классические и интерактивные средства обучения с использованием различного ПО и дидактических ИКТ-инструментов, применительно к своему учебному предмету (что вменяется ему профессиональным стандартом), если не на курсах повышения квалификации? Вместе с тем авторы ДПП повышения квалификации на этот счет «молчат»: практически не упоминают о средствах ИКТ в содержании программы, не представляют списки электронных источников, интернет-ресурсов, аппаратного и программ-

ного обеспечения. О недостаточной информированности авторов программ в части ИКТ говорит и то, что они не видят разницы между интернет-ресурсами (размещенными в сети с различным режимом доступа) и электронными изданиями (образовательными методическими и дидактическими материалами в форме компакт-дисков и иных носителей информации). Возникает вопрос: или учреждения ДПО не имеют такого рода образовательных ресурсов, или преподаватели не владеют ими технически и дидактически, а по сути – отказываются признавать существование информационного общества, которое задает новые подходы к образовательному процессу.

Говоря о ресурсном обеспечении программ, стоит упомянуть, что многие из них содержат ссылки на существенно устаревшую рекомендуемую литературу. Называются источники, которые зачастую датируются прошлым веком. Нередко списки литературы содержат малодоступные издания, которые можно найти лишь в библиотеках вузов в единичных экземплярах, в то же время ссылки на электронные каталоги библиотек отсутствуют.

Проблема профессиональной компетентности преподавателей ДПО

Проблема профессионализма – одна из острейших проблем любой отрасли. Проблема профессионализма педагогических кадров, как учительских, так и преподавательских, повышающих квалификацию учителей, во все времена занимала особое место. Ведь в конечном счете от преподавателей, непосредственно или опосредованно ориентированных на молодое поколение, зависит будущее. В современных условиях активной социальной динамики, беспрецедентных темпов развития цивилизации возникают новые требования к профессиональным качествам преподавателей, работающих в системе дополнительного профессионального образования. Наличие высокого уровня информационно-технологической, организационной, коммуникативной и профессиональной компетентности, инновационная культура и мобильность, творчество, педагогическое мастерство становятся принципиальными условиями, обеспечивающими эффективную и востребованную деятельность про-

фессорско-преподавательского состава, реализующих ДПП повышения квалификации учителей. А важнейшим аспектом деятельности учреждения ДПО – кадровое обеспечение процесса обучения учителей.

Экспертиза ДПП повышения квалификации показала, что дополнительное профессиональное образование серьезно нуждается в преподавателях, способных адаптироваться к изменениям происходящих в образовательном процессе и профессиональной сфере обучаемых, готовых к решению новых образовательных задач и принятию педагогических инноваций, заинтересованных в развитии своей профессиональной компетентности. В конечном счете, проблемы, выявленные в ходе экспертизы ДПП повышения квалификации – дистанцирование от компетентного подхода в образовании, воспроизведение ретроградных – знаниевых программ, неумение воплощать системный подход при их написании, игнорирование новых образовательных – ИКТ технологий, все это проявление личностной неподготовленности к новациям, свидетельство непрофессионализма. Одним из препятствий к решению этих проблем является профессиональный снобизм, который нередко стоит на пути объективной оценки собственной педагогической деятельности и осознания необходимости повышать собственную квалификацию. Реальность такова, что активная профессиональная деятельность многих преподавателей системы ДПО осуществлялась преимущественно в рамках знаниевой парадигмы. Преподаватели, призванные обучать учителей работать по стандартам нового поколения (ФГОС ОО), в действительности не владеют новыми требованиями к образовательному процессу.

На фоне обозначенных проблем небрежность в написании программ выступает на первый взгляд малозначимым недочетом. Но из приведенных ниже примеров становится ясно, что и этот недочет существенен. Так, содержание обучения по программе в большинстве случаев не раскрывает содержания тем, видов учебных занятий и учебных работ, срок их освоения. В некоторых программах выделяемое, например, в «Учебном плане» время на самостоятельную работу, в «Учебно-тематическом плане» на проверку оказывается включенным в часовой

фонд аудиторной нагрузки, причем разница может составлять от 16 до 54 часов (!). Зачастую «Учебный план», «Учебно-тематический план», «Календарный учебный график» идентично дублируют информацию. В ряде программ отсутствует представление необходимых разделов и подразделов программы, особенно это относится к разделу «Формы аттестации и оценочные материалы». К другим досадным небрежностям можно отнести неотформатированные тексты программ, орфографические и синтаксические ошибки, неаккуратно представленные библиографические данные.

Проблема отсутствия единства требований к программам повышения квалификации в столичном регионе

Как было сказано выше, эксперты МИОО осуществляли экспертизу внутренних и внешних ДПП повышения квалификации. Работу серьезно осложняло отсутствие единства требований к данным программам. И хотя нормативные акты устанавливают, что содержание программ определяется организациями ДПО самостоятельно, все же рамочный регламент их написания задан (Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам») и его необходимо соблюдать. Вместе с тем экспертиза ряда внешних программ показала, что некоторые из них написаны на основании других, уже утративших силу нормативных документов (таких как Приказ Министерства общего и профессионального образования от 18 июня 1997 г. № 1221 «Требования к содержанию дополнительных профессиональных программ»). Оговоримся, что во многом данное замечание относится не столько к работе авторов программ, сколько к унифицированным макетам, с методической точки зрения недостаточно корректно разработанным специалистами самих учреждений ДПО и предложенным авторам программ. В этой связи необходимо упомянуть об ответственности руководителей подразделений повышений квалификации, не ориентирующихся в действующих нормативных документах. Насущной необходимостью является ре-

шение следующих проблем: утверждение единых требований к программам ДПО в столичном регионе, проведение серии обучающих семинаров для авторов ДПП, посвященных изучению нормативных документов по ДПО с прикладной точки зрения.

Внутренняя экспертиза программ позволила МИОО добиться определенного результата – признания существующих проблем и осознания необходимости их решения. В результате экспертизы был собран огромный материал, который лег в основу корпоративного обучения, и в том числе обучения профессорско-преподавательского состава конструированию практико-ориентированных программ, реализации компетентного подхода. Сегодня МИОО, утратив монополию на повышение квалификации учителей, поставил перед собой амбициозную задачу: стать неформальным региональным лидером и координатором этого сегмента ДПО. Институт опирается на имеющийся опыт и потенциал и сознательно повышает внутренние требования к продукту (программам), порядку и формам его реализации. Эта работа призвана способствовать укреплению имиджа МИОО, признанию его документов профессиональным сообществом, получению конкурентоспособных результатов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Письмо Министерства образования и науки РФ от 9 октября 2013 г. № 06-735 «О дополнительном профессиональном образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153651/ (дата обращения: 18.12.2014).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/08/28/minobr-dok.html> (дата обращения: 18.12.2014).
3. Письмо Министерства образования и науки РФ от 9 октября 2013 г. № 06-735 «О дополнительном профессиональном образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153651/ (дата обращения: 18.12.2014).

4. Федеральные государственные образовательные стандарты ФГОС ВПО, 050000 «Образование и педагогика» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5> (дата обращения: 18.12.2014).
5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (приказ № 544н Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (дата обращения: 18.12.2014).
6. Некоторые подходы к построению современной модели дополнительных профессиональных программ работников образования [Текст] / О. Э. Крутова, Т. М. Кузнецова, С. Е. Мансурова, Т. В. Расташанская, К. А. Тaborовская, Ю. В. Федорова // Стандарты и мониторинг в образовании. – № 5. – С. 34–42.
3. Pismo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 9 oktyabrya 2013 g. No. 06-735 “O dopolnitelnom professionalnom obrazovanii”. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153651/ (accessed: 18.12.2014).
4. Federalnye gosudarstvennye obrazovatelnye standarty FGOS VPO, 050000 “Obrazovanie i pedagogika”. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5> (accessed: 18.12.2014).
5. Ob utverzhdenii professionalnogo standarta “Pedagog” (prikaz No. 544n Ministerstva truda i sotsialnoy zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g.). Available at: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html> (accessed: 18.12.2014).
6. Krutova O. E., Kuznetsova T. M., Mansurova S. E., Rastashanskaya T. V., Taborovskaya K. A., Fedorova Yu. V. Nekotorye podkhody k postroeniyu sovremennoy modeli dopolnitelnykh professionalnykh programm rabotnikov obrazovaniya. *Standarty i monitoring v obrazovanii*, No. 5, pp. 34–42.
1. Pismo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 9 oktyabrya 2013 g. No. 06-735 “O dopolnitelnom professionalnom obrazovanii”. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_153651/ (accessed: 18.12.2014).
2. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 1 iyulya 2013 g. No. 499 “Ob utverzhdenii Po-

REFERENCES

Мансурова Светлана Ефимовна, доктор философских наук, начальник отдела теории и методологии дополнительного образования Московского института открытого образования
e-mail: mansurovase@mioo.ru

Mansurova Svetlana E., PhD in Philosophy, head of the Department of Theory and Methodology of Additional Professional Education, Moscow Institute of Open Education
e-mail: mansurovase@mioo.ru

Расташанская Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, проректор по учебно-методической и научной работе Московского института открытого образования
e-mail: rastashanskayatv@mioo.ru

Rastashanskaya Tatyana V., PhD in Education, Vice-rector for Educational and Scientific Work, Moscow Institute of Open Education
e-mail: rastashanskayatv@mioo.ru

УДК 372.882
ББК 74.268.3

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В РАЗВИТИИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

З. А. Шелестова

Автор выделяет основные направления в развитии методики обучения школьников выразительному чтению и связывает их с научной школой полихудожественного воспитания средствами различных видов искусств. Первое направление предполагает активное включение в образовательный процесс тех положений театральной педагогики, которые сближают деятельность педагога актера-чтеца. Второе – совершенствование коммуникативной культуры будущих учителей в педагогическом вузе. Третье направление связано с внедрением в обучение чтению новых технологий (Интернет, аудиовизуальные средства и т. д.).

Ключевые слова: полихудожественное воспитание, интеграция, театральная педагогика, артистизм, экстраверсия, режиссерско-педагогические компетенции, коммуникативная компетенция, аудиовизуальные средства.

MAIN DIRECTIONS IN THE DEVELOPMENT OF THE METHODS OF TEACHING SCHOOL STUDENTS THE EXPRESSIVE READING AT LITERATURE CLASSES

Z. A. Shelestova

The author identifies the main directions in the development of methods of teaching expressive reading to school students and connects them with the scientific school of poly-artistic education by means of different types of arts. The first direction assumes active involvement in the educational process of those provisions of theatrical pedagogy which bring together the activity of a teacher as an actor-narrator. The second one is the improvement of communicative culture of future teachers in pedagogical higher educational institutions. The third direction is connected with introduction of new technologies such as (Internet, audio and visual means and so on) in the teaching of the reading process.

Keywords: poly-artistic education, integration, theatrical pedagogy, artistry, extraversion, directing and teaching competences, communicative competence, audio and visual means.

Чрезмерная логизация преподавания литературы, перенесение методов науки в специфическую сферу эмоционально-образного мышления и эстетического переживания приводят к обедненности процесса обучения литературе, снижению эстетической воспитанности, нежеланию школьников читать литературные произведения.

В 1980-е гг. возник термин «полихудожественное воспитание», сложилась научная школа (И. Э. Кашекова, Б. Т. Лихачев, А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский, Б. П. Юсов и др.), цель которой – показать, как на основе интеграции на одном занятии с помощью разных

видов искусств можно развивать у детей представление о единой картине мира, совершенствовать данные им от природы способности слышать, видеть, чувствовать, общаться.

Самое близкое литературе искусство – искусство художественного чтения (выразительного чтения в условиях школы) используется в педагогической деятельности как метод (прием) постижения идейно-художественного богатства литературного произведения в процессе его изучения и как средство нравственно-эстетического воспитания и развития речи учащихся.

Первое направление в развитии методики обучения школьников выразительному чте-

нию – активное включение в образовательный процесс основных положений и достижений театральной педагогики. В. А. Ильев [1] совершенно справедливо видит сходство концептуальной основы в деятельности педагога и актера (чтеца) в следующих элементах: 1) реализация одной и той же социальной функции воспитания; 2) действие как основной материал педагогического и актерского искусства; 3) специфика личного воздействия на аудиторию (класс); 4) единство физического и психологического; 5) обращение к магическому «если бы» как источнику воображения; 6) наличие в деятельности интуиции; 7) импровизационность самочувствия; 8) наличие собственного самостоятельного творчества.

И все же, несмотря на сходство творчества актера и учителя, ученые их не отождествляют. Речь идет о возможностях использования некоторых приемов из арсенала театральной педагогики. Однако артистизм как личное качество педагога, как стиль сотворчества педагога и ученика признают почти все (О. С. Булатова, В. П. Кузовлев, В. А. Кан-Калик, И. Ф. Гончаров и др.). Так, И. Ф. Гончаров [2] ценит артистизм как высший уровень совершенства педагога и относит к его компонентам: внешний облик учителя («одет в образ»); речевую выразительность; владение искусством чтения, посредством которого выявляется глубина произведения и красота художественных произведений; обаяние (способность овладевать вниманием, умом, воображением, волей другого; самообладание (сосредоточенность, сдержанность); искусство анализа и подачи материала.

Способность к педагогическому перевоплощению обеспечивают такие психические процессы, как образная память, творческое воображение, эмоциональная восприимчивость, пластичность реакций, экстраверсия, способность к сопереживанию, внутренняя свобода и т. д. Э. А. Петрова [3] к важнейшим умениям чтеца-рассказчика относит: умение действовать словом, умение работать с текстом, владение внешней техникой речи, основными законами творчества и жанровыми особенностями произведений. Самым важным из этих умений является владение элементами словесного действия, компонентами которого являются: целенаправленность (наличие исполнительской за-

дачи); яркость видений; глубина вскрытия подтекста и активность его передачи слушателям; эмоциональное отношение к содержанию текста; живое общение с аудиторией (классом). Эти компоненты являются и критериями оценки исполнения литературных произведений и учителя, и учащихся.

На способность осуществлять словесное действие школьниками накладывает отпечаток уровень их литературного развития и эстетического сознания: тип восприятия и понимания текста, степень проникновения в художественное обобщение, умение соотносить свою читательскую концепцию текста с авторским замыслом, уровень развития коммуникативных умений и навыков.

Только умеющий профессионально читать и увлекательно рассказывать учитель способен овладеть методикой обучения школьников этому виду их творческой деятельности. Следовательно, второе направление в развитии методики выразительного чтения – совершенствование коммуникативной культуры будущего учителя на занятиях «Практикума по выразительному чтению» в период обучения в педагогическом вузе, сформированность у него исполнительских и режиссерско-педагогических компетенций.

Выразительное чтение учителя в идеале должно быть таким же, как и чтение профессиональных мастеров звучащей литературы. И учитель, и чтец – страстные пропагандисты искусства слова, они стремятся привить школьникам любовь к литературе, побуждают их поновому воспринимать в произведении то, что теряется при «чтении глазами» или при некачественном чтении.

Однако чтение учителя имеет и свою специфику. Вслед за Р. Р. Майманом [4] мы видим ее в том, что, во-первых, если профессиональный исполнитель прежде всего знакомит с произведением искусства звучащего слова, то учитель – с произведением литературы, в этом отношении чтение учителя ближе к авторскому чтению. Но в отличие от автора он нередко читает один и тот же текст с разными задачами: различные интерпретации содействуют проникновению в глубину подтекста. Во-вторых, учитель отбирает для чтения то, что рекомендовано школьной программой. В вы-

боре репертуара он менее свободен, чем профессиональный исполнитель. В-третьих, чтение учителя рассчитано на определенную аудиторию, он вынужден учитывать возрастные и психологические особенности конкретного класса. В-четвертых, учитель самостоятельно готовится к чтению, поэтому он должен обладать еще и режиссерско-педагогическими умениями с тем, чтобы показать, какими путями следует пользоваться, чтобы воплотить текст в звучащем слове. В-пятых, чтение учителя обычно включается в рассказ или лекцию, обрамляется объяснениями, дополнениями, комментариями, особенно при повторном чтении. Эта особенность замечательно воспроизведена А. С. Макаренко в его рассказе «Преподаватель словесности»:

«Читал Мефодий Васильевич... всегда стоя за кафедрой, предпочитал простую, точную речь. Но зато в его мимике было столько эмоций и правды, столько ума, то восхищенного, то осуждающего, то сомневающегося, столько сдерживаемой силы души, что мы неспособны были оторваться от его лица. Читая нам, он сам жил горячо и глубоко и не хотел показывать нам эту свою настоящую, человеческую жизнь. А передавая "Слово о полку Игореве", он плакал свободно и доверчиво, и мы одновременно преклонялись и перед его стариковской слезой, и перед силой "Слова..."» [5, с. 385].

Высоко ценил выразительное чтение и основоположник методической науки В. В. Голубков. Он вспоминал, как ему посчастливилось впервые познакомиться с «Кавказским пленником» Л. Толстого, когда он учился в земской школе: «Стояла суровая зима, мороз доходил до 40 градусов... Учитель Александр Иванович сказал: "Занятий сегодня не будет, но раз вы пришли, я вам прочитаю рассказ. Слушайте! И он начал: *Служил на Кавказе офицером один барин. Звали его Жилин...*" Со мной произошло своего рода чудо. Я видел перед собой горное ущелье и Жилина верхом на лошади, окровавленного, с закрученными назад руками... Он бежит с Костылиным, не бросает его, обессиленного, в лесу, а тащит на себе и из-за этого вновь попадает в плен. Я – в отчаянии, когда Жилина бросают в глубокую яму, вместе с ним надеюсь только на Дину. Волнуюсь за него и рабуюсь его удаче» [6, с. 265–266].

Данные примеры свидетельствуют о том, что главным показателем сформированности коммуникативной компетентности учителя средствами искусства чтения является степень выраженности словесного воздействия на сознание, чувства и воображение слушателей, способность вызвать у них такую же «киноленту» видений, которая возникла у самого чтеца в момент чтения. Видения рождают сопереживание, эмоциональное отношение к тому, о чем рассказывается в тексте, и понимание его смысла. Основу общения чтеца со слушателями составляет психологический контакт с ними. Мысли, желания и намерения чтеца должны активно воздействовать на слушателей через звучащее слово. Запускают словесное действие механизмы речи, но задает его всегда художественный текст и коммуникативное намерение исполнителя. Другим показателем сформированности коммуникативной компетентности является преодоление ошибок в общении и психологических барьеров. Образцы обучения школьников выразительному чтению как методу (приему) анализа изучаемых произведений в разных классах представлены в нашей книге «Основы методики выразительного чтения и рассказывания» [7].

Третье направление в развитии методики выразительного чтения связано с внедрением новых технологий, которые предоставляет нам Интернет и аудиовизуальные средства. Современный учитель работает в условиях, когда благодаря Интернету любая информация становится доступна любому ученику. Однако виртуальный мир берет количеством, но не качеством и глубиной общения. Ничто – ни ТВ, ни компьютер, ни аудиотехника не могут заменить живого контакта учителя и ученика. Школьники XXI в. перестают читать книги, на уроках литературы они часто не готовы к занятиям, не умеют ориентироваться в тексте. Многим детям сложно говорить, выражать свои мысли в слове. Некоторые учителя выход видят в том, чтобы на уроках больше читать вслух. Ребята слушают, потом начинают потихоньку говорить. Например, учителя школы № 1567 Дорогомиловского района г. Москвы, используя дистанционное обучение, в определенное время читают литературные произведения по Интернету. Школьники вместе с родителями слушают

их чтение и таким образом знакомятся с содержанием произведения, над которым предстоит работа в классе.

Другие учителя используют на уроках аудиовизуальные средства. Например, учитель школы № 1130 Западного округа г. Москвы О. С. Шелестова при изучении творчества А. П. Чехова в 10-м классе предложила школьникам прослушать чтение его рассказа «Архиерей» в исполнении О. Табакова [8] и письменно высказать свое мнение о рассказе и позиции автора в нем. Учащиеся писали о том, что рассказ А. Чехова «Архиерей» в исполнении О. Табакова вызывает грусть и сожаление, заставляет слушателей «задуматься над своей жизнью, над тем, для чего человек живет и счастлив ли он» (Юля М.). «Главная мысль рассказа состоит в том, чтобы показать, что все мы одинаковы, у нас у всех одинаковые болезни вне зависимости от чина, который занимает человек» (Маша Д.). «Чехов показывает тяготы священнослужителей: человек, заточенный в рамки обрядов, не свободен, а потому и несчастен. Надо жить так и поступать так, как подсказывает тебе твое сердце» (Саша П.).

«Архиерей был счастлив, когда служил в церкви, но высокий чин не позволил осуществить его мечту: служить спокойно дьяконом в какой-нибудь деревенской церквушке» (Витя Т.). «Главный герой одинок и мечтает хоть с кем-нибудь поговорить просто, без подобострастия. Даже мать видела в нем не сына, а лишь его высокое звание» (Аня В.). «Автор сочувствует архиерею. В нем присутствует отражение самого Чехова. Герой – обычный человек, который мечтает о простой жизни, но это ему не удавалось, он устал от своего высокого чина» (Вася Н.). «Главная мысль рассказа в том, что неважно, какое положение, статус занимает человек в жизни, так как перед смертью все равны. При жизни герой занял такую высокую должность, что даже его мать боялась его. При разговоре с ним она хотела встать, и лишь когда архиерей умирал, она бросилась к нему со слезами, называя его уже не “владыка”, а “сынок”» (Сергей М.). «Чехова волновала мысль о том, какой след оставляет после себя человек. Свой страх писатель отражает в Петре, о котором после смерти даже никто и не вспоминал, кроме матери. Город жил прежней жизнью» (Дима М.).

Есть произведения, особенно чеховские, которые трудно анализировать на уроке, и обращение к тексту средствами искусства художественного чтения в исполнении таких мастеров, как О. Табаков, помогает учителю дать школьникам не столько понять, сколько почувствовать глубину чеховской мысли. Как написала Наташа М.: «Великолепный рассказ! Я обязательно его прочитаю еще раз. Автор так хорошо все описал, что мне показалось, что я сама была свидетелем этих событий. Я почувствовала умиротворение, спокойствие, тепло и в то же время тревогу за главного героя».

Таким образом, основные направления в развитии методики обучения школьников выразительному чтению: опора на последние достижения искусствоведов и педагогов-ученых в области театральной педагогики; формирование у студентов педагогических вузов коммуникативной компетентности, которая проявляется в умении владеть основными компонентами словесного действия, в способности преодолевать ошибки в общении и психологические барьеры; использование современных средств новых технологий, которые предоставляет учителям Интернет, аудиовизуальные средства с целью повысить интерес к чтению художественных произведений.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ильев, В. А.* Когда урок волнует (Театральная технология в педагогическом творчестве) [Текст] / В. А. Ильев. – Пермь, 2008.
2. *Гончаров, И. Ф.* Эстетическое воспитание школьников средствами искусства и действительности [Текст] / И. Ф. Гончаров. – М., 1986.
3. *Петрова, Э. А.* Мышление и воображение в словесном действии чтеца-рассказчика [Текст]: автореф. дис. ... канд. искусствовед. наук / Э. А. Петрова. – Ленинград, 1980.
4. *Майман, Р. Р.* Учитель литературы как чтец-исполнитель [Текст] / Р. Р. Майман // Методические указания для занятий по выразительному чтению / под ред. О. Ю. Богдановой. – М., 1979.
5. *Макаренко, А. С.* Собр. соч. в 7 т. [Текст] / А. С. Макаренко. – М., 1952. – Т. 5.
6. *Голубков, В. В.* «Кавказский пленник» в начальной школе [Текст] / В. В. Голубков //

- Л. Н. Толстой в школе: сб. ст. / сост. В. Н. Тростников; под ред. В. В. Голубкова и С. М. Петрова. – М., 1965.
7. Шелестова, З. А. Основы методики выразительного чтения и рассказывания [Текст] / З. А. Шелестова. – М.: Спутник+, 2014. – 620 с.
 8. Чехов, А. П. Архиерей [Электронный ресурс] / А. П. Чехов; читает Олег Табаков. – М.: Комсомольская правда, 2012. – 1 эл. опт. диск (CD-ROM): 58 ч 00 м (MP3). – (Великие исполнители: Т. 30).
 3. Petrova E. A. Myshlenie i voobrazhenie v slovesnom deystvii chtetsa-rasskazchika. *Extended abstract of PhD dissertation (Art History)*. Leningrad, 1980.
 4. Mayman R. R. Uchitel literatury kak chtets-ispolnitel. *Metodicheskie ukazaniya dlya zaniyat' po vyrazitel'nomu chteniyu*. Ed. O. Yu. Bogdanova. Moscow, 1979.
 5. Makarenko A. S. *Sobr. soch. v 7 t.* Moscow, 1952. Vol. 5.
 6. Golubkov V. V. "Kavkazskiy plennik" v nachal'noy shkole. *L. N. Tolstoy v shkole*. Ed. V. V. Golubkov, S. M. Petrov. Moscow, 1965.
 7. Shelestova Z. A. *Osnovy metodiki vyrazitel'nogo chteniya i rasskazyvaniya*. Moscow: Sputnik+, 2014. 620 p.
 8. Chekhov A. P. *Arkhierey*; reads Oleg Tabakov. Moscow: Komsomolskaya pravda, 2012. CD-ROM (MR3). (Velikie ispolniteli: Vol. 30).

REFERENCES

1. Ilyev V. A. *Kogda urok volnuet (Teatral'naya tekhnologiya v pedagogicheskom tvorchestve)*. Perm, 2008.
2. Goncharov I. F. *Esteticheskoe vospitanie shkol'nikov sredstvami iskusstva i deystvitelnosti*. Moscow, 1986.

Шелестова Зинаида Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии дефектологического факультета Московского педагогического государственного университета

e-mail: aida6747@gmail.com

Shelestova Zinaida A., PhD in Education, Associate Professor, Speech Therapy Department, Speech Pathology Faculty, Moscow State Pedagogical University

e-mail: aida6747@gmail.com

УДК 371:811.111.1
ББК 74.00

К ПРОБЛЕМЕ ПРИМЕНЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Э. Р. Латыпова

Ориентиры инновационного развития российского образования обозначены в ряде программных документов. Модернизация системы образования предполагает решение приоритетных задач. Одной из них является создание современной системы непрерывного образования. Организация обучения иностранному языку предполагает воплощение идей гуманизации образования, направленных на применение инновационных технологий в процессе обучения. Современному выпускнику стало необходимо владеть иностранным языком. Одной из возможностей получения дополнительных знаний являются занятия на курсах иностранного языка. Для педагогически грамотного специалиста необходимы знания всего обширного спектра образовательных технологий. В статье рассматриваются некоторые из современных технологий применительно к курсам обучения иностранному языку (интерактивные методы, дистанционное обучение). Рассмотренные методы могут быть применены не только на занятия по языку, но и по различным дисциплинам в профессиональных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: инновационное развитие, непрерывное образование, модернизация образования, технология обучения, инновационные технологии, иностранный язык.

TO THE PROBLEM OF USING INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING

E. R. Latypova

Reference points of innovative development of Russian education are designated in a number of program documents. Modernization of education system assumes the solution of priority tasks. One of them is creation of modern system of continuous education. The organization of foreign language teaching assumes an implementation of the ideas of a humanization of education directed on application of innovative technologies in the course of training. The modern graduate student needs to know a foreign language. One of the opportunities of receiving additional knowledge is attending foreign language courses. Knowledge of all extensive range of educational technologies is necessary for pedagogically competent expert. The article considers some of modern technologies in relation to foreign language courses (interactive methods, distance learning). The considered methods can be applied not only to language classes, but to various disciplines in professional educational institutions as well.

Keywords: innovative development, continuous education, modernization of education, educational technology, innovative technology, foreign language.

Радикальные перемены в социально-экономическом развитии страны поставили перед педагогической наукой новые сложные задачи. В современных условиях конкурентной борьбы ценятся компетентные специалисты, способные постоянно совершенствовать свои знания, быстро и адекватно реагировать на изменение условий профессиональной деятельности.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., принятая правительством РФ в ноябре 2008 г., ориентирует российское образование на инновационное развитие. В программном документе «Стратегия развитие образования до 2020 г.» подчеркивается необходимость обеспечения высокого качества российского образования, соответствующего

требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [1, с. 3].

Реализация этой цели предполагает решение приоритетных задач. Одной из них является создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки кадров [1, с. 4]. Это обеспечивает благоприятные условия для общего и профессионального роста человека, является механизмом воссоздания профессионального и культурного резерва, а также критерием прогресса общественного производства.

Во всех промышленно развитых странах образование, обретая все более и более черты непрерывного образования, выдвигается в ряд стратегических ресурсов, определяющих не только конкурентоспособность той или иной страны на мировых рынках, но и ее экономическую независимость и национальную безопасность [2].

Проблема модернизации содержания образования – это не только проблема государственная, но и проблема каждого отдельного учебного заведения. Вуз – не исключение. Сегодня перед вузом стоят задачи развития в инновационном направлении, повышения качества образовательного процесса, разработку и внедрение перспективных технологий обучения [3; 4].

Определение столь непростых проблем взаимосвязано также и с реальным, действенным воплощением идей гуманизации и гуманитаризации образования (В. С. Библер, В. П. Бездухов, М. Н. Берулава, В. В. Давыдов, Д. П. Эльконин, Е. Н. Шиянов, Г. П. Щедровицкий). Организация обучения иностранному языку предполагает учет потребностей, интересов и личностных особенностей обучаемого. При этом студент выступает как полноправный участник процесса обучения, построенного на принципах сознательного партнерства и взаимодействия с преподавателем, что непосредственно связано с развитием самостоятельности студента, его творческой активности и личной ответственности за результативность обучения. В этом и состоит еще одно из направлений реализации идеи гуманизации системы образования.

Гуманизация педагогического процесса определяет интерес исследователей к проблеме профессиональной коммуникативности и направлена на применение инновационных

технологий в процессе обучения, в котором главный акцент ставился бы на формирование у студентов профессионально значимых коммуникативных умений.

В современных условиях специалист не может быть состоятелен и успешен, если имеет только технические и технологические знания и не ориентируется в гуманитарных проблемах, коммуникативных стратегиях, не владеет социальными навыками и культурными компетенциями.

Изменения, происходящие в стране, содействовали мотивации к получению дополнительных знаний. Многим выпускникам вузов неязыковых специальностей стало необходимо владение иностранным языком.

Иностранный язык способствует развитию общей культуры и играет важную роль в профессиональном становлении, позволяет решать профессиональные проблемы на более высоком уровне и является составной частью его общей культуры. Обучение иностранным языкам преследует в основном практические цели, оно готовит студента к умению использовать иностранный язык как средство и инструмент его научной или практической деятельности, как средство получения или обмена информацией с тем, чтобы быть в курсе последних достижений науки и техники за рубежом.

Саморазвитие и самосовершенствование студента происходит через сознательное, активное и осмысленное усвоение нового социального опыта. Одной из возможностей такого нового опыта может выступать занятие студентов на курсах иностранного языка.

Принцип вариативности, заявленный в образовании, дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. В этом направлении идет и прогресс образования: разработка различных вариантов его содержания, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур; научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий.

В этих условиях необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, школ, направлений, не тратить время на открытие уже извест-

ного, а использовать весь арсенал педагогического опыта. Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного спектра образовательных технологий.

Термин технологии обучения (или педагогические технологии) используется для обозначения совокупности приемов работы преподавателя, с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на занятии целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени.

Этот термин получил широкое распространение в 1970-е гг. как для обозначения обучения с использованием технических средств, так и рационально организованного обучения в целом. Вследствие чего в понятие «технологии обучения» начали включать все важные вопросы дидактики, связанные с модернизацией учебного процесса и повышением его эффективности и качества организации.

Основными характеристиками технологий обучения являются:

1) результативность (высокий уровень достижения поставленной учебной цели каждым обучающимся);

2) экономичность (за единицу времени усваивается большой объем учебного материала при наименьшей затрате усилий на овладение материалом);

3) эргономичность (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и переутомления);

4) высокая мотивированность в изучении языка [5, с. 129].

Ведущим правилом или принципом, определяющим выбор и реализацию инновационных образовательных технологий, должна служить ориентация на современные и прогнозируемые потребности личности, организации, отрасли, региона, общества в целом [6, с. 17].

В методике преподавания иностранных языков к современным технологиям относят: метод проектов, центрированное на учащимся обучение, обучение в сотрудничестве, использование языкового портфеля, дистанционное обучение, тандем-метод, технология case study, компьютерные и аудиовизуальные технологии.

Рассмотрим некоторые из технологий применительно к курсам обучения иностранному языку.

Применение интерактивных методов преподавания является актуальным для современной преподавательской деятельности, входит в группу современных методов, которые базируются на одной из популярных в социальной психологии концепции – интеракционизме. Термин *interactive learning* (англ.) обозначает обучение, основанное на активном взаимодействии с субъектом обучения [7, с. 89]. В рамках этой концепции социальное взаимодействие людей понимается как межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению, интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия.

Главной идеей интерактивных методов является развитие критического мышления как конструктивной интеллектуальной деятельности, осмысленное восприятие информации с последующим ее усвоением. Критическое мышление, по А. Н. Щукину, – это сложный ментальный процесс, начинающийся с ознакомления с новой информацией и заканчивающийся принятием решения. В рамках интерактивных методов разработаны основы обучения и учения, состоящие из стадии вызова, смысловой стадии и стадии рефлексии [5, с. 150].

По сравнению с традиционными в интерактивных моделях обучения меняется и взаимодействие с преподавателем: его активность уступает место активности обучающегося, задача преподавателя состоит в создании условий для их инициативы. В интерактивной технологии обучающиеся выступают полноправными участниками, их опыт важен. Преподаватель же не столько дает готовые знания, сколько побуждает участников обучения к самостоятельному поиску.

С целью решения воспитательных и учебных задач мы используем следующие формы интерактивной работы:

- метод кластера;
- целенаправленное чтение;
- case-study;
- деловые и ролевые игры;

- учебные групповые дискуссии;
- мозговой штурм.

Каждая педагогическая технология обладает определенной степенью интерактивности, но некоторые из них содержат интерактивный режим как обязательный компонент [7, с. 90].

С совершенствованием новых компьютерных технологий развиваются и новые способы обучения, одной из таких технологий является дистанционное обучение. Эта форма организации учебного процесса предусматривает обучение на расстоянии с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей. Участники обучения самостоятельно выполняют предлагаемые им задания, которые проверяются преподавателем либо при личной встрече, либо по электронной почте. Основной характеристикой дистанционного обучения является опосредованный характер телекоммуникационного общения преподаватель – студент. При дистанционном обучении должны быть тщательно и детально спланированы деятельность обучаемого, доставка необходимых учебных материалов, эффективная обратная связь, максимальная интерактивность между обучаемым и преподавателем.

Благодаря развитию Интернета и современных методов общения и обмена данными становится возможным создавать и применять новые способы обучения, такие как электронные конспекты, энциклопедии, тесты, глоссарии, анкеты, виртуальные лаборатории и т. д. Одним из вариантов использования таких методов и технологий является пакет Moodle, представляющий собой систему управления содержимым сайта, специально разработанный для создания качественных online-курсов преподавателями [8].

В основу создания системы управления обучением Moodle были положены принципы, являющиеся обобщением большого количества работ таких ученых, как Л. С. Выготский, Джон Дьюи, Жан Пиаже, Эрнст фон Глазерфельд. Благодаря этим научным исследованиям получили развитие такие направления в области образования и психологии, как конструктивизм, конструкционизм, социальный конструктивизм [9].

Социальный конструктивизм расширяет эти направления до уровня взаимодействия в группах. Участники совместно создают малую культуру общих объектов и смыслов, тем са-

мым погружаясь в нее. На основании этих направлений Мартин Доугиамас (идеолог и руководитель проекта по разработке системы управления обучением Moodle) сформулировал 5 принципов, положенных в основу Moodle, объединив их под общим названием «социальный конструкционизм» [10].

1. В настоящей обучающей среде все мы одновременно являемся потенциальными учителями и учениками.

В Moodle существует большое количество инструментов (таких как форумы, wiki, глоссарии, базы данных, семинары, блоги, личные сообщения), которые дают широкие возможности обучающимся участвовать в создании контента. Помимо этого очень гибкая система ролей позволяет расширить систему прав студентов вплоть до полного слияния по возможностям с ролью преподавателя.

2. Мы учимся особенно хорошо, когда создаем или пытаемся объяснить что-то другим людям.

Для реализации этого принципа хорошо подходят следующие инструменты:

- форумы и блоги, позволяющие организовать пространство для представления и обсуждения результатов своей деятельности;
- wiki, с помощью которого можно организовать коллективную работу с документами;
- глоссарии, позволяющие организовать коллективную работу над списком терминов, которые будут автоматически связываться по всему содержимому курса;
- базы данных, являющиеся расширением идеи глоссариев до работы над любыми структурированными записями;
- семинары, позволяющие организовать многопозиционное, многокритериальное оценивание работ учеников.

3. Большой вклад в обучение вносит наблюдение за деятельностью наших коллег.

Для реализации этого принципа в Moodle предоставляется большой спектр инструментов по удобному доступу к информации о студентах, преподавателях, их активности в курсе.

4. Понимание других людей позволит учить их более индивидуально.

Необходимо предоставлять как можно больше возможностей как для самореализа-

ции и самопрезентации студента, так и для анализа предоставленной студентом информации о себе и его активности в системе.

Для реализации этого принципа в Moodle представлен широкий набор коммуникативных инструментов (форумы, чаты, личные сообщения, блоги), анкеты, опросы, удобные инструменты по доступу к обзору активности участников курса.

5. Учебная среда должна быть гибкой, предоставляя участникам образовательного процесса простой инструмент для реализации их учебных потребностей.

С учетом этого принципа реализуются все инструменты Moodle: коммуникативные, учебные и административные.

На основании этих 5 принципов можно строить учебные сообщества и эффективно влиять на процессы, происходящие в них. Moodle можно также результативно использовать и в более традиционных и простых ситуациях: проведение тестирования, создание гипертекстовых материалов и т. п.

В связи с тотальной компьютеризацией учебных заведений страны дистанционное обучение можно рассматривать как одну из самых перспективных форм обучения в системе современных технологий.

Опыт преподавания подтверждает эффективность применения интерактивных методов и дистанционного обучения в качестве средств развития интеллектуальных способностей, аналитического мышления обучающихся в процессе межличностной коммуникации.

Преподавателю целесообразно сочетать различные методы и формы организации образовательного процесса, чтобы достичь максимального результата от их применения.

Рассмотренные методы могут быть применены как на занятиях по языку, так и при обучении различным дисциплинам в профессиональных образовательных учреждениях как начального, так и среднего, и, безусловно, высшего профессионального образования для обеспечения подготовки высококвалифицированных профессиональных кадров.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Государственная политика в системе общего образования Российской Федерации [Текст]: учеб. пособие / А. И. Рытов, Крутова, Т. В. Светенко, А. И. Рожков, И. В. Абанкина. – М.: АПКИППРО, 2009. – 86 с.
2. Лобанов, Н. А. Исторические ступени развития непрерывного образования [Текст] / Н. А. Лобанов // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 10-й юбилейной междунар. конф. / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования: в 2 ч. – Вып. 10. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. – Ч. 1. – 372 с.
3. Богин, Г. И. Концепция языковой личности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Г. И. Богин. – М.: 1982. – 36 с.
4. Богин, Г. И. Современная лингводидактика [Текст]: учеб. пособие / Г. И. Богин. – Калинин, КГУ, 1980. – 61 с.
5. Щукин, А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам [Текст]: учеб. пособие / А. Н. Щукин. – 2-е изд. – М.: Филоматис, 2010. – 188 с.
6. Интегративные основы инновационного образовательного процесса в высшей профессиональной школе [Текст]: моногр. / Л. И. Гурье, А. А. Кирсанов, В. В. Кондратьев, И. Э. Ярмакеев; под ред. В. В. Кондратьева. – М.: ВИНТИ, 2006. – 288 с.
7. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП [Текст] / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
8. Белозубов, А. В. Система дистанционного обучения Moodle [Текст]: учеб.-метод. пособие / А. В. Белозубов, Д. Г. Николаев. – СПб., 2007. – 108 с.
9. Философия Moodle [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.moodle.org/ru/> Философия (дата обращения: 11.12.14).
10. Pedagogy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.moodle.org/en/Pedagogy> (дата обращения: 11.12.14).

REFERENCES

1. Rytov A. I., Krutova O. E., Svetenko T. V., Rozhkov A. I., Abankina I. V. *Gosudarstvennaya politika v sisteme obshchego obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii: ucheb. posobie*. Moscow: APKiPPRO, 2009. 86 p.
2. Lobanov N. A. Istoricheskie stupeni razvitiya nepreryvnogo obrazovaniya. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn: Nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustoychivogo razvitiya: Proceedings of the 10th International Conference*. St-Petersburg, 2012. Part 1. 372 p.
3. Bogin G. I. *Kontsepsiya yazykovoy lichnosti: Extended abstract of PhD dissertation*. Moscow: 1982. 36 p.
4. Bogin G. I. *Sovremennaya lingvodidaktika: ucheb. posobie*. Kalinin: KGU, 1980. 61 p.
5. Shchukin A. N. *Sovremennye intensivnye metody i tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam: ucheb. posobie*. Moscow: Filomatis, 2010. 188 p.
6. Gurye L. I., Kirsanov A. A., Kondratyev V. V., Yarmakeev I. E. *Integrativnye osnovy innovatsionnogo obrazovatel'nogo protsessa v vysshey professional'noy shkole: monogr.* Moscow: VINITI, 2006. 288 p.
7. Selevko G. K. *Pedagogicheskie tekhnologii na osnove aktivizatsii, intensivifikatsii i effektivnogo upravleniya UVP*. Moscow: NII shkolnykh tekhnologiy, 2005. 288 s.
8. Belozubov A. V., Nikolaev D. G. *Sistema distantsionnogo obucheniya Moodle: ucheb.-metod. posobie*. St-Petersburg, 2007. 108 p.
9. Filosofiya Moodle. Available at: <http://docs.moodle.org/ru/Filosofiya> (accessed: 11.12.14).
10. Pedagogy. Available at: <http://docs.moodle.org/en/Pedagogy> (accessed: 11.12.14).

Латыпова Эльвира Рашитовна, ассистент кафедры иностранных языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, соискатель кафедры общей педагогики, истории педагогики и образования Бирского филиала Башкирского государственного университета
e-mail: lat-elvira@yandex.ru

Latypova Elvira R., Assistant lecturer, Foreign Languages Department, Sterlitamak Branch of Bashkir State University, Post-Graduate Student, General Pedagogy, History of Pedagogy and Education Department, Birk Branch of Bashkir State University
e-mail: lat-elvira@yandex.ru

УДК 378.147, 37.04
ББК 74.58

О РЕЗУЛЬТАТАХ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДИКИ ПОЭЛЕМЕНТНОГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ НА ПАРАЛЛЕЛЬНО РЕШАЕМЫХ ЗАДАЧАХ

Г. Б. Тодер

В работе в сжатом виде представлена носящая адаптационный характер методика поэлементного обучения на параллельно решаемых задачах. Проведено сравнение результатов обучения слабо подготовленных студентов технических специальностей решению типовой учебной задачи по физике по традиционной и представленной методикам. Приведены результаты статистических расчетов, которые показывают, что при освоении слабо подготовленными студентами ключевых операций алгоритма решения учебных задач по физике методика поэлементного обучения оказывается эффективнее традиционной.

Ключевые слова: методика обучения, адаптационный, операция, алгоритм, параллельно решаемые задачи, учебная задача по физике.

ON THE RESULTS OF USING THE "UNIT-TO-UNIT" METHODS OF TEACHING PHYSICS IN SOLVING THE PROBLEMS

G. B. Toder

The article presents the adaptive method of unit-to-unit teaching in solving the problems simultaneously. Comparison of the results of teaching poorly prepared engineering students to solve a standard educational problem in physics according to the traditional and presented methods is carried out. Results of statistical calculations which show that when mastering by poorly prepared students the key operations of algorithm of the solution of educational problems in physics, the unit-to-unit method of teaching is more effective than the traditional one.

Keywords: methods of teaching, adaptive, operation, algorithm, solving problems simultaneously, educational problem in physics.

Предмет представленного в настоящей работе исследования – результаты обучения по методике поэлементного обучения на параллельно решаемых задачах [1], формирование и внедрение которой в учебный процесс было вызвано резким уменьшением объема компетентностной базы первокурсников технических вузов в последнее десятилетие.

В исследовании под *компетентностной базой учащегося* понимается имеющаяся у него до начала освоения нового материала совокупность компетентностей. Под *подготовленностью учащегося* к выполнению определенного вида учебной деятельности в определенных условиях обучения понимается система входящих в компетентностную базу компетентно-

стей, позволяющая реализовать данный вид деятельности в данных условиях. Под *модельным* понимается абстрактный, ориентировочный для организации учебного процесса в имеющихся внешних условиях обучения учащийся. *Имеющимся внешними условиями обучения* (далее рассматриваются только они) считаются жестко фиксированные государством и администрацией вуза условия организации и ведения учебного процесса, программа, календарный план, сроки и часы, отведенные для обучения группы модельных учащихся в рамках каждого отдельного курса. В работе используется ряд понятий теории учебных задач [2]. Задача, предназначенная непосредственно для самостоятельного решения учащимися на аудиторных занятиях или внеаудиторно, называется

индивидуальной. Задача, обобщающая некоторую совокупность индивидуальных задач, называется *родовой*. Родовая задача, которую согласно программе должен научиться решать учащийся, называется *критериальной*. Индивидуальная задача называется: 1) *типовой* для курса, если она относится к родовой задаче, способы решения которой осваиваются в данном курсе; 2) *тренировочной*, если она используется в процессе освоения изучаемого способа решения родовой задачи; 3) *проверочной*, если она используется для контроля усвоения материала.

Общая схема эффективной для модельного учащегося и поэтому ставшей традиционной методики обучения решению родовой задачи по физике для студентов технических специальностей состоит в следующем [3–4]. Преподаватель предоставляет учащимся определенный набор надзадачной информации, включающий, в частности, тему и некоторые исходные теоретические сведения, затем демонстрирует и объясняет на примере одной – двух типовых задач некоторый способ решения родовой задачи, который далее будем называть *эталонным*. После этого учащиеся самостоятельно (аудиторно и внеаудиторно), последовательно, одну за другой, решают индивидуальные задачи, используя вспомогательные средства, взаимодействуя с преподавателем и друг с другом. На контрольном мероприятии учащимся предлагается индивидуальная проверочная задача, решение которой оценивается преподавателем. На эту методику ориентировано большинство пособий для самостоятельной подготовки школьников и студентов и сборников с примерами решения задач по физике (например, [5–13]).

Эталонные способы решения большинства учебных задач по физике алгоритмизируемы, поэтому фактически чаще всего осваивается ориентированный на модельного учащегося алгоритм эталонного способа решения, который также будем называть *эталонным*. Разделим учащихся на две категории в зависимости от способности овладеть эталонным алгоритмом решения родовой задачи в имеющихся условиях обучения. Если при обучении по традиционной методике компетентностная база позволяет учащемуся полностью овладеть эталонным алгоритмом, то будем относить его

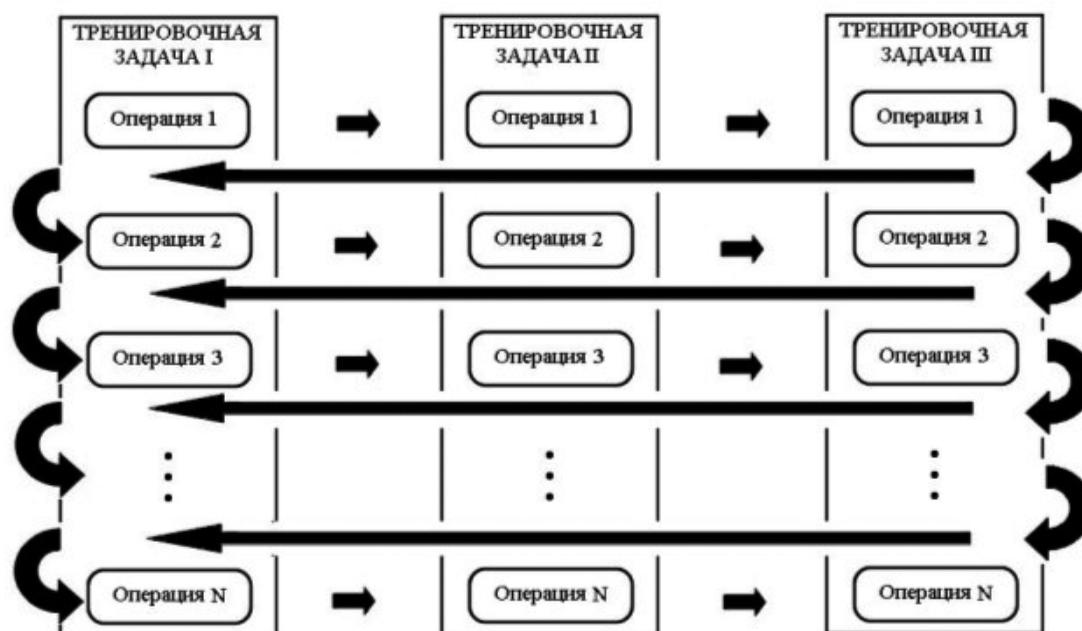
к категории *достаточно подготовленных*; если нет – к категории *слабо подготовленных*. В терминах теории учебных задач [2] достаточно подготовленный учащийся после обучения по традиционной методике становится эффективным решателем, а слабо подготовленный – нет.

Слабо подготовленный учащийся не способен в имеющихся условиях обучения понять причинно-следственные, логические или математические связи между некоторыми парами последовательно выполняемых операций и/или выполнить некоторые операции из эталонного алгоритма (такие операции и реализуемые ими элементы решения далее будем называть *проблемными*). Поэтому он нуждается в схеме и инструментах для деятельности, позволяющей компенсировать неполноту компетентностной базы. Методика поэлементного обучения на параллельно решаемых задачах предоставляет требуемую схему (рис. 1) и инструмент: основные проблемные элементы решения рассматриваются и осваиваются в режиме тренинга как отдельные операции, применяемые учащимся к данным каждой тренировочной задачи, заданным в условии или полученным в ходе решения в результате выполнения других операций. Только после того, как проблемная операция применена ко всем тренировочным задачам, учащийся приступает к их дальнейшему решению. Отрабатывая операцию на нескольких однотипных задачах, он концентрирует свое внимание на операции как элементе решения, одновременно удерживая в поле внимания и в оперативной памяти рассматриваемый тип задач. В результате в памяти слабо подготовленного учащегося формируются необходимые для запоминания решения внутренние контекстные связи: проблемные элементы закрепляются как операции, привязанные к родовой задаче, в способ решения которой они входят, что помогает учащемуся запомнить эталонный алгоритм решения родовой задачи в целом. Более того, при систематическом использовании тренинга на параллельно решаемых задачах позволяет учащемуся заметить и ликвидировать как частные, так и общие пробелы в своей компетентностной базе: через «концентрированно» воспроизводимые в процессе тре-

нинга операции учащийся овладевает общими физическими представлениями, опорными физическими и математическими понятиями, стандартными методами решения учебных физических задач, формальными действиями и содержательными мыслительными операциями. Как и при программированном обучении, порядок изучения проблемных операций может устанавливаться либо самим студентом, либо преподавателем. Степень произвола в порядке и глубина освоения операций зависят от характера учебной ситуации, от временных, энергетических и компетентностных ресурсов участников учебного процесса [14]. Таким образом, методику поэлементного обучения на параллельно решаемых задачах можно рассматривать как ориентированную на слабо подготовленного учащегося модификацию традиционной методики, поэтому далее будем называть ее *адаптационной*.

Проведенное автором статьи в 2006–2012 гг. экспериментальное исследование позволило количественно сравнить результаты применения традиционной и адаптационной методики для обучения слабо подготовленных студентов решению типовых учебных физических

задач. В ходе эксперимента с помощью статистических методов на примере задачи на тему «Принцип суперпозиции электрических полей» измерялся результат обучения студентов технических специальностей Омского государственного университета путей сообщения (ОмГУПС) эталонному способу решения. *Обобщенные условие и требования* задачи следующие: «Несколько расположенных в вакууме модельных электрически заряженных тел создают электрическое поле. Найти напряженность этого поля в некоторой заданной точке пространства, в которой напряженности всех полей, созданных телами, лежат в одной плоскости». При рассмотрении этой задачи с целью освоения принципа суперпозиции явление электростатической индукции, как правило, не учитывается. *Метод*, лежащий в основе эталонного способа решения, – суммирование напряженностей электростатических полей заданных модельных заряженных тел. Различные варианты этого способа решения показаны, например, в сборниках задач [8–11]. Другой метод – вычисление напряженности результирующего поля через градиент его потенциала – приводится, например, в книге [15].



Стрелками указана последовательность выполнения операций

Рис. 1. Схема предельного случая реализации методики поэлементного обучения, когда все операции являются проблемными, на трех параллельно решаемых задачах (на примере родовой задачи, алгоритм решения которой состоит из N операций)

Эта родовая задача, согласно классификации интеллектуальных задач, на основе определения относится к классу задач, для которых имеются схемы решения на определенном формальном языке; согласно классификации количественных задач курса физики – к классу задач, в которых требуется найти одну из физических величин, входящих в основное уравнение, если некоторые другие величины, входящие в это уравнение, выражаются посредством дополнительных соотношений через параметры, заданные условием [3]. Несмотря на то, что умение решать такие количественные задачи формируется в 7–9-м классах средней школы [3], правильное решение рассматриваемой задачи предполагает выполнение относительно большого количества математических операций, что является одним из основных компонентов сложности учебной физической задачи [2], особенно для слабо подготовленных студентов. Именно по этой причине она была выбрана для исследования. Приведем в качестве примера одну из индивидуальных проверочных задач, предлагавшихся студентам.

Задача. Прямая бесконечная нить, равномерно заряженная с линейной плотностью 70 нКл/м, пересекает равномерно заряженную плоскость под углом 60° . Поверхностная плотность заряда плоскости равна -30 нКл/м². Найти напряженность результирующего электрического поля в точке A , расположенной на биссектрисе угла, образованного нитью и плоскостью, на расстоянии 40 см от вершины угла.

Решение.

Дано: $k = 9 \cdot 10^9$ м/Ф, $\epsilon_0 = 8,85 \cdot 10^{-12}$ Ф/м (электрические постоянные); $\tau = 7 \cdot 10^{-8}$ Кл/м; $\sigma = -3 \cdot 10^{-8}$ Кл/м²; $l = 0,4$ м; $\alpha = 60^\circ$.

Найти: \vec{E}_A .

Согласно принципу суперпозиции электрических полей, напряженность результирующего электрического поля в точке A определяется выражением:

$$\vec{E}_A = \vec{E}_{1A} + \vec{E}_{2A}, \quad (1)$$

где \vec{E}_{1A} и \vec{E}_{2A} – соответственно напряженности электрических полей нити и плоскости в точке A .

Изобразим нить, плоскость, биссектрису образованного ими угла $\alpha = \angle KOM$ (рис. 2).

На биссектрисе отметим точку A . В любой точке пространства, в том числе в точке A , напряженность поля нити направлена перпендикулярно нити, а напряженность поля плоскости – перпендикулярно плоскости. По условию задачи нить заряжена положительно, а плоскость – отрицательно, поэтому \vec{E}_{1A} направлена из точки A от нити перпендикулярно нити, а \vec{E}_{2A} – из точки A к плоскости перпендикулярно плоскости.

Выберем систему координат (x, y) так, как показано на рис. 2. Углы, образованные осью X и векторами \vec{E}_{1A} и \vec{E}_{2A} , обозначим соответственно β_1 и β_2 . Тогда, согласно соотношению (1), проекции напряженности результирующего поля на оси координат примут вид:

$$E_{Ax} = E_{1Ax} + E_{2Ax} = E_{1A} \cos \beta_1 + E_{2A} \cos \beta_2; \quad (2)$$

$$E_{Ay} = E_{1Ay} + E_{2Ay} = E_{1A} \sin \beta_1 + E_{2A} \sin \beta_2. \quad (3)$$

Так как по построению вектор \vec{E}_{2A} перпендикулярен оси X , угол

$$\beta_2 = \pi/2. \quad (4)$$

Так как сумма углов треугольника равна 180° , в прямоугольном треугольнике OKD $\angle ODK = \pi - \angle OKD - \angle KOD = \pi - (\pi/2) - \alpha = (\pi/2) - \alpha$. Накрест лежащие углы: β_1 и $\angle ODK$ равны, следовательно, $\beta_1 = \angle ODK = (\pi/2) - \alpha$. Отсюда, по формулам приведения,

$$\cos \beta_1 = \cos(\pi/2 - \alpha) = \sin \alpha; \quad (5)$$

$$\sin \beta_1 = \sin(\pi/2 - \alpha) = \cos \alpha.$$

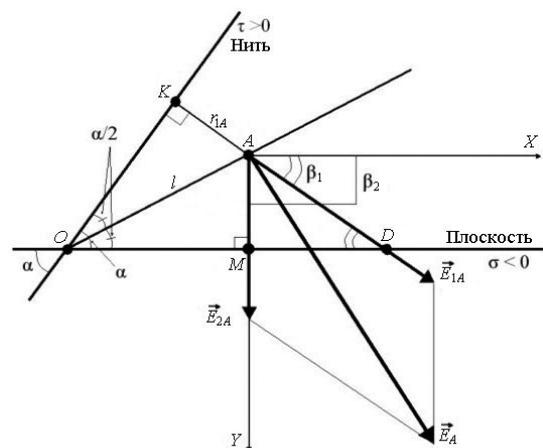


Рис. 2. К решению задачи

Модули напряженностей задаются формулами:

$$E_{1A} = \frac{2k|\tau|}{r_{1A}}; \quad (6)$$

$$E_{2A} = \frac{|\sigma|}{2\varepsilon_0}, \quad (7)$$

где r_{1A} – расстояние от точки A до нити. Как видно из рис. 2, оно равно длине катета AK , противолежащего углу $\angle KOA = \alpha/2$ между биссектрисой и нитью в прямоугольном треугольнике AOK :

$$r_{1A} = l \sin(\alpha/2). \quad (8)$$

Подставив соотношения (5) – (8) в формулы (2), (3), получим:

$$E_{Ax} = \frac{2k|\tau|}{l \sin(\alpha/2)} \sin \alpha + \frac{|\sigma|}{2\varepsilon_0} \cos \beta_2; \quad (9)$$

$$E_{Ay} = \frac{2k|\tau|}{l \sin(\alpha/2)} \cos \alpha + \frac{|\sigma|}{2\varepsilon_0} \sin \beta_2. \quad (10)$$

Подстановка численных данных в правую часть равенств (9), (10) дает:

$$E_{Ax} = \frac{2 \cdot 9 \cdot 10^9 \cdot 7 \cdot 10^{-8}}{0,4 \cdot \sin 30^\circ} \sin 60^\circ + \frac{3 \cdot 10^{-8}}{2 \cdot 8,85 \cdot 10^{-12}} \cos 90^\circ \approx 5,5 \text{ В/м};$$

$$E_{Ay} = \frac{2 \cdot 9 \cdot 10^9 \cdot 7 \cdot 10^{-8}}{0,4 \cdot \sin 30^\circ} \cos 60^\circ + \frac{3 \cdot 10^{-8}}{2 \cdot 8,85 \cdot 10^{-12}} \sin 90^\circ \approx 4,9 \text{ В/м}.$$

Ответ¹: $\vec{E}_A(5,5; 4,9)$ кВ/м.

Компетентностная база модельного выпускника школы, помимо общих необходимых для овладения представленным способом решения компетентностей [3], включает конкретное умение решать данную родовую задачу в случае, когда модельными телами являются точечные заряды. Оно предусматривает: 1) владение необходимым для решения математическим аппаратом: сложение и проектирование векторов, тригонометрические функции и соотношения между ними, си-

стемы линейных уравнений; 2) элементарные вычислительные навыки; 3) представление об электростатическом поле, электрически заряженных телах и модели точечного заряда; 4) знание и умение использовать для решения задач формулы для напряженности поля точечного заряда в вакууме, принципа суперпозиции электрических полей и выражения для напряженности результирующего электрического поля при дискретном распределении заряда; 5) владение понятием «векторная физическая величина» и навыки работы с векторными физическими величинами. Считается, что в компетентностную базу модельного студента технической специальности, изучающего курс физики в вузе, дополнительно входят: 1) более высокий уровень мотивации (обусловленный стремлением к профессионально-личностному росту) и уровень осознанности внутри- и междисциплинарных связей (обусловленный более высоким уровнем получаемого образования) [16]; 2) представление о новых физических моделях и методах их анализа; 3) владение способами решения новых физических задач; 4) способность к выполнению учебно-исследовательской работы. В частности, приступая к решению рассматриваемой родовой задачи, он должен владеть понятиями линейной и поверхностной плотности заряда; иметь представление о моделях равномерно заряженных бесконечной нити, плоскости, шара и сферы и знать выражения для напряженности их полей [5]. Эта и другая надзадачная информация должна быть учтена в эталонном алгоритме.

Эффективность любого учебного алгоритма зависит от степени соответствия разбиения способа решения на обобщенные операции учебным целям, внешним условиям и подготовленности учащихся. Поэтому эталонные алгоритмы для достаточно и слабо подготовленного студента различны. Для достаточно подготовленного студента, изучающего эталонный способ решения рассматриваемой задачи по традиционной методике, *традиционный* эта-

1 Требования к оформлению задачи, в частности, форма записи ответа и количество значащих цифр, как правило, формулируются преподавателем [2–4]. В представленном варианте записи ответа, чтобы зафиксировать внимание студента на векторной природе напряженности результирующего электрического поля, полученное значение содержит элементы, характерные для любой векторной физической величины: 1) два числа, показывающих значения проекций в выбранной (на плоскости) системе координат с точностью до двух значащих цифр; 2) единицу измерения в СИ.

лонный алгоритм может быть задан следующей последовательностью операций:

I. Кратко записать условия задачи и сделать рисунок.

II. Записать уравнение для напряженности результирующего электрического поля.

III. Записать это уравнение в проекциях на оси координат.

IV. Подставить в выражения для проекций напряженности результирующего поля формулы для модулей напряженности полей отдельных тел.

V. Произвести вычисления и записать ответ в стандартной форме с требуемой точностью.

Основой для поэтапного тренинга на параллельно решаемых тренировочных задачах служило дробление проблемных операций из представленного выше алгоритма с целью их расшифровки и детализации для нуждающихся слабо подготовленных студентов на составляющие (раскрыта структура некоторых операций и даны рекомендации к их выполнению, например, в книгах [8–13]). Если операция оказывалась проблемной, то студент изучал ее детально с помощью тренинга на параллельно решаемых задачах путем последовательного выполнения составляющих операций. Если операция не являлась проблемной, то студент выполнял ее без специальной детализации и тренинга. В эксперименте эталонным для слабо подготовленных студентов служил следующий учитывающий такое дробление *адаптационный* алгоритм:

1. Кратко записать условия и требование, выразив известные численные значения физических величин в основных единицах СИ.

2. Нарисовать рисунок, на котором схематически изобразить заряженные тела и заданную точку, указать заданные в условии параметры, характеризующие взаимное расположение заряженных тел и точки (для данной задачи – расстояние l , углы α и $\alpha/2$, образованные нитью, плоскостью и биссектрисой угла между ними).

3. Записать тему («Принцип суперпозиции электрических полей»).

4. Записать в векторном виде уравнение для напряженности результирующего электрического поля, опираясь на принцип суперпозиции (для данной задачи – уравнение (1)).

5. Указать на рисунке направления всех величин, встречающихся в основном уравнении (для данной задачи – \vec{E}_{1A} , \vec{E}_{2A} и \vec{E}_A).

6. Выбрать и указать на рисунке систему координат (в эксперименте какие-либо ограничения на выбор системы координат не накладывались).

7. Указать на рисунке углы, необходимые для вычисления проекций.

8. Записать векторное уравнение, полученное с помощью принципа суперпозиции, в проекциях на оси (для данной задачи – выражения (2) и (3)).

9. Записать выражения для тригонометрических функций углов, встречающихся в формулах для проекций, через известные величины (для данной задачи – выражения (4) и (5)).

10. Сделать все необходимые для этого геометрические построения.

11. Записать выражения для модулей напряженностей полей отдельных тел (для данной задачи – выражения (6) и (7)).

12. Указать на рисунке все оставшиеся неотмеченными геометрические параметры (углы и расстояния), встречающиеся в выражениях для модулей (если такие имеются).

13. Записать выражения для этих параметров через известные величины (для данной задачи – выражение (8)).

14. Записать выражения для модулей напряженностей полей отдельных тел с учетом выражений для входящих в них геометрических параметров.

15. Подставив в уравнения для проекций напряженности результирующего поля выражения для: 1) модулей напряженностей полей отдельных тел с учетом выражений для входящих в них геометрических параметров; 2) углов, определяющих проекции напряженностей отдельных тел (для данной задачи – выражения (9) и (10)), записать в общем виде выражения для проекций напряженности результирующего поля, содержащие только константы (k , ϵ_0) и величины, заданные условием и выбором системы координат (для данной задачи – τ , σ , l , α , β_2).

16. Подставив в полученные выражения численные данные, произвести численный расчет проекций.

17. Записать ответ в стандартной форме с требуемой точностью.

Выбор операций, составляющих адаптационный алгоритм, определялся возможностью их формулировки в виде однозначных инструкций, таких, чтобы ожидаемый результат их выполнения был предельно ясен слабо подготовленному студенту. Например, выделение операций 3, 6, 7, 9, 10, 12–14 было продиктовано особенностями восприятия данного способа решения такими студентами. Для упрощения интерпретации статистических расчетов некоторые связанные одной целью операции были объединены в блоки.

В нашем исследовании участвовало 19 учебных групп, включавших 415 студентов теплоэнергетического факультета ОмГУПС. Слабо подготовленными считались студенты, которые, приступив к самостоятельному решению индивидуальной задачи (после демонстрации эталонного способа) затруднялись выполнить правильно либо 2 и более операций, входящих в различные блоки операций из совокупности блоков: 1–2; 3–4; 5; 6–10; 11; 12–14, либо любые две из операций 7, 8, 9. Остальные студенты считались достаточно подготовленными. Согласно этому критерию 95 студентов являлись достаточно, а 273 – слабо подготовленными. Адаптационную методику использовали 17 из 95 достаточно подготовленных (все они отработывали на параллельно решаемых задачах только проектирование напряженности результирующего поля) и 183 из 273 слабо подготовленных студентов. Исследовалась категория слабо подготовленных студентов. Особенностью условий эксперимента являлся свободный выбор студента: отработывать проблемные элементы, решая несколько задач параллельно, или решать задачи последовательно. В зависимости от выбора вся совокупность слабо подготовленных студентов разделилась на две группы: *экспериментальную*, в которую входили выбравшие обучение по адаптационной методике ($N_A = 183$ чел.), и *контрольную*, в которую входили обучавшиеся по традиционной методике ($N_T = 90$ чел.).

Целью статистического анализа являлась проверка того, дает ли в рассматриваемых внешних условиях адаптационная методика существенно лучший результат по сравнению с традиционной методикой при обучении исследуемой категории студентов. Измерялись сле-

дующие три индикатора результата обучения: 1) степень обладания знанием о каждой операции, входящей в адаптационный алгоритм; 2) степень обладания умением выполнять ее; 3) степень осознанности эталонного способа решения родовой задачи. Под *знанием об операции* понимался результат познавательной деятельности, который выражается в запоминании данной операции и понимании ее как части деятельности, позволяющей решать определенную задачу. Под *умением выполнять операцию* понимался результат познавательной деятельности, который выражается в формировании способности в имеющихся условиях целенаправленно и правильно выполнять операцию. Под *осознанностью способа решения родовой задачи* понимался результат познавательной деятельности, который выражается в понимании причин и следствий использования способа и формировании способности уверенно и независимо от эмоционального состояния и внешних условий контролировать воспроизведение некоторого алгоритма этого способа при решении любой задачи, относящейся к данной родовой. Показателем всех индикаторов служило наличие/отсутствие в решении проверочной задачи определенных записей. Показатель первого индикатора – наличие/отсутствие хотя бы одной записи, отражающей выполнение операции. Индикатор принимал два значения: считалось, что студент *обладает знанием об операции*, если она хотя бы частично была представлена (независимо от правильности выполнения); в противном случае считалось, что студент *не обладает этим знанием*. Показатель второго индикатора – наличие/отсутствие записей, отражающих: 1) процесс и 2) правильный результат выполнения операции. Индикатор принимал два значения: считалось, что студент *обладает умением выполнять операцию*, если были представлены оба типа записей; в противном случае считалось, что студент *не обладает этим умением*. Показатель третьего индикатора – наличие/отсутствие записи операций 4, 8, 15 адаптационного алгоритма (независимо от правильности их выполнения), составляющих ядро связанных с родовой спецификой задачи операций II, III, IV традиционного алгоритма и способа решения в целом. Индикатор принимал три значения. *Эталонный способ решения*

родовой задачи считался: 1) *вполне осознаваемым*, если хотя бы частично были представлены операции 4, 8, 15 адаптационного алгоритма; 2) *частично осознаваемым*, если были представлены любые две из этих операций; 3) *неосознаваемым* в остальных случаях.

Для повышения надежности статистических расчетов обработка полученных эмпирических данных проводилась в два этапа.

На первом этапе сравнивались результаты обучения студентов из экспериментальной группы решению двух подобных родовых задач: одной – по традиционной, другой – по адаптационной методикам. Подобными считались родовые задачи, метод решения которых в обобщенном виде может быть одинаково сформулирован. Из курса физики для студентов технических специальностей были отобраны родовые задачи, подобные рассматриваемой, то есть задачи, способ решения которых в обобщенном виде можно сформулировать как прямое суммирование векторных физических величин. Это задачи, например, на темы: а) «Основной закон динамики материальной точки»; б) «Момент импульса системы абсолютно твердых тел»; в) «Основной закон динамики вращательного движения жесткого ротатора»; г) «Принцип суперпозиции кулоновских сил»; д) «Принцип суперпозиции магнитных полей». Задача (а) изучается в самом начале курса, значительно раньше задачи, выбранной для проведения эксперимента. Следовательно: 1) взаимовлияние результатов обучения решению этих типов задач минимально; 2) имеется возможность отследить начальную (имевшуюся до использования адаптационной методики) степень обладания знанием об операциях и уме-

нием выполнять их (за исключением операции 5, связанной с определением направления напряженности электрического поля заряженного тела). Поэтому сравнивались результаты обучения решению задач на тему «Основной закон динамики материальной точки» по традиционной методике и на тему «Принцип суперпозиции электрических полей» по адаптационной методике. Базой для получения данных служили записи решения проверочных задач каждого рода.

Для каждой операции проверялась гипотеза H_0 : *степень обладания знанием о данной операции и умения выполнить ее после обучения студентов из экспериментальной группы по адаптационной методике не выше, чем после обучения этих же студентов по традиционной методике*. Альтернативная гипотеза H_1 : *степень обладания знанием о данной операции и умением выполнить ее после обучения студентов из экспериментальной группы по адаптационной методике выше, чем после обучения этих же студентов по традиционной методике*. Для проверки правильности гипотезы H_0 использовался критерий значимости Макнамары T , применяемый при качественных измерениях одних и тех же характеристик зависимых выборок [17]. Если при наличии разницы в данных в пользу адаптационной методики оказывалось, что $T > T_{KP}$, то верной считалась гипотеза H_1 ; в остальных случаях – гипотеза H_0 . Пусть n – число студентов, для которых результат обучения различается. Тогда при выбранном уровне значимости $T_{KP} = 3,841$ (если $n > 20$), $T_{KP} = 0,025$ (в противном случае). Значения критерия представлены в табл. 1, 2.

Таблица 1

Значения критерия Макнамары для обладания знанием об операциях

№ операции	1–2	3–4	5	6–10	11	12–14	15	17
Значение n	≤ 20	> 20	> 20	> 20	≤ 20	≤ 20	> 20	> 20
Значение T	0	13,091	2,130	23,439	0	5,000	18,667	5,121
Верная гипотеза	H_0	H_1	H_0	H_1	H_0	H_1	H_1	H_0

Таблица 2

Значения критерия Макнамары для обладания умением выполнять операции

№ операции	1–2	3–4	5	6–10	11	12–14	15	17
Значение n	> 20	> 20	> 20	> 20	> 20	≤ 20	> 20	≤ 20
Значение T	3,270	19,612	16,892	7,529	0,391	6,000	20,571	3
Верная гипотеза	H_0	H_1	H_1	H_1	H_0	H_1	H_1	H_0

Заметим, что, так как выполнять все операции в строго установленном порядке не требовалось, все численные расчеты, в адапционном алгоритме объединенные в операцию 16, были разделены многими студентами и включены в блоки других операций. Поэтому во многих работах операция 16 оказалась распределенной по решению: студенты искали численные значения геометрических параметров и модулей напряженностей полей уже на более ранних этапах решения. Тем не менее подстановки, соответствующие операциям 14 и 15, можно было проследить (если они производились). При этом безошибочная подстановка ранее неправильно найденных выражений или численных значений считалась правильно выполненной операцией. Поэтому статистический анализ для операций 14 и 15 был проведен корректно. Кроме того, в течение 6 лет исследования наблюдалась тенденция сокращения количества студентов, владеющих вычислительными навыками, умениями работать со степенями и переводить значения физических величин из одних единиц в другие. Но выработка расчетных умений занимает время, значительно большее, чем отведено студентам технических специальностей на изучение физических задач. Именно поэтому эксперимент не касался численных расчетов и перевода внесистемных, основных и вспомогательных единиц измерения в СИ друг в друга. Также заслуживает внимания следующий интересный факт: согласно полученным данным, операция 17 (запись ответа) оказалась единственной, для которой степень обладания знанием была выше при обучении по традиционной методике, а степень обладания умением выполнять – по адаптивной. Основная ошибка записи ответа – указание модуля напряженности результирующего поля без указания ее направления – демонстрирует, с одной стороны, несформированное понимание векторной природы напряженности, с другой стороны – хорошо сформированный ранее навык записи ответа именно в такой форме: многие студенты вычисляли модуль специально для записи ответа, несмотря на то, что это не являлось требованием задачи.

Для способа решения проверялась гипотеза H_0 : *степень осознанности эталонного способа решения студентами из эксперименталь-*

ной группы не зависит от того, по какой из двух методик они обучались. Альтернативная гипотеза H_1 : *степень осознанности эталонного способа решения студентами из экспериментальной группы зависит от того, по какой из двух методик они обучались.* При проверке гипотезы H_0 использовался двусторонний критерий значимости χ^2 . При выбранном уровне значимости критическое значение критерия для двух степеней свободы $\chi_{KP}^2 = 5,991$ [17]. Найденное значение – $\chi^2 = 2,75 < \chi_{KP}^2$, следовательно, при выбранном уровне значимости зависимость степени осознанности эталонного способа решения слабо подготовленными студентами от методики обучения не выявлена (верна гипотеза H_0). Этот результат может быть объяснен отсутствием в представленной адапционной методике вспомогательных конструкций, направленных непосредственно на достижение этой цели, например, способствующих запоминанию алгоритма.

По итогам первого этапа обработки данных, согласно критерию Макнамары, существенно лучшими оказались следующие результаты обучения по адапционной методике: обладание знанием о блоках операций 3–4, 6–10, 12–14, 15; обладание умением выполнять блоки операций 3–4, 5, 6–10, 12–14, 15. Поэтому имело смысл продолжать статистическое исследование только для перечисленных блоков.

На *втором этапе* сравнивались результаты обучения студентов из экспериментальной и контрольной групп решению рассматриваемой родовой задачи. Проверочными служили типовые задачи данного рода. Среди найденных на первом этапе существенно лучших результатов обучения по адаптивной методике по сравнению с традиционной выявлялись такие, которые получены вследствие объективных преимуществ методики для интересующей нас категории студентов, а не вследствие случайных особенностей экспериментальной группы. По мнению автора, возможно, одной из таких особенностей – наличием в этой группе большого количества студентов, имевших очень маленький опыт решения учебных физических задач и очень слабую математическую подготовку, – объяснялось неожиданное улучшение умения выполнять вспомогательные операции 12–14. В соответствии с уровнем зна-

Таблица 3

Значения критерия χ^2 для обладания знанием об операциях

№ операции	3–4	6–10	12–14	15
Значение χ^2	31,811	8,076	0,533	10,642
Верная гипотеза	H_1	H_1	H_0	H_1

Таблица 4

Значения критерия χ^2 для обладания умением выполнять операции

№ операции	3–4	5	6–10	12–14	15
Значение χ^2	20,800	0	29,991	2,946	5,093
Верная гипотеза	H_1	H_0	H_1	H_0	H_1

чимости в пределах доверительного интервала проверялась гипотеза H_0 : *степень обладания знанием о данной операции и умением выполнить ее после обучения студентов из экспериментальной группы по адаптационной методике не выше, чем после обучения студентов из контрольной группы по традиционной методике*. Альтернативная гипотеза H_1 : *степень обладания знанием о данной операции и умением выполнить ее после обучения студентов из экспериментальной группы по адаптационной методике выше, чем после обучения студентов из контрольной группы по традиционной методике*. Для исследования использовался односторонний критерий χ^2 . При значении критерия $\chi^2 > \chi_{кр}^2$ верной считалась гипотеза H_1 . В противном случае – гипотеза H_0 . При выбранном уровне значимости для одной степени свободы $\chi_{кр}^2 = 3,841$ [17]. Значения критерия представлены в табл. 3, 4.

Статистические расчеты показали, что методика поэлементного обучения на параллельно решаемых задачах приводит к существенно лучшим результатам обучения слабо подготовленных студентов по сравнению с традиционной методикой только для блоков операций 3–4, 6–10, фактически составляющих операции II и III традиционного алгоритма, и для операции 15. Следовательно, использование адаптационной методики для освоения эталонного способа решения данной родовой задачи более эффективно, если оно ориентировано на именно их отработку.

Весьма существенно то, что эти операции являются базовыми в данном способе решения. Операции 3, 4 и 8 являются ключевыми с точки зрения понимания данного способа решения задачи, так как отражают физическую сущность явления, стоящего в основе данной задачи, –

взаимодействия электрических полей, и математическую природу основной характеристики взаимодействующих физических объектов – напряженности. Операции 6, 7, 9, 10, 15 подготавливают и завершают нахождение проекций напряженности результирующего электрического поля, поэтому результат статистических расчетов представляется естественным.

Таким образом, в ходе эксперимента было выявлено, что методика поэлементного обучения на параллельно решаемых задачах содержит адекватную ситуации вспомогательную ориентировочную конструкцию [18] в форме тренинга, которая имеет четко выраженное целевое назначение – помощь в ликвидации конкретных пробелов в компетентностной базе, и позволяет без упрощения и уменьшения объема изучаемого материала сделать включенные в программу курса критериальные задачи разрешимыми для слабо подготовленных студентов. Статистические расчеты, представленные в данной статье: 1) свидетельствуют об улучшении результатов обучения рассмотренного контингента студентов в имеющихся внешних условиях в соответствии с целью внедрения методики; 2) доказывают, что именно упор на отработку ключевых операций алгоритма делает данную методику результативнее традиционной; 3) говорят о необходимости разделения слабо подготовленных студентов на категории в зависимости от того, обеспечивает или нет поэлементный тренинг овладение эталонными способами решения критериальных задач (если нет, то для соответствующих студентов нужно вводить в методику еще одну или несколько вспомогательных ориентировочных конструкций). Следовательно, методика может быть полезна, если основные элементы решения изучаемых задач являются для учащегося новыми или проблемными.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Тодер, Г. Б.* Поэлементное решение задач как основа расширения пространства методик обучения и педагогический прием, позволяющий фиксировать навыки решения задач [Текст] / Г. Б. Тодер // Качество профессионального образования: проблемы, поиски, решения: материалы 5-й Всерос. конф. Омск, ОмГПУ, 2007. – Омск: ОмГПУ, 2007. – С. 157–162.
2. *Балл, Г. А.* Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект [Текст] / Г. А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
3. *Усова, А. В.* Практикум по решению физических задач [Текст] / А. В. Усова, Н. Н. Тулькибаева. – М.: Просвещение, 2001. – 206 с.
4. Теория и методика обучения физике в школе. Общие вопросы [Текст] / С. Е. Каменецкий, Н. С. Пурьшева, Н. Е. Важеевская и др. – М.: Академия, 2000. – 368 с.
5. *Новодворская, Е. М.* Сборник задач по физике с решениями для вузов [Текст] / Е. М. Новодворская, Э. М. Дмитриев. – М.: Мир и образование, 2005. – 368 с.
6. *Савельев, И. В.* Сборник вопросов и задач по общей физике [Текст] / И. В. Савельев. – М.: Наука, 1982. – 272 с.
7. *Антонов, Л. И.* Методика решения задач по электричеству [Текст] / Л. И. Антонов, Л. Г. Деденко, А. Н. Матвеев. – М.: МГУ, 1982. – 168 с.
8. *Мясников, С. П.* Пособие по физике [Текст] / С. П. Мясников, Т. Н. Осанова. – М.: Высш. шк., 1981. – 391 с.
9. *Чертов, А. Г.* Задачник по физике [Текст] / А. Г. Чертов, А. А. Воробьев. – М.: Интеграл-Пресс, 1997. – 544 с.
10. *Кабардин, О. Ф.* Физика: справочные материалы [Текст] / О. Ф. Кабардин. – М.: Просвещение, 1988. – 367 с.
11. *Долгов, А. Н.* Сборник задач по физике с решениями и ответами [Текст]: в 3 ч. / А. Н. Долгов, В. П. Протасов, Б. В. Соболев. Ч. 3. Электричество и оптика. М.: МИФИ, 2001. – 188 с.
12. *Демков, В. П.* Физика. Теория. Методика. Задачи [Текст] / В. П. Демков, О. Н. Третьякова. – М.: Высш. шк., 2001. – 669 с.
13. *Хохлачева, Г. М.* Практический курс физики. Электричество [Текст] / Г. М. Хохлачева, Л. А. Лаушкина, Г. Э. Солохина. – М.: ВВИА им. Н. Е. Жуковского, 2008. 182 с.
14. *Аронова, Т. А.* Психологический аспект методики поэлементного обучения решению задач по физике: использование эффекта Зейгарник [Текст] / Т. А. Аронова, Г. Б. Тодер // Мир науки, культуры, образования. 2010. – № 3(22). – С. 95–98.
15. *Singh, A. K.* Solution to I. E. Irodov's problems in General Physics [Text] / A. K. Singh. – Vol. 1. Mechanics. Heat. Electrodynamics. – New Delhi: CBS publishers & Distributors, 1998. – 425 p.
16. *Зырянова, И. М.* Исследование изменения уровня осознанности межпредметных связей у студентов инженерно-технических специальностей [Текст] / И. М. Зырянова, Г. Б. Тодер // Наука и школа. – 2004. – № 5. – С. 27–45.
17. *Грабарь, М. И.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы [Текст] / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
18. *Выготский, Л. С.* Проблемы развития психики [Текст] / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 368 с.

REFERENCES

1. Toder G. B. Poelementnoe reshenie zadach kak osnova rasshireniya prostranstva metodik obucheniya i pedagogicheskiy priem, pozvolayayushchiy fiksirovat navyki resheniya zadach. *Kachestvo professionalnogo obrazovaniya: problemy, poiski, resheniya*: Proceedings of the 5th All-Russian Conference. Omsk: OmGPU, 2007. Pp. 157–162.
2. Ball G. A. *Teoriya uchebnykh zadach. Psikhologo-pedagogicheskiy aspekt*. Moscow: Pedagogika, 1990. 184 p.
3. Usova A. V., Tulkibaeva N. N. *Praktikum po resheniyu fizicheskikh zadach*. Moscow: Prosveshchenie, 2001. 206 p.
4. Kamenetskiy S. E., Puryшева N. S., Vazheevskaya N. E. et al. *Teoriya i metodika obucheniya fizike v shkole. Obshchie voprosy*. Moscow: Akademiya, 2000. 368 p.
5. Novodvorskaya E. M., Dmitriev E. M. *Sbornik zadach po fizike s resheniyami dlya vtuzov*. Moscow: Mir i obrazovanie, 2005. 368 p.

6. Savelyev I. V. *Sbornik voprosov i zadach po obshchey fizike*. Moscow: Nauka, 1982. 272 p.
7. Antonov L. I., Dedenko L. G., Matveev A. N. *Metodika resheniya zadach po elektrichestvu*. Moscow: MGU, 1982. 168 p.
8. Myasnikov S. P., Osanova T. N. *Posobie po fizike*. Moscow: Vyssh. shk., 1981. 391 s.
9. Chertov A. G., Vorobyev A. A. *Zadachnik po fizike*. Moscow: Integral-Press, 1997. 544 p.
10. Kabardin O. F. *Fizika: spravochnye materialy*. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 367 p.
11. Dolgov A. N., Protasov V. P., Sobolev B. V. *Sbornik zadach po fizike s resheniyami i otvetami*. In 3 parts. Part 3. Elektrichestvo i optika. Moscow: MIFI, 2001. 188 p.
12. Demkov V. P., Tretyakova O. N. *Fizika. Teoriya. Metodika. Zadachi*. Moscow: Vyssh. shk., 2001. 669 p.
13. Khokhlacheva G. M., Laushkina L. A., Solokhina G. E. *Prakticheskiy kurs fiziki. Elektrichestvo*. Moscow: VVIA a. n. N. E. Zhukovskiy, 2008. 182 s.
14. Aronova T. A., Toder G. B. Psikhologicheskiy aspekt metodiki poelementnogo obucheniya resheniyu zadach po fizike: ispolzovanie effekta Zeygarnik. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2010, No. 3(22), pp. 95–98.
15. Singh A. K. Solution to I. E. Irodov's problems in *Gen. Phys.* Vol. 1. Mechanics. Heat. Electrodynamics. New Delhi: CBS publishers & Distributors, 1998. 425 p.
16. Zyryanova I. M., Toder G. B. Issledovanie izmeneniya urovnya osoznannosti mezhpredmetnykh svyazey u studentov inzhenerno-tekhnicheskikh spetsialnostey. *Nauka i shkola*. 2004, No 5, pp. 27–45.
17. Grabar M. I., Krasnyanskaya K. A. *Primenenie matematicheskoy statistiki v pedagogicheskikh issledovaniyakh. Neparаметрические методы*. Moscow: Pedagogika, 1977. 136 p.
18. Vygotskiy L. S. *Problemy razvitiya psikhiki*. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.

Тодер Георгий Борисович, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики и химии Омского государственного университета путей сообщения
e-mail: georgyt@mail.ru

Toder Georgy B., PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor, Physics and Chemistry Department, Omsk State Transport University
e-mail: georgyt@mail.ru

УДК 378
ББК 32.81

СОДЕРЖАНИЕ И КОМПОНЕНТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРОВ-ПЕДАГОГОВ ПРОФИЛЯ «ИНФОРМАТИКА» В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ «МАТЕМАТИКА» И «ИНФОРМАТИКА»

М. С. Мирзоев

В статье отражено содержание и основные компоненты математической культуры будущих учителей информатики в контексте развития математики в областях дискретной и прикладной математики. В качестве основных компонентов математической культуры определены и обоснованы: компонент знаний, деятельностный, ценностно-ориентированный и рефлексивный компоненты. Формирование математической культуры рассматривается в условиях интеграции предметных областей «Математика» и «Информатика», где под интеграцией предметных областей «Математика» и «Информатика» понимается объединение в единое целое содержательных линий, общих для математики и информатики, общие понятийные аппараты, общие организационные формы, методы обучения и инструменты деятельности. На основе методологической теории интеграции предметных областей создан интегрированный курс «Математическая информатика» для полного общего образования, направленный на подготовку учащихся к профессиональной деятельности в сфере информационных технологий. Теоретические основы формирования математической культуры будущих учителей информатики составляют деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы.

Ключевые слова: бакалавр, педагогическое образование, будущий учитель информатики, интеграция предметных областей «Математика» и «Информатика», развитие математики с использованием информационных технологий, математическая культура.

CONTENTS AND COMPONENTS OF MATHEMATICAL CULTURE OF THE BACHELORS-TEACHERS OF THE "INFORMATICS" WITHIN THE INTEGRATION OF SUBJECT AREAS OF MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE

M. S. Mirzoev

The article reflects the contents and the main components of mathematical culture of future teachers of computer sciences in the context of development of discrete and applied mathematics. Knowledge, activity, value-oriented and reflexive components are defined as the main components of mathematical culture. Formation of mathematical culture is considered within the integration of subject areas of "Mathematics" and "Computer Sciences". This integration of subject areas is understood as combination of substantial lines common to both mathematics and informatics, general conceptual frameworks, general organizational forms, methods of teaching and instruments of activity. On the basis of the methodological theory of integration of subject areas the integrated course of "Mathematical Informatics" for the complete general education aimed at training pupils for professional activity in the field of information technologies is created. Theoretical bases of formation of mathematical culture of future teachers of informatics make up activity, personality-oriented and competence-based approaches.

Keywords: bachelor, pedagogical education, future teacher of informatics, integration of subject areas "Mathematics" and "Informatics", development of mathematics using IT, mathematical culture.

Развитие информационных технологий (ИТ), особенности современного социума, динамичный рост современного курса информатики, развитие математики с использованием ИТ, основные положения новых образовательных стандартов (ФГОС второго поколения, ВПО ФГОС третьего поколения), развитие и расширение интегративного подхода к образованию, принятие национальной доктрины и Концепции модернизации российского образования до 2025 г. [1], Концепции развития российского математического образования [2] обуславливают серьезные изменения в организации процесса математического образования на всех уровнях образования, в том числе в системе высшего профессионального образования, его направленность на формирование математической культуры учителя и формирование его профессиональной компетентности.

Вышеизложенное определяет серьезные изменения, происходящие в системе математической, фундаментальной подготовки бакалавров педагогического образования, профиль «Информатика». Эти изменения происходят в условиях интеграции предметных областей «Математика» и «Информатика», в связи с развитием математики (дискретной математики; математической логики; теории алгоритмов; математического моделирования и др.) и информатики (теоретической информатики; языков программирования; информационных технологий; компьютерных сетей; системы искусственного интеллекта; квантовой информатики; технической информатики; биоинформатики; социальной информатики и др.).

Вопросы интеграции рассматриваются в работах М. Н. Берулавы, В. С. Безруковой, В. В. Краевского, В. С. Леднева, А. В. Петровского, Н. Ф. Талызиной и др. В этих работах определены методологические основы интеграции в педагогической науке, сущность процесса интеграции, принципы интеграции, возможности интеграции на разных основаниях и т. п. М. Н. Берулава рассматривает три уровня интеграции содержания образования (целостности, дидактического синтеза, межпредметных связей).

Опираясь на перечисленные выше работы, мы рассматриваем интеграцию по предметным областям «Математика» и «Информатика» как процесс, имеющий свое направление (углубле-

ние и усиление практической направленности учебного предмета (учебного курса); избегание излишнего учебного материала в обучении; оптимальное использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении; внедрение современных технологий обучения; расширение видения предмета исследования учебного курса; создание благоприятных условий для саморазвития личности), состав (совокупность объектов, находящихся во взаимосвязи, и качественно новое целое), структуру (линейная, неоднородная связь между объектами), механизмы интегрирования (связи и отношения), формы (новый учебный курс, новый учебный материал, новый учебно-методический комплекс, новые методы и формы обучения, новая структура учебного курса, разные виды деятельности), виды (внутрипредметная, межпредметная, взаимодополняющая, надпредметная), уровни развития личности (базовый, расширенный, углубленный).

В работе ряда авторов (Л. Г. Кузнецова, М. В. Кузьменко, Т. К. Юрзанова и др.) интеграция предметного содержания математики и информатики происходит на уровне межпредметных связей, в том числе в исследовании Л. Г. Кузнецовой рассматриваются взаимодополняющие связи в обучении математике и информатике в непрофильном вузе. Следует отметить, что эти исследования в основном ориентированы на реализацию понятийных аппаратов предметных областей.

За последние годы обнаруживалась общность понятийных аппаратов предметных областей «Математика» и «Информатика» (Ю. И. Журавлев, А. Л. Семенов и др.), свойственных информатике и математике. Такие понятия, как алгоритм, дискретность, конструктивность, модель, вычислимость, анализ данных, объект, система, системный анализ, процесс, классификация, структура, табличные данные, множество, массив, формализация, результат, связь, последовательность, конечность, символ, язык, функция, схема, информационные объекты и процессы, информационные и коммуникационные технологии, информационная деятельность, информационное взаимодействие и др., одинаково важны и употребляемы как в математике, так и в информатике.

На основе исследований (В. С. Безрукова, М. Н. Берулавы и др.) рассмотрим интеграцию

содержания предметных областей «Математика» и «Информатика» в трех аспектах:

- на уровне общности методологических подходов к профессиональной деятельности учителей информатики и математики;
- на уровне общности понятийных аппаратов информатики и математики;
- на уровне общности средств прикладного и инструментального программного обеспечения, используемого как объект изучения и средства обучения соответственно в информатике и математике.

Целью интеграции предметных областей «Математика» и «Информатика» является повышение фундаментальной, практической подготовки, формирование общекультурных компетенций обучающихся и подготовки учащихся к профессиональной деятельности в сфере ИТ, что влечет за собой необходимость усиления фундаментальной, математической подготовки бакалавров педагогического образования профиля «Информатика» – будущих учителей информатики – в педагогических вузах.

В ФГОС учебные предметы «Математика» и «Информатика» представлены в единой предметной области, что констатирует процесс взаимовлияния математики и информатики, который характеризуется определенными тенденциями. С одной стороны, динамическое развитие самой дисциплины информатики, появление новых направлений внутри предметной области информатики требуют применение математических теорий, которые были открыты математиками в 1930-е гг. (различные формы уточнения понятия алгоритма, неразрешимость алгоритмических проблем, вычислимость, универсальные вычислимые функции, анализ сложности алгоритмов и др.). С другой стороны, само развитие математики происходит за счет использования ИТ (параллельные вычисления, компьютерная алгебра, компьютерная графика, компьютерное моделирование и др.).

Таким образом, активное развитие ИТ обусловливает пересмотр содержания предметных областей «Математика» и «Информатика». При этом, как показали отечественные и зарубежные исследования (Ю. И. Журавлев, А. Л. Семенов, Д. Кнут и др.), успешность информационной деятельности в значительной степени

зависит от сбалансированности освоения и математики, и информатики.

Учитывая вышесказанное, под интеграцией предметных областей «Математика» и «Информатика» будем понимать объединение в единое целое содержательных линий, общих для математики и информатики, общих понятийных аппаратов, общих организационных форм, методов обучения и инструментов деятельности.

Анализ работ по общей теории интеграции в образовании (В. С. Безрукова, В.С. Елагина и др.), внутренней интеграции учебных предметов математического цикла (Г. Д. Глейзер, П. М. Эрдниев и др.); интеграции предметного содержания математики и информатики (Ю. И. Журавлев, А. Л. Семенов и др.); межпредметных связей математики и информатики (Л. Г. Кузнецова, М. В. Кузьменко, Т. К. Юрзанова и др.) позволил определить структуру и содержание интегрированного курса «Математическая информатика». В структуру интегрированного курса входят: содержательная линия; понятийный аппарат; организационные формы и методы обучения; инструментальные и программные средства (табл. 1).

Содержательную линию интегрированного курса составляют: системы счисления и архитектура компьютера, компьютерных систем; способы измерения и представления информации; математическое и информационное моделирование объектов и процессов; алгоритмизация и программирование, оценки эффективности алгоритма; элементы логики в информатике; элементы дискретной математики в информатике; математические основы вычислительной геометрии, компьютерной графики, вычислительный эксперимент.

К понятийному аппарату данного интегрированного курса относятся: алгоритм, дискретность, конструктивность, модель, вычислимость, анализ данных, объект, система, системный анализ, процесс, классификация, структура, табличные данные, множество, массив, формализация, результат, связь, последовательность, конечность, символ, язык, функция, схема, информационные объекты и процессы, информационные и коммуникационные технологии, информационная деятельность, информационное взаимодействие и др.

Обучение интегрированному курсу целесообразно осуществлять традиционным способом с оптимальным использованием ИКТ и в дистанционной форме обучения. При этом главным инструментом учебного курса является компьютер, в качестве программного средства используются специализированные пакеты математических программ, языки программирования, цифровые образовательные ресурсы (ЦОР), электронные средства учебного назначения (ЭСУН) и др.

Анализ ряда исследований (А. Л. Семенов, С. Д. Каракозов, В. Г. Кинелев, М. П. Лапчик, Н. И. Рыжова, М. В. Швецкий и др.) по проблемам фундаментальной математической подготовки учителя информатики показал недостаточное развитие фундаментального математического образования будущего учителя информатики с учетом взаимовлияющего развития математики и информатики, требующих привлечения обширного, развернутого математического аппарата, связанного с моделированием; с теорией хранения и обработки информации; с информационными системами; с анализом данных, с развитием языков программирования; с теорией квантовых вычислений и др. В результате этого учитель информатики, имеющий хорошие знания в области математики и информатики, тем не менее обладает недостаточно развитой математической культурой.

Все вышеизложенное влечет за собой необходимость усиления фундаментальной математической подготовки бакалавров педагогического образования профиля «Информатика», специальности «Информатика» в контексте развития математики с использованием ИТ. В связи с этим актуальным становится исследование математической культуры будущих учителей информатики в контексте развития математики в дискретных областях.

Анализ диссертационных исследований ряда авторов (Д. И. Икрамов, В. Н. Худяков, З. С. Акманова, И. И. Кулешова, С. А. Розанова, О. В. Артебякина, Г. М. Булдык, Д. У. Биджиев, О. Н. Пустабоева, З. Ф. Зарипова и др.) показал, что нет единого подхода к определению сущности и содержания понятия математической культуры. В некоторых работах (Д. У. Биджиева, О. А. Окуневой, В. Н. Худякова и др.) математическая культура определяется как интегральное образование личности; в работах других исследователей (З. С. Акмановой, Е. Н. Рассоха и др.) математическая культура рассматривается как качество личности; в некоторых работах (Г. М. Булдык, Д. И. Икрамов, С. А. Розанова) математическая культура – это система математических знаний, умений и навыков; в работах других исследователей (О. В. Артебякина, В. И. Снегурова и др.) математическая культура рассматривается как часть общей культуры; в

Таблица 1

Структура интегрированного курса «Математическая информатика»

	Математика	Информатика	Интегрированный учебный курс «Математическая информатика»
Содержательная линия	Системы счисления	Кодирование, представление и измерения информации (или машинная арифметика)	Системы счисления и архитектура компьютера, компьютерных систем; способы дискретизации информации
	Математическое моделирование	Информационное моделирование	Математическое и информационное моделирование объектов и процессов
	Теория алгоритмов, теория вычислимых функций	Теоретические основы вычислительных устройств, программы и виды компьютерных программ	Оценки эффективности алгоритма, алгоритмизация и программирования
	Элементы математической логики	Логические элементы компьютера, микропроцессоров, функциональные логические элементы устройств компьютеров и автоматизированные системы управления (АСУ) и др.	Элементы логики в информатике
	Элементы дискретной математики	Информационные процессы и дискретные системы, теория автоматов	Элементы дискретной математики в информатике
	Элементы геометрии	Компьютерная графика	Математические основы вычислительной геометрии и компьютерной графики, вычислительный эксперимент

некоторых работах (Т. Г. Захарова, И. И. Кулешова и др.) математическая культура определяется как аспект профессиональной культуры.

Анализ вышеперечисленных работ показывает, что понятие математической культуры используется для того, чтобы подчеркнуть взаимодействие математических знаний и умений с общей культурой и воздействие математики на интеллектуальное развитие личности. В анализируемых работах прослеживаются достаточно разноплановые подходы к выделению компонентов математической культуры.

В работах О. В. Артебякина, И. И. Кулешовой, Е. Н. Рассоха рассматривается вопрос математической культуры в аксиологическом аспекте, при этом недостаточно полно. Некоторые авторы (Д. У. Биджиев, Т. Г. Захарова) объединяют на одном уровне разноплановые компоненты. Необходимо отметить, что большинство из них ориентированы на исследование когнитивного компонента и меньше работ, направленных на исследование ценностно-ориентированный, деятельностный и рефлексивный компоненты математической культуры личности.

Анализ вышеизложенных работ свидетельствует, о том, что математическая культура не нашла должного исследования в русле взаимовлияющего развития математики и ИТ, где математика в большей степени представляется в дискретной форме. Именно обучение математике в рамках дискретного подхода с практической направленности в современном обществе приобретает острый актуальной характер. Важными составляющими понятия математической культуры являются: знания и умения прикладной математики и программирования; знания и умения по основам математической обработки информации; знания и умения по дискретной математике и анализу информационных процессов, информационных систем; алгоритмическое и логическое мышление; знания и умения по элементам математической логики в информатике; знания о теориях вычислимых функций и вычислительных устройств; знания и умения в области математических основ вычислительной геометрии, компьютерной графики, вычислительный эксперимент и т. д.

На основе проведенного анализа исследований по проблеме математической культуры

личности и вышеизложенного, *под математической культурой учителя мы будем понимать целостное личностное образование, представленное единством знаниевого, деятельностного, ценностно-ориентированного и рефлексивного компонентов, характеризующееся: определенным уровнем владения математическими знаниями и умениями (знаниевый компонент), умением использовать полученные математические знания и умения в профессионально-педагогической деятельности (деятельностный компонент), сформированным ценностным отношением к получаемым математическим знаниям (ценностно-ориентированный компонент) и сформированностью умения осуществлять рефлексию процесса и результата математической деятельности (рефлексивный компонент).*

Опираясь на данное определение, дадим определение. Математическая культура будущего учителя информатики – это целостное личностное образование, представленное единством знаниевого, деятельностного, ценностно-ориентированного и рефлексивного компонентов, характеризующееся: определенным уровнем владения знаниями, умениями из областей прикладной математики, дискретной математики, математической логики, теории алгоритмов, информационного моделирования (знаниевый компонент); умением использовать полученные математические знания и умения в профессионально-педагогической, информационно-математической деятельности (деятельностный компонент); сформированным ценностным отношением к получаемым математических знаниям и знаниям математических основ информатики (ценностно-ориентированный компонент); и сформированностью умения осуществлять рефлексию процесса и результата информационно-математической деятельности (рефлексивный компонент).

Опираясь на работы [3–5], под информационно-математической деятельностью учителя информатики будем понимать его деятельность, направленную на изучение, анализ, синтез и исследование информационных объектов, процессов различной природы, а также построение информационных моделей средствами и методами математики, реализуемых средствами ИКТ.

Опираясь на работу [6], представим структуру математической культуры будущего учителя информатики (табл. 2).

Проведенный анализ научно-методических работ ([7–9] и др.), позволил выявить и обосновать базовые и специфические компоненты математической культуры будущего учителя информатики.

Базовые компоненты

1. *Мышление (теоретическое, практическое* – по характеру решаемых задач) в формировании математической культуры будущего учителя информатики играет доминирующую роль; *теоретическое* мышление направлено на выявления существенных связей, отношений информационных объектов, процессов, решение теоретических задач непосредственно связанных с практикой на основе теоретических рассуждений и умозаключений; *практическое мышление* направлено на выявление существенных связей, отношений информационных объектов, процессов с помощью суждений и умозаключений, основанных на решении практических задач. Формирование теоретического и практического мышления студентов включает выявление и развитие таких мысли-

тельных операций, как сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация, систематизация и др. в различных формах мышления (понятие, суждение и умозаключение).

2. *Современный математический язык*, с одной стороны, рассматривается как формальный язык для представления, изучения и исследования информационных объектов, процессов, их реализации на компьютере, а с другой стороны, как средство, обеспечивающее коммуникации в процессе обучения.

3. *Математическое моделирование* как обобщающий метод исследования объектов, процессов через построение их моделей с целью получения новой информации об объектах, процессах путем вывода по аналогии позволяет развивать абстрагирование, аналогию, обобщение и создает условия для решения задач на компьютере.

4. *Эстетическое восприятие* направлено на формирование эстетического идеала, активный идейно-эмоциональный отклик на эстетические черты математического процесса, способность личностного восприятия, суждения, оценки и формирование умения увидеть математическую гармонию при решении различных задач.

Таблица 2

Структура математической культуры будущего учителя информатики

Знаниевый компонент	Деятельностный компонент	Ценностно-ориентированный компонент	Рефлексивный компонент
Формирование математических знаний и умений, математических основ информатики, знаний, связанных с дискретными математическими объектами	Формирование умений применять полученные математические знания, связанные с дискретными математическими объектами, на практике	Формирование эстетического восприятия и умения увидеть математическую гармонию при решении различных задач	Формирование умения осуществлять рефлексию процесса информационно-математической деятельности
Формирование теоретического, практического мышления	Формирование умений: – составлять и реализовывать информационные и математические модели; – корректно осуществлять обобщение; – осуществлять полноту и выдержанность классификации информационных объектов, процессов	Осознание ценности математических знаний и умений в профессионально-педагогической, информационной деятельности	Формирование умений осуществлять рефлексию результата информационно-математической деятельности
Владение математико-информационным тезаурусом	Умение осуществлять математическую обработку информации	Осознание ценности информационно-математической деятельности	
Развитие языка современной математики (математика с использованием ИТ)	Умение анализировать сложность алгоритма и оценивать эффективность алгоритма		

Специфические компоненты

1. Владение *математико-информационным тезаурусом*, достаточным для раскрытия междисциплинарных связей математики и информатики, и достаточной суммой математических знаний, позволяющих раскрыть смысл понятий из данного тезауруса.

2. Владение *алгоритмическим стилем мышления*, то есть умение планировать свои действия, умение находить необходимую информацию для решения задачи, умение моделировать информационный процесс, умение грамотно работать с информацией, строить алгоритмы решения задач; владение понятием сложности и эффективности алгоритма и умение применять их к оценке алгоритма.

3. Владение *математическими основами информатики*, в том числе ее перспективными направлениями. Понимание интегративной роли математики и информатики в системе естественнонаучных дисциплин, понимание общих подходов применения математики и информатики в гуманитарных областях.

3. Владение *формализованными и формальными языками*, в частности языками программирования.

4. Владение приемами *информационного моделирования*, умение строить, анализировать, исследовать модели информационных объектов, процессов средствами математики и информатики.

5. Обладание *рефлексией* собственной информационной и математической деятельности, готовностью к продолжению образования в названных направлениях.

Таким образом, в математической культуре будущего учителя информатики мы выделяем *знаниевый, деятельностный, ценностно-ориентированный и рефлексивный* компоненты.

Рассмотрим более подробно каждый из них.

Знаиевый компонент. Опыт показывает, что профессиональная компетентность, профессиональная культура учителя информатики тесно связаны с объемом и глубиной его математических знаний. Классическим фундаментом предметно-когнитивного компонента математической культуры учителя информатики являются элементы математических основ информатики, которые включают в себя следующие основные понятия:

- логические основы обработки, передачи, хранения, преобразования информации, элементы математической логики, используемые в конструировании компьютерной техники, микропроцессорах, параллельных вычислениях, электронных таблицах, СУБД, теории кодирования, в языках программирования, в сетевых технологиях, в экспертных системах, в системах распознавания, в системах автоматизации логических выводов и др.;

- элементы дискретной математики, которые используются в информационных процессах, в языках программирования, в теории информации, в проектировании компьютерных сетей, в теории автоматов, в теории кодирования, в теории распознавания образов, при анализе и синтезе информационных систем и др.;

- элементы теории алгоритмов, где его базовые понятия «алгоритм, вычислимость, рекурсия» используются почти во всех разделах информатики, во всех компьютерных программах, информационных системах.

Вместе с тем приведенные выше аспекты знаниевого компонента не в полной мере отражают перечень математических знаний и методов, которыми необходимо владеть современному учителю информатики. Как обосновано в нашей работе, учитель информатики должен владеть также следующими знаниями и представлениями: *информационными моделями*, которые строятся и исследуются с использованием формализованных и формальных языков; *методами исследования моделей*, основанных на современных математических теориях: теории оптимизации, нелинейной динамики, теории случайных процессов и пр.; *основами математики*, необходимыми для обработки данных, осуществления компьютерного эксперимента; развитым языком современной математики (компьютерной математики) как главным инструментом описания информационных объектов, процессов; *знанием основных законов информатики* (закон простоты сложных систем, закон конечности информационных характеристик сложных систем, закон необходимого разнообразия Эшби, закон Онсагера о максимизации убывания энтропии, принцип ле Шателье).

Деятельностный компонент, предполагает, что в современном образовании более значимой становится *деятельностная* составляющая

щая, поскольку именно в деятельности формируются как предметные, так и метапредметные и личностные результаты обучающихся. Опираясь на психологическую концепцию (А. Г. Асмолов, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.), где подчеркивается, что деятельность состоит из отдельных «атомов» – действий, а именно *универсальных учебных действий* (УУД), порождающих широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению, нами были определены основные положения формирования УУД в обучении интегрированного курса «Математическая информатика»:

- формирование УУД как цель общеобразовательного процесса определяет его содержание и организацию;
- формирование УУД как нацеленность на результат обучения интегрированному учебному курсу «Математическая информатика» определяет системообразующий характер информационно-математической деятельности учащихся;
- универсальные учебные действия, их свойства и качества определяют эффективность общеобразовательного процесса, в частности усвоение знаний и умений, формирование научного образа окружающего мира и общекультурной компетенций учащихся;
- представление о функциях, содержании и видах УУД положено в основу учебной программы интегрированного курса «Математическая информатика»;
- отбор и структурирование содержания интегрированного курса «Математическая информатика», выбор методов и форм обучения осуществляются в соответствии с целью формирования конкретных видов УУД;
- успешность формирования и развития УУД учащихся в обучении интегрированному курсу во многом зависит от уровня сформированности математической культуры учителя информатики.

На основе сформулированных выше положений и работ [10–11] было обосновано формирование УУД учащихся: *личностных, регулятивных, познавательных, знаково-символических и коммуникативных*. Созданный интегрированный учебный курс «Математическая информатика» относится к числу школьных учеб-

ных предметов, где реализуются УУД, прежде всего *познавательные и знаково-символические*. Поэтому рассмотрение интегрированного курса с этой точки зрения и умение использовать его в практике преподавания является важным условием формирования математической культуры будущего учителя математики.

В рамках методических подходов к формированию математической культуры при обучении математическим дисциплинам у студентов формируются следующие компоненты информационно-математической деятельности:

- умение применять полученные знания математических основ информатики (элементы дискретной математики, математической логики и теории алгоритмов) на практике;
- умение составлять и реализовывать информационные и математические модели объектов, процессов;
- умение осуществлять математическую обработку информации;
- умение корректно осуществлять обобщение.

Ценностно-ориентированный компонент характеризует ценностные ориентации будущего учителя информатики в предметных областях «Математика» и «Информатика», мотивацию и потребность в усвоении этих предметных областей и передачи полученных знаний другим. По мнению М. С. Кагана, культура делает возможным сохранение и передачу ценностей. Если образование есть передача знаний, а обучение – передача умений, то воспитание – это приобщение к ценностям. Именно приобщение, так как передать ценности ученикам, студентам и другим людям возможно лишь в процессе личного общения с ними. В рамках данного компонента у студентов формируются:

- ценностные ориентиры деятельности будущего учителя информатики;
- мотивационные установки деятельности будущего учителя информатики;
- эстетическое восприятие и умения увидеть математическую гармонию при решении различных задач.

Рефлексивный компонент предполагает понимание, всестороннее осмыслением учителем поставленной задачи (возникающей проблемы), использование при этом методов и средств математики и информатики. В связи с

этим для осмысления проблемы будущему учителю информатики необходимо следующее:

1. «*Понимать задачу (проблему)*» – использовать имеющиеся математические знания и умения для понимания информации, представленной в виде текста, диаграммы, формулы или таблицы, и извлекать из них необходимую информацию; интегрировать информацию из разных источников.

2. «*Характеризовать задачу (проблему)*» – решать, какие факты связаны с задачей (проблемой) и какие не связаны с ней; строить гипотезы; выделять, организовывать и критически оценивать информацию, представленную в условии.

3. «*Решать задачу (проблему)*» – принимать решения в соответствии с условиями поставленной задачи (проблемы), проводить анализ предложенной системы и ее планирование для достижения целей, сформулированных в задаче (проблеме).

4. «*Размышлять над решением*» – исследовать полученное решение и при необходимости искать дополнительную информацию для его уточнения; оценивать полученное решение с различных точек зрения для создания более приемлемого решения; объяснять полученное решение.

5. «*Сообщать решение задачи (проблемы)*» – выбирать форму представления полученного результата и излагать его понятно для других людей.

Как показало наше исследование, данные компоненты с достаточной полнотой раскрывают смысл понятия математической культуры будущего учителя информатики.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция развития российского математического образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://progim.admsurgut.ru/win/download/702/> (дата обращения: 11.03.2015).
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm> (дата обращения: 11.03.2015).
3. Журавлев, Ю. И. Фундаментально-математический и общекультурный аспекты школьной информатики [Текст] / Ю. И. Журавлев // Народное образование. – 2006. – № 3.
4. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) [Текст] / И. В. Роберт. – 3-е изд. – М.: ИИО РАО, 2010. – 356 с.
5. Семенов, А. Л. Современный курс математики и информатики в школе [Электронный ресурс] / А. Л. Семенов. – Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/01/19/1214869480/Semenov.pdf> (дата обращения: 11.03.2015).
6. Воронина, Л. В. Математическое образование в период дошкольного детства: методология проектирования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л. В. Воронина. – Екатеринбург, 2011.
7. Икрамов, Д. Математическая культура [Текст] / Д. Икрамов. – Ташкент, 1981.
8. Розанов, С. А. Формирование математической культуры студентов технических вузов [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / С. А. Розанов. – М., 2003. – 327 с.
9. Худяков, В. Н. Формирование математической культуры учащихся начального профильного образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В. Н. Худяков. – Магнитогорск, 2002. – 420 с.
10. Асмолов, А. Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд на следующее десятилетие [Текст] / А. Г. Асмолов, А. Л. Семенов, А. Ю. Уваров. – М.: Некс принт, 2010.
11. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Текст]: проект / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008. – 36 с. – (Стандарты второго поколения).
12. Каган, М. С. Философия культуры [Текст] / М. С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Метрополис», 1976. – 322 с.
13. Мирзоев, М. С. Модернизации математических дисциплин в подготовке учителей информатики в условиях реализации ФГОС ВПО 3-го поколения [Текст] / М. С. Мирзоев // Наука и школа. – 2012. – № 2. – С. 31–33.
14. Мирзоев, М. С. Содержание предмета информатики в условиях реализации общеобразовательных стандартов второго поколения [Текст] / М. С. Мирзоев // Наука и школа. – 2011. – № 11. – С. 31–33.

15. Рыжова, Н. В. Развитие системы методической фундаментальной подготовки будущего учителя информатики в предметной области [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Рыжова. – СПб., 2000.
16. Садовничий, В. А. Об информатике и ее преподавании в школе: доклад на Всероссийском съезде учителей информатики [Текст] / В. А. Садовничий. – М., 2011. – 24 с.
17. Швецкий, М. В. Методическая система фундаментальной подготовки будущих учителей информатики в педагогическом вузе в условиях двухступенчатого образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 [Текст] / М. В. Швецкий. – СПб., 1994.
8. Rozanova S. A. Formirovanie matematicheskoy kultury studentov tekhnicheskikh vuzov: *PhD Dissertation (Education): 13.00.02*. Moscow, 2003. 327 p.
9. Khudyakov V. N. Formirovanie matematicheskoy kultury uchashchikhsya nachalnogo profilnogo obrazovaniya. *ScD Dissertation (Education)*. Magnitogorsk, 2002. 420 p.
10. Asmolov A. G., Semenov A. L., Uvarov A. Yu. *Rossiyskaya shkola i novye informatsionnye tekhnologii: vzglyad na sleduyushchee deyatel'nie*. Moscow: Neks print, 2010 g.
11. *Kontseptsiya federalnykh gosudarstvennykh obrazovatelnykh standartov obshchego obrazovaniya: proekt* (ed. A. M. Kondakov, A. A. Kuznetsov). Moscow: Prosveshchenie, 2008. 36 p. (Standarty vtorogo pokoleniya)

REFERENCES

1. Kontseptsiya razvitiya rossiyskogo matematicheskogo obrazovaniya. Available at: <http://progim.admsurgut.ru/win/download/702/> (accessed: 11.03.2015).
2. Natsionalnaya doktrina obrazovaniya v rossiyskoy federatsii. Available at: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm> (accessed: 11.03.2015).
3. Zhuravlev Yu. I. Fundamentano-matematicheskii i obshchekulturnyy aspekty shkolnoy informatiki. *Narodnoe obrazovanie*, 2006, No. 3.
4. Robert I. V. *Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya (psikhologo-pedagogicheskiy i tekhnologicheskiiy aspekty)*. Moscow: IIO RAO, 2010. 356 p.
5. Semenov A. L. *Sovremennyy kurs matematiki i informatiki v shkole*. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/01/19/1214869480/Semenov.pdf> (accessed: 11.03.2015).
6. Voronina L. V. Matematicheskoe obrazovanie v period doskolnogo detstva: metodologiya proektirovaniya. *PhD Dissertation (Education): 13.00.02*. Ekaterinburg, 2011.
7. Ikramov D. *Matematicheskaya kultura*. Tashkent, 1981.
12. Kagan M. S. *Filosofiya kultury*. St-Petersburg: TOO TK "Metropolis", 1976. 322 p.
13. Mirzoev M. S. Modernizatsii matematicheskikh distsiplin v podgotovke uchiteley informatiki v usloviyakh realizatsii FGOS VPO 3-go pokoleniya. *Nauka i shkola*, 2012, No. 2, pp. 31–33.
14. Mirzoev M. S. Soderzhanie predmeta informatiki v usloviyakh realizatsii obshcheobrazovatelnykh standartov vtorogo pokoleniya. *Nauka i shkola*, 2011, No. 11, pp. 31–33.
15. Ryzhova N. V. Razvitie sistemy metodicheskoy fundamentalnoy podgotovki budushchego uchitelya informatiki v predmetnoy oblasti. *ScD Dissertation (Education): 13.00.02*. St-Petersburg, 2000.
16. Sadovnichiy V. A. *Ob informatike i ee prepodavanii v shkole: doklad na Vserossiyskom syezde uchiteley informatiki*. Moscow, 2011. 24 p.
17. Shvetskiy M. V. Metodicheskaya sistema fundamentalnoy podgotovki budushchikh uchiteley informatiki v pedagogicheskom vuze v usloviyakh dvukhstupenchatogo obrazovaniya. *ScD Dissertation (Education): 13.00.02*. St-Petersburg, 1994.

Мирзоев Махмашариф Сайфович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной математики, информатики и информационных технологий Московского педагогического государственного университета
e-mail: sharifmir64@gmail.com

Mirzoev Makhmasharif S., PhD in Education, Associate Professor, Applied Mathematics, Informatics and Information Technologies Department, Moscow State Pedagogical University
e-mail: sharifmir64@gmail.com

УДК 372.22
ББК 74.202.42

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УЧЕБНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

П. Гьоци, С. Керенджи

Процесс формирования учебных умений и навыков является центральной проблемой повышения эффективности обучения. В статье отмечается многообразие и противоречивость трактовки понятий «умения и навыки» среди психологов, педагогов и методистов. Особое внимание уделяется качеству выполнения у младших школьников учебных умений и навыков по математике. Учителю важно определить дидактические пути и средства, реализация которых позволит поднять их подготовку в вузе к формированию учебных умений у младших школьников на качественно новый уровень.

Ключевые слова: подготовка учителя, учебно-воспитательный процесс, формирование учебных умений и навыков, начальное образование.

TRAINING OF TEACHERS FOR THE FORMATION AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS OF EDUCATIONAL SKILLS IN THE THEORY AND PRACTICE OF PEDAGOGICAL EDUCATION

P. Gjoci, S. Kërënghi

The process of formation of educational abilities and skills is the key problem of increasing the effectiveness of teaching. The article notes the diversity and discrepancy of interpretation of the concept "skills" among psychologists, teachers and methodologists. Particular attention is paid to the quality of performance by younger school students of educational skills in mathematics. It is important for a teacher to define didactic ways and means the implementation of which will allow to raise their preparation in higher educational Institutions for formation of educational abilities at younger school students to a new level.

Keywords: teacher's preparation, educational process, formation of educational abilities and skills, primary education.

В условиях гуманизации и демократизации современного общества вопросы обновления школы и вуза, совершенствования всей системы образования вызывают большую заинтересованность, с подлинной заботой о подрастающем поколении. Успешное решение сложных задач обучения и воспитания детей в решающей мере зависит от самого учителя, его личностных качеств, эрудиции, культуры, профессионального мастерства. Это требует разработки и внедрения новых подходов и технологий к организации учебного процесса, психолого-педагогических новообразований в работе как в целом учебного заведения, так и каждого преподавателя.

Современная жизнь изменила роль учителя. Он является не только источником информации, а тем человеком, который в процессе обучения с учениками организует и направляет весь учебно-познавательный процесс. «В соответствии с положениями новой доктрины и концепции модернизации системы образования учитель призван совершенствовать технологию вооружения подрастающего поколения основательными знаниями, умениями и навыками» [1, с. 36]. Из истории педагогики хорошо известно, какое высокое место отводилось и отводится самому учителю в деле воспитания ребенка. Введение в жизнь любых новых положений, отвечающих объективным требовани-

ям общества, тесно связано с учителями, которых Г. Миаларе (G. Mialaret) называл «ахиллесовой пятой» воспитательной деятельности. Поэтому он рекомендовал обращать внимание на их вузовскую подготовку как исходный позитив к формированию возможности для дальнейшего профессионального совершенствования и проявления творческой индивидуальности в практической деятельности [2].

С момента возникновения школьного образования в научных публикациях и в литературе, адресованной непосредственно учителю, можно проследить не стихающую остроту обсуждения проблемы в целом и ее частных вопросов. И в последнее время в центре внимания остаются дискуссии по терминологии, по характеру связей между знаниями, умениями и навыками, а также их классификации. Часто встречаются довольно заметные различия в психологической и педагогической характеристике одного и того же понятия и как следствие этого – различные подходы к методическому обеспечению учебного процесса.

Проследим рассмотрение сущностной характеристики таких компонентов познавательной деятельности, как умения и навыки, в ряде некоторых направлений.

В рамках **теории содержания образования** умения и навыки, являющиеся усвоенным опытом различных способов деятельности, составляют один из компонентов содержания образования [3]. В «дидактике средней школы» [4] умения и навыки рассматриваются как усвоенный опыт различных способов деятельности. Поэтому в состав умений и навыков в качестве основного их компонента входит знание о способе деятельности, которое, будучи усвоенным личностью, составляет ее опыт. Только усвоенный личностью способ деятельности превращается в умения и навыки [3].

В. В. Краевский с соавт. [5], рассматривая умения и навыки как составную часть содержания образования, отмечают, что понятия «способ деятельности» и умения и навыки в рамках педагогической теории содержания образования имеют только терминологическое различие. «Первое из них отражает интенцию в социальный опыт... второе же направлено на личный опыт индивида, достоянием которого становится способ деятельности». Таким образом,

способы деятельности (действий) сами по себе заданы объективно и не «несут» ничего психического (как знания о них).

С позиции теории **поэтапного формирования умственных действий** характеристика сущности понятий «умение», «действие» имеет свои особенности. Действие субъекта характеризуется степенью сформированности его независимых параметров: формы, обобщенности, развернутости, освоенности (автоматизированность, легкость, быстрота). Эти свойства действия Н. Ф. Талызина называет первичными, основными, независимыми его характеристиками [6].

Также учитывается степень сформированности ряда вторичных свойств (разумность, сознательность, абстрактность, прочность). «Перенесение действия в речевой план означает не умение рассказывать о том, как надо действовать, а умение выполнять действие в речевой форме» [7].

Центральным звеном теории поэтапного формирования умственных действий, как одного из приложений психологической теории деятельности, является понятие об ориентировочной (ориентировочно-исследовательской) деятельности. Если действие опирается на «готовый» механизм регуляции, оно становится автоматизированным, то есть навыком; если же действие выполняется на основе регуляции, которая устанавливается в условиях осуществления данного действия, то оно характеризуется как действие-умение.

Таким образом, если действие развивается в стереотипных условиях, его полная ориентировка становится излишней (она как бы «угасает») и процесс осуществления этого действия автоматизируется. Ориентировка начинает ограничиваться узнаванием по немногим характерным признакам в соответствии с общей структурой заданных условий. Когда «общая» ориентировка в ситуации сохраняется, действия с отдельными ее частями могут достигать высокой автоматизации [8].

На различие умений и навыков, по словам П. Я. Гальперина, указывает их ориентировка как «ориентировка на целое» и «ориентировка на частное». Этим объясняется механизм «включения» навыка в состав умения – действия как его части, которая требует полной ориентировки.

При формировании учебных умений и навыков у младших школьников в данном исследовании мы особую роль отводим ориентировочной части действия – тем операциям, с помощью которых происходит выделение и опознание условий действия, необходимых в исполнительной части.

В рамках исследований **структуры деятельности** умения и навыки понимаются как определенная степень овладения действием. Умение есть не что иное, как владение специфическими приемами и операциями, а навыком называются закрепленные операции [9]. По утверждению А. Н. Леонтьева, умения и навыки представляют собой системы операций, определяемых условиями выполнения действия. Психологический механизм «перевода» действий в операцию, умения и навыки определяет следующим образом: цель выполнения данного действия должна превратиться в одно из условий нового действия, требуемого новой целью, которая должна быть осознана по отношению к мотиву деятельности, в которое это новое действие включено.

Главнейшим условием этого механизма является осознание действия, на этой основе происходит «сдвиг мотива на цель». Цель, неся в себе определенную мотивацию, выступает с познавательной стороны как превосходящее отражение будущего результата деятельности [10].

Развитие умений и навыков идет как бы по спирали: достаточно высокий уровень операций, позволяющий осуществить более сложное действие, в свою очередь может дать начало новым операциям, обеспечивающим возможность нового действия и т. д. [11].

Действие в качестве основной единицы деятельности развивается и перестраивается для уровня умения и навыков, операций или приемов той деятельности, в которой оно осуществляется. Умения и навыки придают этой деятельности различную психологическую «окраску»: навыки – быстроту и прочность, умения – правильную ориентировку в осуществлении деятельности. По А. Н. Леонтьеву, умение – это отдельная деятельность, а навык – это действие, ставшее операцией.

В связи с анализом структуры развития личности умения и навыки рассматриваются

как свойства личности, как подструктура опыта. «Умения и навыки есть способы объективизации личности в деятельности... именно через эту подструктуру личность в ее индивидуальном развитии и именно через эту подструктуру индивидуальное развитие личности аккумулирует исторический опыт человечества» [12].

В работах Е. А. Милеряна, Л. Б. Ительсона умение трактуется такое личностное свойство, как основанная на знаниях и умениях способность человека успешно достигать сознательно поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания, использовать имеющиеся данные, знания или понятия, оперировать ими для выявления существенных свойств вещей и успешного решения определенных теоретических и практических задач [13]. Эта мысль находит выражение в следующих определениях умений и навыков.

Умение – это способность человека продуктивно с должным качеством и в соответствующее время выполнять работу в новых условиях, способность выполнять определенную деятельность или действия в новых условиях, образовавшаяся на основе ранее приобретенных знаний и навыков. Навык как свойство личности – это действие, которое автоматизируется в процессе своего формирования и становится операцией, то есть компонентом более сложного навыка [13].

С позиций теории высшей нервной деятельности человека умения и навыки характеризуются сложными динамическими взаимоотношениями двух сигнальных систем.

Физиологическую природу умений и навыков описал Е. И. Бойко. Умение он характеризует как «системы» первосигнальных и второсигнальных связей, а навык – как приспособление структуры действий к повторяющимся условиям опыта. Физиологические механизмы этих процессов – результаты прогрессирующей концентрации нервных процессов и замещение некоторых второсигнальных временных связей первосигнальными.

По физиологическому признаку действие на уровне умения совершается при регулирующей и корригирующей роли второй сигнальной системы и концентрации на ней очага оптимальной возбудимости [14], при полном его осознании со стороны действующего субъекта.

Функционирование навыков в основном осуществляется первосигнальными связями. Это в какой-то мере снижает контроль за выполнением действия со стороны второй сигнальной системы, и навык функционирует стереотипно. Все это свидетельствует о влиянии физиологических свойств нервной системы на динамику становления психических новообразований, на изменение их качественных характеристик (освоенность, автоматизированность и т. д.).

В процессе раскрытия сущности, значения и основных видов учебных умений и навыков нами были использованы результаты исследований преподавателей кафедры педагогики начального обучения МПГУ [15]. На начальной стадии обучения у детей формируется система знаний, умений и навыков, без усвоения которых невозможно успешно овладеть систематическим курсом основ наук в последующих классах, расширение и углубление познавательной деятельности, систематическое самостоятельное пополнение знаний, формирование умений и навыков самообразования.

Овладеть знаниями в процессе обучения – это значит усвоить факты, понятия, законы той или иной науки. В знаниях отражается обобщенное представление об объективной действительности. Признаками усвоения учеником знаний являются: понимание, осознание фактов, правил, понятий; готовность пересказать материал своими словами; формирование правил, понятий; готовность приводить примеры для конкретизации выводов, обобщений; применение усваиваемых положений на практике [4].

Анализ учебных программ начальных школ Албании, а также работ ученых Института педагогических исследований Албании показали, что за время обучения школьники усваивают значительное число понятий, определений, правил в курсах грамматики и математики, на

которых основываются обрабатываемые умения и навыки.

Правила, на которых основываются учебные умения и навыки, представляют собой единство органически связанных друг с другом двух компонентов: 1) знаний об условиях действия; 2) знания о способах действия. Наглядно это положение можно представить следующим образом по математике (таблица).

В первой части подобных правил определена ситуация, обуславливающая выполнение соответствующего действия. Во второй содержится рекомендация о том, как и каким образом следует выполнить это действие. Знания о способе действия представляют собой теоретико-познавательную сторону умений и навыков. На их основе совершается практическое действие, осуществляются его регуляция и коррекция. Ознакомление учащихся с теоретической основой практических действий обеспечивает осмысливание ими закономерностей предмета операций, резко сокращает общее число попыток, необходимых для образования умений и навыков и безошибочного их выполнения. Таким образом, наряду с усвоением знаний центральным звеном в системе обучения является формирование у них умений и навыков.

В практике работы школы учебные умения и навыки можно подразделить на специальные (предметные), интеллектуальные и общеучебные (учебного труда, учебной работы, познавательные).

Специальные умения и навыки формируются в учебном процессе в рамках одного конкретного предмета и связаны со спецификой отдельных учебных дисциплин. В учебных программах по каждому предмету наряду со знаниями перечислены и специальные умения и навыки.

Интеллектуальные умения и навыки развиваются в процессе изучения каждой темы

Таблица

Правила и их компоненты в математике

№	Правило	Условие действия	Способ действия
1	– Чтобы найти длину ломаной линии, надо узнать длину каждого отрезка и сложить полученные числа	– Чтобы найти длину ломаной линии...	– ...надо узнать длину каждого отрезка и сложить полученные числа
2	– Чтобы умножить число на произведение, надо умножить число на один из сомножителей и полученный результат умножить на другой сомножитель	– Чтобы умножить число на произведение...	– ...надо умножить число на один из сомножителей и полученный результат умножить на другой сомножитель

учебных предметов. Ученики упражняются в оценке явлений, предметов, в оценке сущности чего-либо, в проявлении сообразительности. Школьники приобретают умения и навыки проведения наблюдений, делают сравнения, обобщают на основе анализа и синтеза.

Общеучебные умения и навыки широко используются в системе большинства учебных дисциплин.

Источниками приобретения данных умений и навыков являются: изложение учителя, ответ ученика, восприятие окружающей действительности или ее изображения и самостоятельная практическая деятельность учащихся.

При определении перечня общеучебных умений и навыков всесторонне учитываются особенности целостной структуры учебной деятельности, источников знаний, умений и навыков, способов их передачи и приобретения.

Из изложенного выше можно сформулировать значение приобретенных умений и навыков. Без основательного усвоения умений и навыков невозможен дальнейший процесс образования, так как они обеспечивают экономную, продуктивную деятельность, формируя у учащихся аккуратность, точность, сосредоточенность, организованность.

В процессе начального обучения учащиеся овладевают умениями и навыками чтения, грамматики, письма, устного, письменного счета и решения задач, измерения, черчения, без которых невозможно овладение систематическим курсом основ наук в последующих классах, дальнейшее расширение и углубление познавательной деятельности, самостоятельное пополнение своих знаний.

Качественные показатели начального обучения во многом зависят от степени усвоения учащимися предусмотренного программой значительного круга учебных умений и навыков. По затрачиваемому времени процесс овладения школьниками этими основными компонентами учения занимает едва ли не самое большое место на уроках по ряду учебных предметов. Следует отметить также, что именно в раннем возрасте ученики легче приобретают, долго сохраняют и удерживают сформировавшиеся у них умения и навыки.

Для объективной оценки состояния готовности студентов университета (будущих учи-

телей) и учителей к формированию у учащихся начальной школы учебных умений и навыков, была проведена экспериментальная работа. Она осуществлялась в 2013–2014 гг. на базе Эльбасанского педагогического государственного университета им. Александра Джувани (A. Xhuvani). В эксперименте участвовали 86 студентов и 112 учеников 9-летней школы Наима Фрашери (N. Frasheri) г. Эльбасана.

Поскольку опыт по формированию умений и навыков на начальном этапе обучения только начинает складываться, то содержательной основой для конструирования диагностирующих заданий явился усвоенный учащимися в текущем учебном году программный материал по математике, объективно предполагающий необходимость формирования учебных умений и навыков.

Серия заданий по математике была направлена на определение того, как учащиеся умеют распознавать объект по признакам, устанавливать связи. С этой целью им предлагались задания на распознавание вопроса задачи (при содержательной замаскированности ее словесной формулировкой на установление связи между данным и искомым (на основе плана решения задачи)).

Задания для 1-го, 2-го, 3-го и 4-го классов были аналогичными в операционном отношении, но построены на разной содержательной основе в соответствии с возрастными особенностями школьников. Разработанные задания с разных сторон и на разном предметном содержании давали материал для характеристики учебных действий, выполняя которые учащиеся могли бы овладеть учебными умениями и навыками.

Дидактическая ценность этих заданий, на наш взгляд, состоит в том, что с их помощью можно выявить гибкость усвоенных учебных умений и навыков и уровень овладения ими учащимися. Оценка результатов, полученных в ходе эксперимента, осуществлялась по критерию качества выполнения заданий: сложение, вычитание, умножение, деление (рис. 1), сравнение чисел, выражения (рис. 2), решение уравнений (рис. 3), решение задач различными способами (рис. 4). В соответствии с этим критерием ответы учеников по каждому заданию группировались таким образом: «полные правильные», «частично правильные», «неправильные», «отсутствующие».

Анализ материалов, характеризующих психологический и педагогически аспекты проблемы, демонстрирует сложность и многогранность процессов, происходящих на уровне образования как умений, так и навыков. Каждое из них содержит в себе действия, отличающиеся по своей природе, по целевому назначению и по функциональному выражению. Эти отличия, естественно, обуславливают необходимость создания различных педагогических условий, применения соответствующих методик, использования адекватных средств для их формирования и совершенствования. В то же время между умениями и навыками проявляются

настолько существенные взаимосвязь и взаимообусловленность, что в литературе по школьному образованию эти понятия, как правило, рассматриваются вместе.

Начиная работу по подготовке студентов к формированию у школьников учебных умений и навыков, мы попытались прежде всего определить (в соответствии с поставленной целью) начальное состояние той готовности, которую было намечено использовать для приобретения студентами новых знаний, умений, свойств и характеристик.

Для эксперимента были взяты группы третьего курса. В ходе бесед со студентами, наблю-

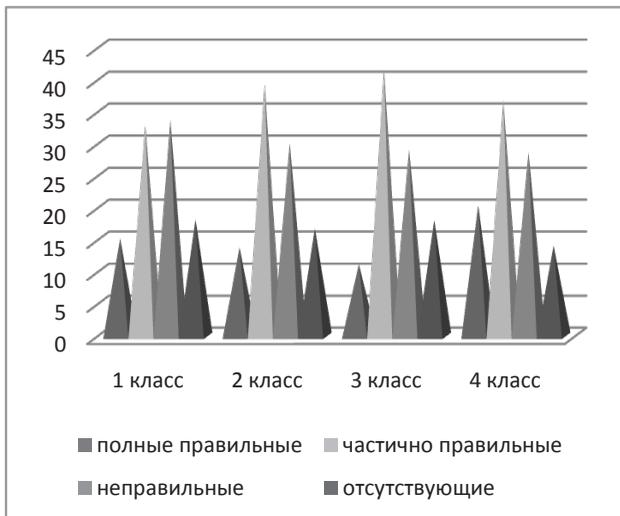


Рис. 1. Качество выполнения учебных умений и навыков по математике (сравнение числа, выражения)

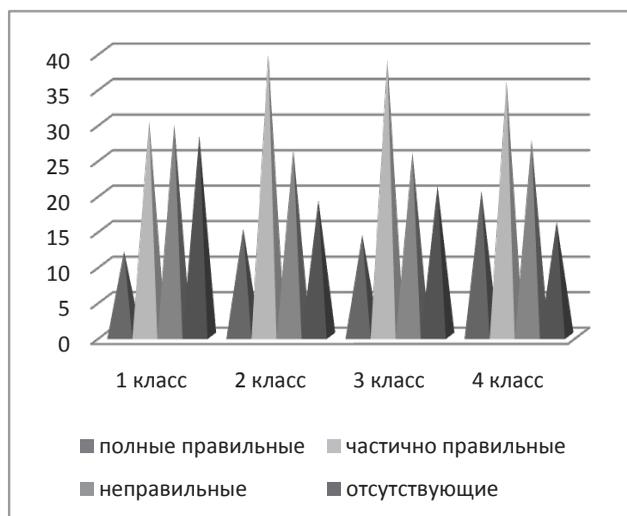


Рис. 2. Качество выполнения учебных умений и навыков по математике (сравнение чисел, выражения)

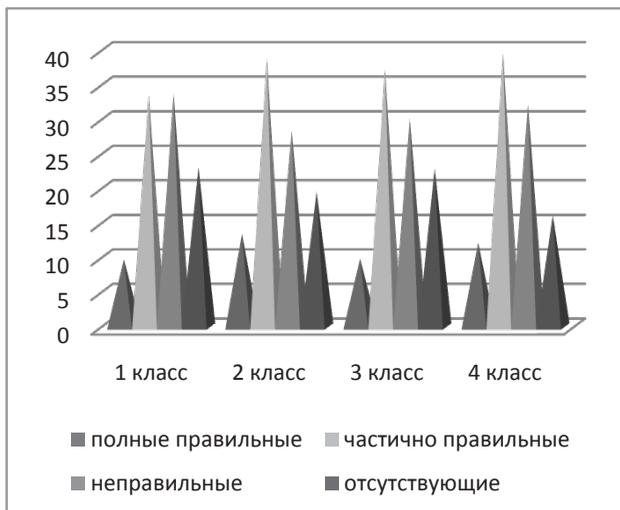


Рис. 3. Качество выполнения учебных умений и навыков по математике (решение уравнений)

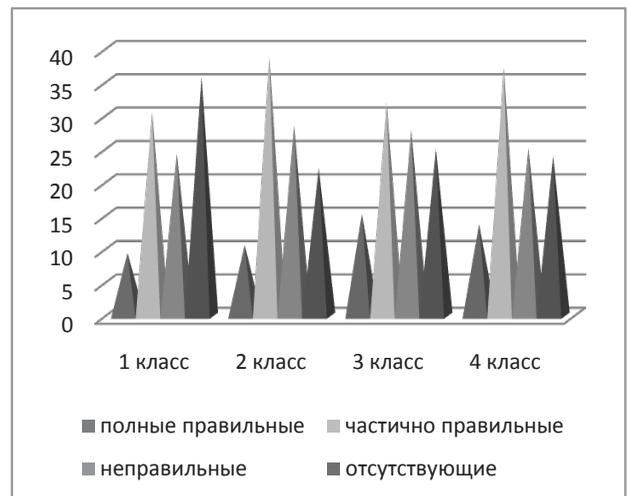


Рис. 4. Качество выполнения учебных умений и навыков по математике (решение задач различными способами)

дений за их отношением к учебной и общественной работе, педагогической практике, при изучении их конспектов лекций и практических занятий, анализе контрольных и самостоятельных работ, ответов у доски, на зачетах и экзаменах мы стремились определить, в какой степени они владеют учебными умениями и навыками, выявить мотивы их учения в пединституте, волевые качества, уровень осведомленности в рассматриваемой нами проблеме подготовки.

Интересную информацию мы получили из ответов студентов, оценивая методы и формы обучения, наиболее способствующие формированию у младших школьников учебных умений и навыков (рис. 5).

Как видно из рис. 5, самые высокие оценки в работе по формированию учебных умений и навыков у студентов получили такие методы обучения, как объяснение, упражнение, демонстрация, работа с книгой, а самые низкие – рассказ, учебное кино и телевидение.

Важную информацию мы получили, выяснив, какие виды упражнений учителя считают наиболее важными для формирования у младших школьников учебных умений и навыков. Результаты количественного анализа ответов учителей по данному вопросу представлены на диаграмме (рис. 6).

Из рис. 6 видно, что албанские студенты и учителя начальных классов при формировании учебных умений и навыков отдают предпочтение прежде всего задачам и упражнениям по образцу, по доказательству, тренировочным и творческим заданиям. Вместе с тем в формировании у школьников учебных умений и навыков, по мнению учителей, незначительная роль принадлежит таким видам заданий, в которых используются упражнения по поиску главного, по обобщению, по конкретизации. Но все они в совокупности способствуют вооружению младших школьников поисковыми действиями, что необходимо для формирования учебных умений и навыков.

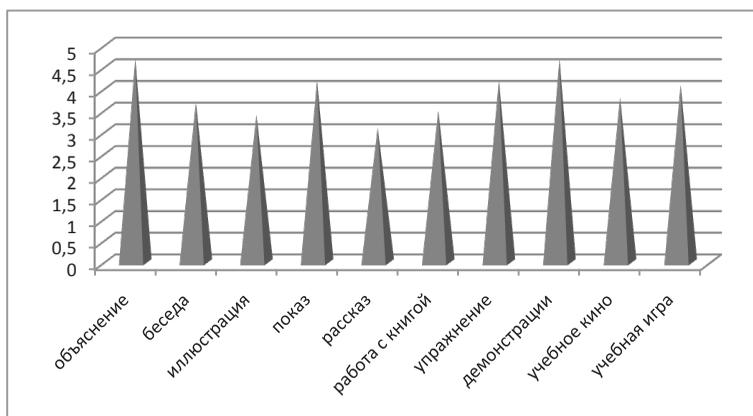


Рис. 5. Оценка учителями значимости методов и форм обучения, способствующих формированию у младших школьников учебных умений и навыков

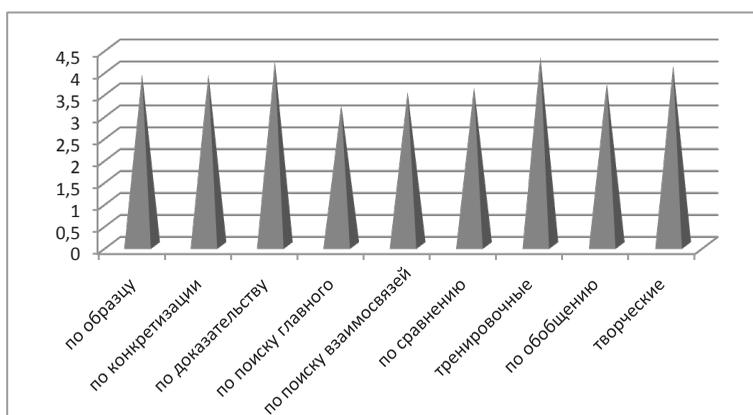


Рис. 6. Оценка учителями значимости заданий и упражнений для формирования у младших школьников учебных умений и навыков

Наблюдая за студентами в процессе непосредственного их обучения дидактике, удалось выяснить, что у многих из них развитие учебных умений и навыков находится на низком уровне. Оказалось, что далеко не все студенты знают методы обучения, понимают их суть и структуру, многие не владеют умениями рационального разбора и заучивания учебного материала, не умеют вести записи лекций и практических занятий, не владеют навыками правильного построения ответа. Проведенная на третьем курсе экспериментальная контрольная работа показала, что только 30% выпускников владеют умением осуществлять перенос усвоенных методов обучения по формированию учебных умений и навыков с вузовского курса дидактики на школьный.

Ограничение видов заданий вызвано недостаточными знаниями учителей о путях и средствах развития конкретного качества у учеников, а следовательно, и организации процесса фор-

мирования учебных умений и навыков. Например, при предъявлении познавательных заданий, требующих творческого применения знания, как правило, активно на уроках работали лишь учащиеся с высокой успеваемостью, а у большей части учеников быстро угасал интерес в силу того, что задания превышали их возможности.

К сожалению, приходится констатировать, что большинство учителей, опыт которых мы изучали, недооценивает важность работы по формированию у младших школьников учебных умений и навыков. Они специально не планировали предъявление учащимся заданий на формирование учебных умений и навыков.

Основной причиной этих недостатков, на наш взгляд, является то, что в албанской дидактике и методике не определены достаточно полно и обоснованно пути и способы руководства деятельностью младших школьников с целью формирования у них учебных умений и навыков. Учителя часто высказывают пожелание обеспечивать их необходимой психолого-педагогической и методической литературой по проблемам формирования учебных умений и навыков, а также соответствующими рекомендациями, направленными на повышение эффективности формирования готовности учителей и учащихся к учебной деятельности. Они считали важным для повышения своего профессионального мастерства практиковать встречи преподавателей педвузов, студентов и учителей с обменом опытом работы по этой проблеме.

Основываясь на результатах проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что для успешного формирования учебных умений и навыков у младших школьников учителя должны иметь сами более четко сформированную целенаправленную готовность к использованию соответствующих заданий, способствующих поэтапному формированию у них учебных умений и навыков.

Для оптимизации подготовки учителя к формированию учебных умений и навыков у младших школьников необходимо устранить несоответствие между характеристикой профессионально подготовленного педагога данного профиля, как идеальной модели, и несовершенным состоянием учебных знаний, умений и навыков у выпускников педагогического вуза. Для этого важно определить дидактические пути и средства, реализация которых по-

зволит устранить данное несоответствие и поднять подготовку учителей в вузе к формированию учебных умений у младших школьников на качественно новый уровень.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Гьоци, П.* Подготовка учителя к формированию у младших школьников учебных умений и навыков [Текст] / П. Гьоци // Наука и школа. – 2009. – № 1. – С. 36–37.
2. *Mialaret, G.* Pedagogjia e pergjithshme, botim shqip [Text] / G. Mialaret. – Tirane: Faik Konica, 1995. – 253 с.
3. *Лернер, И. Я.* Учебные умения и их функции в процессе обучения [Текст] / И. Я. Лернер // Роль учебной литературы в формировании учебных умений и навыков школьников. – М.: Педагогика, 1984. – С. 19–34.
4. Дидактика средней школы [Текст] / под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
5. *Краевский, В. В.* Умения и навыки как компоненты содержания общего среднего образования [Текст] / В. В. Краевский, С. И. Высотская, В. С. Шубинский // Советская педагогика. – 1981. – № 10. – С. 51–55.
6. *Талызина, Н. Ф.* Формирование познавательной деятельности младших школьников [Текст]: кн. для учителя / Н. Ф. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
7. *Бернс, Р.* Развитие «Я-концепции» и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 464 с.
8. *Гальперин, П. Я.* Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1976. – 150 с.
9. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
10. *Маркова, А. К.* Мотивация учения и ее воспитание у школьников [Текст] / А. К. Маркова, А. В. Орлова, Л. М. Фридман. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
11. *Лурия, А. Р.* Язык и сознание [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
12. *Савченко, А. Я.* Формирование познавательной самостоятельности младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. Я. Савченко. – Киев, 1984. – 48 с.
13. *Милерян, Е. А.* Психология формирования общетрудовых политехнических умений

- [Текст] / Е. А. Милерян. – М.: Педагогика, 1973. – 299 с.
14. *Дмитриев, А. Е.* Совершенствование процесса формирования умений и навыков в системе урока [Текст] / А. Е. Дмитриев // Руководство творческой познавательной деятельностью учащихся: сб. науч. ст. / Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1981. – С. 54–56.
 15. *Дмитриев, А. Е.* Дидактика [Текст]: учеб. пособие для самостоятельной работы студентов фак. начал. классов / А. Е. Дмитриев, М. Р. Львов, Н. И. Фатеева. – М.: Прометей, 1990. – 202 с.
 6. Talyzina N. F. *Formirovanie poznavatelnoi deyatelnosti mladshikh shkolnikov: kn. dlya uchitel'ya.* Moscow: Prosveshchenie, 1988. 175 p.
 7. Burns R. *Self Concept Development and Education* (in Russian). Moscow: Progress, 1986. 464 p.
 8. Galperin P. Ya. *Vvedenie v psikhologiyu.* Moscow: MGU, 1976. 150 p.
 9. Leontyev A. N. *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost.* Moscow: Politizdat, 1977. 304 p.
 10. Markova A. K., Orlova A. V., Fridman L. M. *Motivatsiya ucheniya i ee vospitanie u shkolnikov.* Moscow: Prosveshchenie, 1977. 240 p.
 11. Luriya A. R. *Yazyk i soznanie.* Moscow: Izd-vo MGU, 1979. 319 p.

REFERENCES

1. Gjoci P. Podgotovka učitelya k formirovaniyu u mladshikh shkolnikov uchebnykh umeniy i navykov. *Nauka i shkola.* 2009, No. 1, pp. 36–37.
2. Mialaret G. *Pedagogjia e pergjithshme.* Tirane: Faik Konica, 1995. 253 p.
3. Lerner I. Ya. *Uchebnye umeniya i ikh funktsii v protsesse obucheniya. Rol uchebnoy literatury v formirovanii uchebnykh umeniy i navykov shkolnikov.* Moscow: Pedagogika, 1984. Pp. 19-34.
4. *Didaktika sredney shkoly.* Ed. M. A. Danilov and M. N. Skatkin. Moscow: Prosveshchenie, 1975. 303 p.
5. Kraevsky V. V., Vysotskaya S. I., Shubinsky V. S. Umeniya i navyki kak komponenty sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya. *Sovetskaya pedagogika.* 1981, No. 10, pp. 51–55.
12. Savchenko A. Ya. Formirovanie poznavatelnoi samostoyatelnosti mladshikh shkolnikov. *Extended abstract of ScD dissertation (Education).* Kiev, 1984. 48 p.
13. Mileryan E. A. *Psikhologiya formirovaniya obshchetrudovykh politekhnicheskikh umeniy.* Moscow: Pedagogika, 1973. 299 p.
14. Dmitriev A. E. Sovershenstvovanie protsessa formirovaniya umeniy i navykov v sisteme uroka. *Rukovodstvo tvorcheskoy poznavatelnoy deyatelnostyu uchaschikhysya: sb. nauch. st.* Mosk. State Ped. Inst. Moscow, 1981. Pp. 54–56.
15. Dmitriev A. E., Lvov M. R., Fateeva N. I. *Didaktika: ucheb. posobie dlya samostoyatelnoy raboty studentov fak. nachal. klassov.* Moscow: Prometey, 1990. 202 p.

Гьоци Пранвера, доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики педагогического факультета Университета А. Джувани, г. Эльбасан, Албания

e-mail: veragjoci@yahoo.com

Gjoci Pranvera, ScD in Education, Associate Professor, Pedagogy Department, Pedagogical Faculty A. Xhuvani University, Elbasan, Albania

e-mail: veragjoci@yahoo.com

Керенджи Светлана, доктор математических наук, доцент кафедры математики математического факультета Университета А. Джувани, г. Эльбасан, Албания

e-mail: skerenxhiel@yahoo.com

Kërënghi Svjetllana, ScD in Mathematics, Associate Professor, Mathematics Department, Mathematics Faculty, A. Xhuvani University, Elbasan, Albania

e-mail: skerenxhiel@yahoo.com

УДК 372.8
ББК 74.263.2

НОВЫЕ ВИДЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Н. Е. Воробьева

В данной статье рассматриваются особенности современной информационной образовательной среды. Федеральные государственные стандарты общего образования определяют создание информационной образовательной среды как важнейшее условие для достижения высокого качества образования. В статье подчеркивается, что новые образовательные результаты могут быть достигнуты только в процессе освоения современных видов учебной деятельности в информационной образовательной среде. В данной среде учитель имеет возможность при конструировании урока находить и использовать новые, более эффективные виды учебной деятельности. В статье рассмотрен пример классификации видов учебной деятельности. Приведены примеры уроков с использованием новых видов учебной деятельности в современной информационной образовательной среде.

Ключевые слова: информационная образовательная среда, виды учебной деятельности, новые образовательные результаты.

NEW TYPES OF LEARNING ACTIVITIES IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

N. E. Vorobyeva

The article deals with the features of modern information and educational environment. Federal state standards of general education define creation of the information educational environment as the major condition for getting quality education. It is emphasized that new educational results can be achieved only in the course of development of modern types of learning activities in the information educational environment where the teacher has the opportunity to find and use new, more effective types of educational activities at the lessons. The article offers an example of classification of types of learning activities. Examples of lessons with the use of new types of activities in the modern information educational environment are given.

Keywords: information educational environment, types of learning activities, new educational results.

Современные тенденции развития и направления образования нашего общества требуют повышения качества подготовки школьников, способных к продуктивной деятельности в быстро меняющихся социальных условиях. Повышение качества образования напрямую связывают с созданием новой информационной образовательной среды, которая будет способствовать достижению новых образовательных результатов. В федеральном государственном образовательном стандарте говорится о необходимости создания такой образовательной среды, которая способствует достижению целей общего образования, обеспечивает его высокое качество, доступность и открытость для обучающихся, их родителей (законных представителей) и всего об-

щества, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся; гарантирует охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся; обеспечивает преемственность всех ступеней общего образования, учитывает особенности организации общего образования на каждой его ступени, а также специфику возрастного психофизического развития обучающихся на конкретной ступени общего образования [1]. Многие ученые в своих исследованиях говорили о необходимости создания такой среды. М. А. Сурхаев [2] и М. М. Ниматулаев [3, с. 27; 4, с. 53], А. С. Захаров [5, с. 23], О. Г. Петрова [6, с. 19] приходят к выводу о необходимости создания информационно-коммуникационной среды для достижения новых образовательных результатов.

С. В. Зенкина [7, с. 49] отмечает необходимость создания информационно-коммуникационной образовательной среды, которая представляет собой совокупность субъектов (преподаватель, обучаемые) и объектов (содержание, средства обучения и учебных коммуникаций, прежде всего на базе ИКТ и т. д.) образовательного процесса, обеспечивающих эффективную реализацию современных образовательных технологий, ориентированных на повышение качества образовательных результатов. Е. В. Чернобай [8, с. 40] приходит к выводу о необходимости создания информационной образовательной среды и определяет ее как совокупность (скорее систему) информационной, технической и учебно-методической подсистем, целенаправленно обеспечивающих учебный процесс и ориентирующих его участников на получение новых планируемых образовательных результатов.

Изучение теории и практики различных подходов к феномену «информационно-образова-

тельная среда» показало, что информационная образовательная среда обладает огромным дидактическим потенциалом и именно в ней происходит этап информатизации различных видов деятельности человека, которые обусловлены развитием телекоммуникаций, интернет-технологий, веб-сервисов и т. д. Именно такая среда способна предоставить образовательному процессу те качества, которые обеспечат достижение востребованных современным обществом образовательных результатов. Новые образовательные результаты могут быть достигнуты только в процессе освоения современных видов учебной деятельности, то есть в инновационном образовательном процессе, выстроенном в информационной образовательной среде.

В своей работе Е. В. Чернобай приводит классификацию видов учебной деятельности, используемых в информационной образовательной среде, в основу которой положены такие призна-

Таблица 1

Технологическая карта урока 1

Тема урока	Поиск и сортировка информации в табличных базах данных
Цель урока	Создать условия для обучения основным технологиям поиска и сортировки информации в базах данных на примере приложения Ms Access
Задачи урока	<p>Обучающие:</p> <ul style="list-style-type: none"> показать практическое применение теоретического материала; познакомить учащихся с технологиями поиска и сортировки информации в базах данных на примере приложения Ms Access. <p>Развивающие:</p> <ul style="list-style-type: none"> формирование культуры речи; формирование умения корректно высказывать точку зрения. <p>Воспитательные:</p> <ul style="list-style-type: none"> воспитывать устойчивый познавательный интерес к предмету через показ практического применения темы; воспитывать активность, самостоятельность, аккуратность в работе
Планируемые результаты	<p>Предметные:</p> <ul style="list-style-type: none"> изучение приложения Ms Access как средства поиска и сортировки информации, формирование представления об основных изучаемых понятиях; формирование интереса к конкретным областям знаний. <p>Метапредметные:</p> <ul style="list-style-type: none"> навыки анализа процессов в технических и социальных системах, выделение в них информационной составляющей; общепредметные навыки обработки, хранения и передачи информации; навыки классификации информационных процессов по принятому основанию; развитие мышления (гибкость, рациональность, оригинальность); умение решать абстрактные задачи; формирование прикладных умений (способность решать практические проблемы, применять имеющиеся знания для решения практических задач); развитие коммуникативных умений; формирование умений самоконтроля и самооценки. <p>Личностные: понимание значимости информационной деятельности для современного человека</p>
Формы организации образовательного пространства на занятии	Диалоговая, индивидуальная, групповая

Технология проведения урока 1

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
Организационный: подготовка класса к работе, постановка проблемы	Рассказывает о создавшейся проблеме по поиску информации	Анализируют причины, выдвигают гипотезы
Актуализация знаний	Создание ситуации успеха для каждого обучающегося через повторение ранее изученного материала	Дают определения понятий, отвечают на вопросы
Мотивация	Активизация сознательной деятельности: предлагает обучающимся самостоятельно поставить перед собой задачи	Ставят перед собой учебные задачи
Погружение в тему (изучение нового материала)	Введение нового знания: создание фильтров, форм, запросов в приложении Ms Access	Слушают объяснение учителя, записывают новые понятия в тетрадь. Для закрепления полученных знаний выполняют практическую работу, выявляют вопросы, возникающие при выполнении работы. Виды деятельности, которые используются учащимися: - выполнение практической работы; - поиск и сортировка информации в электронных базах данных; - анализ таблиц; - моделирование; - подготовка и оформление с помощью прикладных программ результатов практической работы
Рефлексия	Определение предварительного уровня достижения цели урока с помощью наводящих вопросов. Помогает учащимся оценить их деятельность в рамках занятия	Отвечают на вопросы, на основе записей в тетради, выполнения практической работы. Осуществляют самооценку собственной учебной деятельности, соотносят цель и результаты

ки, как источник получения информации и формирование образовательного результата:

1. Виды деятельности со словесной основой:

- представление публичного доклада, выступления в виде презентации;
- подготовка выступлений и докладов с использованием разнообразных источников информации;
- контент-анализ выступлений одноклассников;
- самостоятельная работа с учебником, электронными образовательными ресурсами;
- поиск информации в электронных справочных изданиях: электронных энциклопедиях, словарях, в сети Интернет, электронных базах и банках данных;
- отбор и сравнение материала из нескольких источников (образовательный ресурс сети Интернет (ЭОР), текст учебника, текст научно-популярной литературы).

2. Виды деятельности на основе восприятия образа:

- просмотр и обсуждение учебных фильмов, презентаций, роликов;

- участие в телеконференциях;
 - наблюдения за демонстрациями учителя;
 - объяснение и интерпретация наблюдаемых явлений;
 - анализ графиков, таблиц, схем;
 - анализ проблемных учебных ситуаций.
3. Виды деятельности с практической основой:
- постановка опытов для демонстрации классу;
 - постановка фронтальных опытов;
 - выполнение фронтальных лабораторных работ;
 - выполнение работ практикума;
 - разработка новых вариантов опыта;
 - построение гипотезы на основе анализа имеющихся данных;
 - проведение исследовательского эксперимента;
 - моделирование и конструирование;
 - решение экспериментальных задач;
 - подготовка и оформление с помощью прикладных программ общего назначения результатов самостоятельной работы в ходе

учебной и научно-познавательной деятельности.

Конечно, этим списком многообразие видов учебной деятельности не исчерпывается. Задача учителя – искать и находить новые, более эффективные в современной информационной образовательной среде виды деятельности учащихся, ориентированные на достижение современных образовательных результатов [9, с. 31]. В большинстве научно-методических работ говорится о том, что состав и взаимосвязь компонентов информационной образовательной среды должны иметь гибкую структуру и функционал, которые могут быть адаптированы к особенностям среды конкретного образовательного учреждения, потребностям и способностям обучающихся. Подобными проблемами занимаются и ученые других стран [10]. Учитель, конструируя образовательную среду урока, имеет возможность находить и использовать новые, более эффективные виды учебной деятельности, которые будут способствовать повышению познавательной актив-

ности, что, в свою очередь, приведет к достижению новых образовательных результатов.

Рассмотрим примеры уроков с использованием новых видов учебной деятельности в информационной образовательной среде.

Урок 1 «Поиск и сортировка информации в табличных базах данных»

Технологическая карта и технология проведения урока (табл. 1–2).

Урок 2 «Создание web-страницы с помощью языка разметки HTML»

Технологическая карта и технология проведения урока (табл. 3–4).

Планируемые результаты данных уроков могут быть достигнуты в информационной образовательной среде школы, которая включает:

- систему современных педагогических технологий;
- электронно-образовательные ресурсы;
- информационно-коммуникационное оборудование.

Таблица 3

Технологическая карта урока 2

Тема урока	Создание web-страницы с помощью языка разметки HTML
Цель урока	создать условия для обучения основным технологиям создания собственной web-страницы с применением форматирования на основе HTML
Задачи урока	<p>Обучающие:</p> <ul style="list-style-type: none"> • показать практическое применение теоретического материала; • познакомить учащихся с технологиями создания web-страницы с применением форматирования на основе HTML. <p>Развивающие:</p> <ul style="list-style-type: none"> • формирование культуры речи; • формирование умения корректно высказывать точку зрения. <p>Воспитательные:</p> <ul style="list-style-type: none"> • воспитывать устойчивый познавательный интерес к предмету через показ практического применения темы; • воспитывать активность, самостоятельность, аккуратность в работе
Планируемые результаты	<p>Предметные:</p> <ul style="list-style-type: none"> • изучение языка HTML как средства создания web-страниц; • уметь применять основные теги для создания web-страниц; • научиться создавать и оформлять web-страницы; • формирование интереса к конкретным областям знаний. <p>Метапредметные:</p> <ul style="list-style-type: none"> • общепредметные навыки обработки, хранения и передачи информации; • развитие мышления (гибкость, рациональность, оригинальность); • умение решать абстрактные задачи; • формирование прикладных умений (способность решать практические проблемы, применять имеющиеся знания для решения практических задач); • развитие коммуникативных умений; • формирование умений самоконтроля и самооценки. <p>Личностные: понимание значимости информационной деятельности для современного человека</p>
Формы организации образовательного пространства на занятии	Диалоговая, индивидуальная, групповая

Технология проведения урока 2

Этапы урока	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
Организационный: подготовка класса к работе, постановка проблемы	Рассказывает о web-страницах, разных способах их создания	Анализируют способы создания web-страниц
Актуализация знаний	Создание ситуации успеха для каждого обучающегося через повторение ранее изученного материала	Дают определения понятий, отвечают на вопросы
Мотивация	Активизация сознательной деятельности: предлагает обучающимся самостоятельно поставить перед собой задачи	Ставят перед собой учебные задачи
Погружение в тему (изучение нового материала)	Введение нового знания: создание Web-страниц с помощью языка HTML	Слушают объяснение учителя, записывают новые понятия в тетрадь. Для закрепления полученных знаний выполняют практическую работу, выявляют вопросы, возникающие при выполнении работы. Виды деятельности, которые используются учащимися: - выполнение практической работы на компьютере; - поиск информации в электронных базах данных; - обработка информации с помощью языка HTML; - анализ работы; - подготовка и оформление результатов практической работы
Рефлексия	Определение предварительного уровня достижения цели урока с помощью наводящих вопросов. Помогает учащимся оценить их деятельность в рамках занятия	Отвечают на вопросы, на основе записей в тетради, выполнения практической работы. Осуществляют самооценку собственной учебной деятельности, соотносят цель и результаты, планируют дальнейшие действия для самообразования, самопознания, самоактивизации

Виды учебной деятельности, которые используются на данных уроках, будут способствовать:

- повышению интереса к предмету;
- повышению мотивации к обучению;
- повышению эффективности обучения;
- развитию познавательной активности;
- формированию системно-информационного подхода к анализу окружающего мира;
- умению применять информационные технологии в своей учебной деятельности;
- разностороннему развитию обучаемого.

Можно сделать вывод, что информационная образовательная среда предоставляет возможность для вовлечения обучающихся в новые виды учебной деятельности, которые способствуют достижению новых образовательных результатов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2011/02/17/shkola-standard-site-dok.html> (дата обращения: 30.10. 2014).
2. Сурхаев, М. А. Переход вузов к информационно-коммуникационной образовательной среде для достижения новых образователь-

- ных результатов [Электронный ресурс] / М. А. Сурхаев // Преподавание ИТ в России: материалы 6-й конф. (Н. Новгород, Кремль, 12–13 мая 2008). – Режим доступа: <http://www.it-education.ru/2008/reports/Surhaev.htm#lit> (дата обращения: 30.10.2014).
3. Ниматулаев, М. М. Проектирование современной информационной образовательной среды на основе дидактических возможностей веб-технологий [Текст] / М. М. Ниматулаев // Стандарты и мониторинг в образовании. – М., 2012. – № 3. – С. 27–29.
4. Сурхаев, М. А. Новая образовательная среда как основа для внедрения новых педагогических технологий [Текст] / М. А. Сурхаев, М. М. Ниматулаев // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та: совмест. изд. журн. «Вестник МГПУ» и журн. «Вестн. Марийского гос. ун-та». – 2008. – № 1 (11). – С. 53–56.
5. Захаров, А. С. Организация современной образовательной среды как необходимое условие реализации требований ФГОС [Текст] / А. С. Захаров // Информатика и образование. – М., 2014. – № 5. – С. 23–27.
6. Петрова, О. Г. Информационно-образовательная среда современной школы как ус-

- ловие реализации ФГОС общего образования [Текст] / О. Г. Петрова // Информатика и образование. – М., 2012. – № 9. – С. 19–23.
7. *Зенкина, С. В.* Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / С. В. Зенкина. – М.: Ин-т содержания и методов обучения РАО, 2007. – С. 49.
 8. *Чернобай, Е. В.* Методические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса в современной информационной образовательной среде (в системе дополнительного профессионального образования) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Е. В. Чернобай. – М.: Ин-т содержания и методов обучения РАО, 2012. – С. 40.
 9. *Чернобай, Е. В.* Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде [Текст]: метод. рекомендации / Е. В. Чернобай. – М.: Просвещение, 2011. – С. 31–32.
 10. *Uribe Tirado, A.* Information Literacy Competency Standards for Higher Education and their Correlation with the Cycle of Knowledge Generation [Text] / A. Uribe Tirado, W. Castaño Muñoz // *Liber Quarterly: The Journ. of the Association of European Research Libraries.* – 2012. – Vol. 22, No. 3.

REFERENCES

1. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Available at: <http://www.rg.ru/2011/02/17/shkola-standart-site-dok.html> (accessed: 30.10.2014).
2. Surkhaev M. A. Perekhod vuzov k informatsionno-kommunikatsionnoy obrazovatelnoy srede dlya dostizheniya novykh obrazovatelnykh rezultatov. *Prepodavanie IT v Rossii: Proceedings of the 6th Conference (N. Novgorod, Kreml, 12–13 may 2008 g.)*. Available at: <http://www.it-education.ru/2008/reports/Surhaev.htm#lit> (accessed: 30.10.2014).
3. Nimatulaev M. M. Proektirovanie sovremennoy informatsionnoy obrazovatelnoy srede na osnove didakticheskikh vozmozhnostey veb-tekhnologiy. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. Moscow, 2012, No. 3, pp. 27–29.
4. Surkhaev M. A., Nimatulaev M. M. Novaya obrazovatel'naya sreda kak osnova dlya vnedreniya novykh pedagogicheskikh tekhnologiy. *Vestn. Mosk. gor. ped. un-ta: sovмест. izd. zhurn. "Vestnik MGPU" i zhurn. "Vestn. Mariyskogo gos. un-ta"*. 2008, No. 1 (11), pp. 53–56.
5. Zakharov A. S. Organizatsiya sovremennoy obrazovatelnoy srede kak neobkhodimoe uslovie realizatsii trebovaniy FGOS. *Informatika i obrazovanie*. Moscow, 2014, No. 5, pp. 23–27.
6. Petrova O. G. Informatsionno-obrazovatel'naya sreda sovremennoy shkoly kak uslovie realizatsii FGOS obshchego obrazovaniya. *Informatika i obrazovanie*. Moscow, 2012, No. 9, pp. 19–23.
7. Zenkina S. V. Pedagogicheskie osnovy orientatsii informatsionno-kommunikatsionnoy srede na novye obrazovatelnye rezultaty. *ScD Dissertation (Education)*. Moscow: In-t soderzhaniya i metodov obucheniya RAO, 2007. P. 49.
8. Chernobay, E. V. Metodicheskie osnovy podgotovki uchiteley k proektirovaniyu uchebnogo protsessa v sovremennoy informatsionnoy obrazovatelnoy srede (v sisteme dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya). *ScD Dissertation (Education)*. Moscow: In-t soderzhaniya i metodov obucheniya RAO, 2012. P. 40.
9. Chernobay E. V. *Tekhnologiya podgotovki uroka v sovremennoy informatsionnoy obrazovatelnoy srede: metod. rekomendatsii*. Moscow: Prosveshchenie, 2011. P. 31–32.
10. Uribe Tirado A., Castaño Muñoz W. Information Literacy Competency Standards for Higher Education and their Correlation with the Cycle of Knowledge Generation. *Liber Quarterly: The Journ. of the Association of European research Libraries*. 2012, Vol. 22, No. 3.

Воробьева Наталья Евгеньевна, учитель информатики средней общеобразовательной школе № 9, г. Ступино Московской области, аспирантка кафедры информационных технологий Академии социального управления, г. Москва

e-mail: vorobjeva-n@yandex.ru

Vorobyeva Natalya E., Teacher of informatics, Secondary school No. 9, Stupino, Moscow region; Post-graduate student, Information Technologies Department, Academy of Social Control, Moscow

e-mail: vorobjeva-n@yandex.ru

УДК 372.854
ББК 74.262.4

ОБУЧЕНИЕ ХИМИИ КАК ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ УЧАЩИХСЯ

М. А. Ахметов, Е. Ю. Зорова

Химия как учебный предмет является одним из наиболее трудных в овладении. Связано это со спецификой химического знания, предполагающего способность учащегося мысленно манипулировать химическими образами, являющимися посредниками между химическими явлениями и знаково-символической формой их описания. Химические образы включают как традиционные, принятые в химии модели, так и вспомогательные субъективные представления, которые в незначительной степени отражены в учебной литературе, они являются скрытыми в высоко формализованных текстах учебников. Наибольшего успеха в изучении химии достигают учащиеся, использующие в своем мышлении традиционные химические модели и вспомогательные субъективные представления. При выполнении учебных заданий, решении познавательных проблем эти учащиеся используют те или иные химические образы в своих мыслях, реализуя тем самым познавательные стратегии, которые в разной степени приводят к успеху. Познавательные стратегии, характеризующие индивидуальные механизмы познания, могут быть развиты в процессе обучения. Согласно выдвинутой нами гипотезе, если процесс обучения химии нацелить на рефлексию учащимися собственных познавательных стратегий и овладеть на этой основе познавательными стратегиями, характерными для химиков, то это приведет не только к улучшению результатов обучения, но и к развитию учащихся.

Ключевые слова: обучение химии, развитие, рефлексия, познавательные стратегии, ментальные химические образы.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' LEARNING STRATEGIES IN TEACHING CHEMISTRY

M. A. Akhmetov, E. Yu. Zorova

Chemistry as a school subject is one of the most difficult for students because chemical knowledge has some features. Chemists have the ability to manipulate certain chemical models in their minds. Mental chemical models allow chemists to understand semiotic and symbolic form of chemical phenomena descriptions on macro and micro levels. These mental models are slightly reflected in textbooks, they are usually hidden in a highly formalized text. Some students have an ability to intuitively use chemical models in their minds. As a rule these students have good grades at the exams. Individual learning strategies of these students are similar to normative learning strategies that are typical for chemists. Usually chemistry teachers think that these students have good chemical abilities.

What a teacher should do if a student does not have chemical abilities? In that case, the authors suppose that students' learning strategies can be developed in training. Chemistry teachers can improve learning outcomes and develop students' thinking if they focus students' attention on the mental reflection of their own learning strategies and facilities of chemical strategies as well. Students may develop their own learning strategies on this foundation.

Keywords: teaching chemistry, development, reflection, learning strategies, mental chemical models.

Как известно, химия является трудной для овладения учебной дисциплиной. Только незначительной части учащихся она дается легко, большинство при обучении химии испытывают значительные трудности.

Почему несмотря на то, что каждый учитель стремится к тому, чтобы его учащиеся любили и понимали химию, были успешны в ее изучении, этого не происходит? Помочь учителю в улучшении учебных результатов, призвана наука –

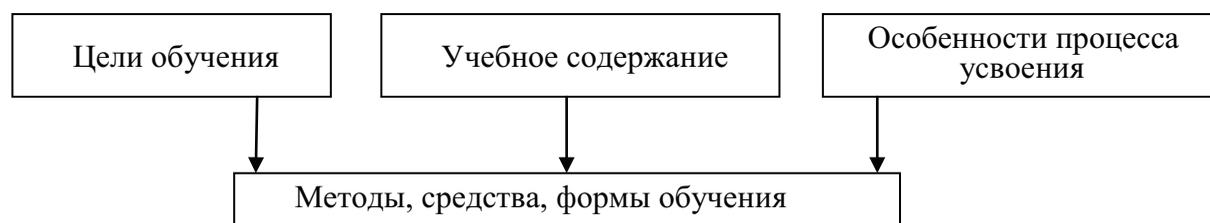


Рис. 1. Основания для выбора методов, средств и форм обучения

методика обучения химии. Доктор педагогических наук, профессор Г. М. Чернобельская указывает, что перед методикой обучения химии стоят четыре проблемы, а именно:

1. Определение целей, стоящих перед учителем при обучении учащихся предмету. Методика должна в первую очередь отвечать на вопрос: для чего учить?

2. Определение содержания учебного предмета химии в соответствии с поставленными целями и дидактическими требованиями. Это требует ответа на вопрос: чему учить?

3. Разработка адекватных содержанию методов средств, форм обучения. Решение этой проблемы позволит ответить на вопрос: как учить?

4. Изучение процесса усвоения предмета учащимися. Эта проблема требует ответа на вопрос: как учатся учащиеся? [1, с. 7]

На наш взгляд, методы, средства, и формы обучения должны быть адекватными не только учебному содержанию, но также целям обучения и особенностям процесса усвоения предмета учащимися (рис. 1).

Следуя данной логике, необходимо изменить последовательность постановки проблем методики обучения химии, выделив в качестве третьей проблемы поиск ответа на вопрос «Как учатся учащиеся?», и уже в роли четвертой проблемы рассмотреть адекватные не только учебному содержанию, но также целям обучения и особенностям процесса усвоения предмета

учащимися методы, средства и формы обучения (табл. 1).

В области методики обучения химии выполнено значительное количество исследований. Подавляющая часть из них направлена на поиск методов, форм и средств обучения химии для достижения определенных целей в тех или иных условиях обучения. Практически отсутствуют работы, в которых бы методы, средства, формы обучения разрабатывались на основе исследования особенностей процесса усвоения учащимися предмета «химия».

Вместе с тем следует отметить, что в некоторых работах методы, формы и средства обучения предлагались исходя из индивидуальных особенностей учащихся. Так, И. С. Иванова учитывала ведущие модальности, стили мышления, уровни обученности учащихся [2, с. 5]. Т. А. Боровских индивидуализировала процесс обучения исходя из учебной мотивации, уровня самостоятельности учащихся, сформированности их умения работать с текстом, а также на основе психологических характеристик: ведущее полушарие, тип реагирования, ведущая система восприятия, тип темперамента [3, с. 104]. Т. А. Боровских характеризовала общие приемы познавательной деятельности, которые в равной степени могут быть применены и к другим учебным дисциплинам. При этом не учитывалась специфика выполнения конкретных химических операций, таких как нахождение степени окисления химических элементов,

Таблица 1

Основные проблемы методики обучения химии

№	Вопросы	Проблемы методики обучения химии
1	Для чего учить?	Определение целей, стоящих перед учителем при обучении учащихся предмету
2	Чему учить?	Определение содержания учебного предмета химии в соответствии с поставленными целями и дидактическими требованиями
3	Как учатся учащиеся?	Изучение процесса усвоения предмета учащимися
4	Как учить?	Разработка адекватных целям обучения, учебному содержанию и процессу усвоения предмета учащимися методов средств, форм обучения

характеристика строения атомов химических элементов и образованных ими ионов, выявление возможности протекания реакций в растворах электролитов, характеристика ионного состава этих растворов, предсказание возможности образования тех или иных продуктов в ходе химической реакции и т. д. [4, с. 227–230]. Каждая из указанных операций может быть выполнена с использованием различных познавательных стратегий, приводя в одних случаях к неудачам, а в других – к успехам. Чтобы привести испытывающих неудачи учащихся к успеху, методы, формы и средства обучения должны выбираться исходя из характеристик их познавательной деятельности.

Очевидно, что каждое направление науки имеет собственные стратегии познания мира. Эти стратегии отражены в специфическом языке, особенностях построения научного знания, системе базовых понятий, опыте организации исследовательской деятельности и научных традициях. Овладеть учебным содержанием, научиться применять его в практической деятельности – значит овладеть нормативными познавательными стратегиями, характерными для данного вида деятельности. Если индивидуальные познавательные стратегии учащихся близки к нормативным познавательным стратегиям науки, то процесс учения протекает легко. Наибольшие затруднения в предметном обучении испытывают те учащиеся, у которых имеется несовпадение индивидуальных и нормативных познавательных стратегий. В исследовании, проведенном Е. В. Волковой, было показано, что «в основе химического мышления... лежат свои специфичные операционные механизмы, отличные от операционных механизмов общих творческих способностей. Чем выше уровень специальных способностей химиков, чем более тонко дифференцированы когнитивные структуры репрезентации химических знаний, тем боль-

ше вероятность появления химических образов. Появление “химических образов”... может служить более надежным, чем успеваемость, критерием выявления потенциально способных химиков» [5, с. 249].

Р. Г. Иванова в статье «О наболевших проблемах методики обучения химии» подчеркивает: «...задача, следовательно, состоит, в том, чтобы не только сформировать у учащихся два ряда образов, составляющих макромир (вещества и химические реакции) и микромир (электроны, атом, ионы, молекулы), но и, главное, приучить их обнаруживать причинную связь между ними» [6, с. 15–16].

Согласование индивидуальных и нормативных (свойственных каждой конкретной науке) стратегий представляет собой образовательную проблему, решение которой, согласно А. А. Плигину, может быть осуществлено в технологии целенаправленного развития познавательных стратегий (ЦРПС) примерно в следующей последовательности:

1. Рефлексия учащимися собственных познавательных стратегий.
2. Рефлексия учащимися нормативных познавательных стратегий.
3. Сопоставление индивидуальных и нормативных познавательных стратегий.
4. Осуществление целенаправленного и самостоятельного обогащения (приращения) индивидуальных познавательных стратегий (личностного познавательного опыта) [7, с. 6].

Констатирующее исследование. Мы опросили около 100 девятиклассников в школах Ульяновска и Челябинска, на предмет того, что они представляют, когда слышат от учителя термины «химический элемент», «моль», «химическая реакция». Учащимся было предложено заполнить таблицу. Приведем примеры наиболее распространенных ответов учащихся (табл. 2).

Все ответы были проанализированы и разделены на несколько групп.

Таблица 2

Наиболее распространенные ответы учащихся (3-я группа)

Понятие	Что вижу?	Определение	Что чувствую?
Химический элемент	Таблицу химических элементов	Элементы, которые находятся в таблице Менделеева	Ничего
Моль	Насекомое	Количество вещества	Ничего
Химическая реакция	Ничего	Не знаю	Ничего

1-я группа. Учащиеся, как правило, писали, что под словосочетанием «химический элемент» они видят атомы, некоторые даже пытались их нарисовать. Моль эти учащиеся представляли в виде формулы для расчета количества вещества. А химическую реакцию представляли по-разному, но у всех это был очень яркий химический эксперимент (взрыв, «вулканчик», взаимодействие щелочного металла с водой и т. д.). Таким образом, школьники этой группы хорошо представляли соответствующие понятия, но в то же время многие из них не могли сформулировать определения понятий.

2-я группа. Учащиеся писали, что понятие «химический элемент» ассоциируется с формулами различных химических элементов, «моль» – с формулой для расчета количества вещества, а «химическая реакция» – с уравнением какой-либо химической реакции. Ответы учащихся этой группы были лишены образной окраски.

3-я группа (наиболее распространенные ответы). Учащиеся писали, что при словосочетании «химический элемент» они «видят» либо таблицу Менделеева, либо лицо Д. И. Менделеева, некоторые добавляли, что испытывают при этом гордость «за мужика русского». Слово «моль» у большинства ребят из этой группы ассоциировалось с образом насекомого, которое «ест шубу». Понятие «химическая реакция» вызывало у этих учащихся ощущение какого-то «химического» запаха, представление о взрыве и, как следствие, о боли. Таким образом, школьники данной группы не имели четких представлений о соответствующих понятиях.

Изучение текущей успеваемости показало, что учащиеся, которые вошли в 1-ю группу,

учатся, как правило, на «отлично». Во 2-ю группу вошли ребята, которые учатся на «4» и «5». А 3-ю группу составили учащиеся с удовлетворительными оценками.

Цель исследования. Традиционно в качестве триединой цели образования рассматривалось обучение, воспитание, развитие. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) направлены на достижение учащимися предметных, метапредметных и личностных результатов обучения (табл. 3).

Согласно ФГОС, под метапредметными результатами обучения рассматриваются в том числе познавательные универсальные учебные действия (УУД), которые могут быть развиты при освоении учащимися новых познавательных стратегий. Таким образом, целью нашего исследования является изучение влияния технологии целенаправленного развития познавательных стратегий при обучении химии на развитие познавательных универсальных учебных действий.

Теоретическая модель исследования. В психологии наиболее принята и распространена следующая простейшая и несколько условная классификация видов мышления, в зависимости от используемых образов:

- 1) наглядно-действенное;
- 2) наглядно-образное;
- 3) словесно-логическое;
- 4) абстрактно-логическое.

А. Джонстон (A. Johnstone) предположил, что существуют три уровня понимания химии: 1. Макроскопический уровень – доступный непосредственному наблюдению (химия веществ и превращений); 2. Микроскопический уро-

Таблица 3

Планируемые результаты обучения в различных образовательных моделях

Образовательная модель	Традиционное обучение	ФГОС
Результаты обучения	Знания, умения навыки	Предметные, метапредметные, личностные

Таблица 4

Взаимосвязь уровней понимания химии с видами мышления

№	Уровень понимания химии	Вид мышления
1	Макроскопический уровень (демонстрационный и лабораторный химический эксперимент)	Наглядно-действенное
2	Микроскопический уровень (моделирование)	Наглядно-образное
3	Символический уровень (химические формулы и уравнения, математические расчеты)	Словесно-логическое и абстрактно-логическое

вень (уровень атомно-молекулярного моделирования и кинетики); 3. Символический уровень (уровень химических формул, уравнений, математических преобразований) [8].

Существует взаимосвязь между уровнями понимания химии и видами мышления (табл. 4):

Е. А. Ильичевой было показано, что в начальном курсе химии формирование химических понятий нужно осуществлять в следующей последовательности: химический эксперимент → моделирование → зрительный мысленный образ объекта → вербальный образ объекта → знаковая модель объекта [9, с. 11].

Мы полагаем, что каждый из указанных этапов, соответствует не только определенному типу мышления, но и репрезентационным стилям (кинестетическому, аудиальному, визуальному, дигитальному) (табл. 5).

Целенаправленное развитие познавательных стратегий (ЦРПС). Мы полагаем, что при обучении химии целенаправленное развитие познавательных стратегий может осуществляться в следующей последовательности (рис. 2).

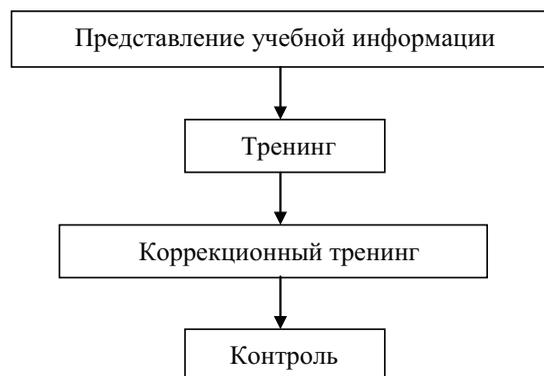


Рис. 2. Основные элементы педагогической технологии ЦРПС

Таблица 5

Оптимальная последовательность представления учебной информации

№ этапа	Название этапа	Вид мышления	Стиль репрезентации
1	Химический эксперимент	Наглядно-действенное	Визуально-кинестетический
2	Моделирование	Наглядно-образное	Визуально-кинестетический
3	Зрительный мысленный образ объекта	Наглядно-образное	Визуальный
4	Вербальный образ объекта	Словесно-логическое	Аудиальный
5	Знаковая модель объекта	Абстрактно-логическое	Дигитальный

Таблица 6

Некоторые рекомендации по реализации педагогической технологии ЦРПС

Характеристика учебной проблемы	Рекомендации для коррекционного тренинга
Легко запоминает тривиальные названия органических веществ, но делает ошибки при использовании заместительной номенклатуры ИЮПАК	Повысить степень наглядности структуры вещества, используя моделирование, аналогии, учебные метафоры
Забывает тривиальные названия веществ, химические термины, но при этом хорошо представляет, о чем идет речь (знает, но сказать не может)	Использовать мнемонические правила при запоминании названий веществ, терминов, цепляя их за хорошо известные образы и слова
Определяет валентность и степень окисления алгебраическим методом, составляя при этом математическое уравнение, систематически делая при этом ошибки	Использовать визуальные модели для определения степени окисления
Затрудняется в применении расчетных формул при вычислении количества, массы, объема вещества	Проводить эти расчеты, используя рассуждения, метод пропорции, материальные модели, рисунки, аналогии
Систематически не справляется либо делает ошибки при решении расчетных задач на избыток-недостаток	Использовать стратегию двух гипотез или любой альтернативный метод решения таких задач
Демонстрирует базовые умения при решении расчетных химических задач, но путается в расчетах при увеличении этапов решения	Использовать табличный метод решения расчетных химических задач
Выполняет стандартные расчеты по уравнениям химических реакций, но делает ошибки в вычислении массовой доли растворенного вещества	Провести практическую работу по приготовлению раствора заданной концентрации, использовать при решении задач вспомогательные рисунки

Тренинг позволяет выявить наличие учебных проблем, которые могут быть ликвидированы при проведении коррекционного тренинга (табл. 6).

Заключение. Констатирующее исследование показало, что успешность в овладении учащимися химическим содержанием напрямую связана с использованием в их мышлении тех или иных ментальных образов, определяющих реализацию той или иной познавательной стратегии. Могут ли познавательные стратегии учащихся быть развиты в рамках учебного процесса по химии, и может ли это привести к развитию познавательных универсальных учебных действий, покажет формирующий эксперимент.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чернобильская, Г. М. Методика обучения химии в средней школе [Текст] / Г. М. Чернобильская. – М.: Владос, 2000. – 336 с.
2. Иванова, И. С. Методика адаптивного обучения химии в вечерней школе [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И. С. Иванова. – СПб., 2005. – 148 с.
3. Боровских, Т. А. Индивидуализация обучения школьников средствами образовательных технологий в условиях классно-урочной системы: на примере обучения химии [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Т. А. Боровских. – М., 2011. – 568 с.
4. Ахметов, М. А. Развитие познавательной активности учащихся в личностно ориентированном обучении химии [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / М. А. Ахметов. – М., 2013. – 427 с.
5. Волкова, Е. В. Использование методики Е. Торренса для изучения способностей студентов-химиков [Текст] / Е. В. Волкова // Изв. Уральского гос. ун-та. – 2007. – № 50. – С. 241–253.
6. Иванова, Р. Г. О наболевших проблемах методики обучения химии [Текст] / Р. Г. Иванова // Химия в школе. – 2007. – № 6. – С. 14–22.
7. Плигин, А. А. Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / А. А. Плигин. – М., 2009. – 517 с.
8. Johnstone, A. H. The development of chemistry teaching: A changing response to changing demand [Text] / A. H. Johnstone // Journ. of Chem. Education. – 1993. – 70 (No. 9). – P. 701–704.
9. Ильичева, Е. В. Формирование первоначальных химических понятий на основе взаимосвязи понятийного и образного мышления [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. В. Ильичева. – М., 2009. – 179 с.
10. Волкова, Е. В. Развитие ментальных структур как основы специальных способностей [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Е. В. Волкова. – М., 2011. – 333 с.
11. Плигин, А. А. Познавательные стратегии школьников [Текст] / А.А. Плигин. – М.: Твои книги, 2007. – 416 с.

REFERENCES

1. Chernobelskaya G. M. Metodika obucheniya khimii v sredney shkole. Moscow: Vlados, 2000. 336 p.
2. Ivanova I. S. Metodika adaptivnogo obucheniya khimii v vecherney shkole. PhD Dissertation (Education): 13.00.02. St-Petersburg, 2005. 148 p.
3. Borovskikh T. A. Individualizatsiya obucheniya shkolnikov sredstvami obrazovatelnykh tekhnologiy v usloviyakh klassno-urochnoy sistemy: na primere obucheniya khimii. ScD Dissertation (Education): 13.00.02. Moscow, 2011. 568 s.
4. Akhmetov M. A. Razvitie poznavatelnoy aktivnosti uchashchikhsya v lichnostno orientirovannom obuchenii khimii. ScD Dissertation (Education): 13.00.02. Moscow, 2013. 427 p.
5. Volkova E. V. Ispolzovanie metodiki E. Torrensa dlya izucheniya sposobnostey studentov-khimikov. Izv. Uralskogo gos. un-ta. 2007, No. 50, pp. 241–253.
6. Ivanova R. G. O nabolevshikh problemakh metodiki obucheniya khimii. Khimiya v shkole. 2007, No. 6, pp. 14–22.
7. Pligin A. A. Psikhologiya poznavatelnykh strategiy shkolnikov v individualizatsii obrazovaniya. ScD Dissertation (Psychology): 19.00.07. Moscow, 2009. 517 p.
8. Johnstone A. H. The development of chemistry teaching: A changing response to changing

- demand. Journ. of Chem. Education. 1993, 70 (No. 9), pp. 701–704.
9. Ilyicheva E. V. Formirovanie pervonachalnykh khimicheskikh ponyatiy na osnove vzaimosvyazi ponyatiynogo i obraznogo myshleniya. PhD Dissertation (Education): 13.00.02. Moscow, 2009. 179 p.
10. Volkova E. V. Razvitie mentalnykh struktur kak osnovy spetsialnykh sposobnostey. ScD Dissertation (Psychology): 19.00.13. Moscow, 2011. 333 p.
11. Pligin A. A. Poznavatelnye strategii shkolnikov. Moscow: Tvoi knigi, 2007. 416 p.

Ахметов Марат Анварович, доктор педагогических наук, профессор кафедры естествознания Ульяновского института повышения квалификации и переподготовки работников образования

e-mail: maratak@ya.ru

Akhmetov Marat A., ScD in Education, Professor, Natural Sciences Department, Ulyanovsk Institute of Qualification improvement and Retraining of Educational Personnel

e-mail: maratak@ya.ru

Зорова Елена Юрьевна, учитель химии МБОУ СОШ №17 города Димитровграда Ульяновской области, соискатель Московского педагогического государственного университета

e-mail: fondmcr@mail.ru

Zorova Elena Yu., Chemistry Teacher, Comprehensive School No. 17, Dimitrovgrad, Ulyanovsk region, Post-Graduate Student, Moscow State Pedagogical University

e-mail: fondmcr@mail.ru

УДК 372.891
ББК 74.00.02

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЦЕЛИ И РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ ОСНОВА АВТОРСКОЙ ПРОГРАММЫ (на примере курса «География России» основной школы)

В. Б. Пятунин

В статье рассматривается интерпретация целей и результатов обучения в одном из вариантов авторской программы школьного курса «География России» с учетом требований к результатам освоения основной образовательной программы ФГОС ООО. Определена основная цель изучения курса. На примере одной из крупных тем определены и сформулированы в диагностируемом виде требования к предметным и метапредметным результатам обучения в виде содержательно-деятельностной матрицы.

Ключевые слова: ФГОС ООО, предметные и метапредметные результаты обучения, примерная программа, авторская программа учебного курса, «География России», содержательно-деятельностная матрица.

DEFINITION OF TEACHING GOALS AND RESULTS AS A CORE BASIS OF THE AUTHOR'S PROGRAM (on the example of the course "Geography of Russia" of a secondary school)

V. B. Pyatunin

The article examines the interpretation of teaching goals and results in one of the versions of the original school curriculum "Geography of Russia" taking into account requirements to the mastering results of the basic Federal educational program. The article specifies essential curriculum objectives. On the example of a large topic the author defines and states requirements to subject and meta-subject teaching results in a diagnosable form of a content and activity matrix.

Keywords: Federal Learning Standards, subject and meta-subject teaching results, model curriculum, author's program of the curriculum, "Geography of Russia", content and activity matrix.

В настоящее время в основной школе в процессе обучения географии используются предметные учебно-методические комплексы (УМК)¹. В их состав помимо учебника входят авторская программа, методическое пособие для учителя, рабочие тетради для учащихся, разнообразные дидактические материалы для подготовки к экзаменам, атласы и другие издания. При этом конструирование предметного УМК должно начинаться с разработки

учебной авторской программы соответствующего курса.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования сформулированы требования к структуре учебных программ [1]. Согласно этому документу, программы отдельных учебных предметов или курсов должны содержать:

1) пояснительную записку, в которой конкретизируются общие цели основного обще-

¹ В настоящее время, когда речь заходит о средствах обучения на печатной основе, соответствующих одному школьному курсу, употребляются два термина – и «комплекс», и «комплект». Термин «комплект», по нашему мнению, уместнее, когда речь заходит о некоторой совокупности (например «комплект учебников для начальной школы»), а используемый автором термин «комплекс» подразумевает *систему*.

го образования с учетом специфики учебного предмета;

2) общую характеристику учебного предмета, курса;

3) описание места учебного предмета, курса в учебном плане;

4) личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета, курса;

5) содержание учебного предмета, курса;

6) тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности;

7) описание учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса.

По мнению А. А. Журина [2], сегодня в терминологическом аппарате дидактики, касающемся предметных учебных программ, используются три понятия:

- примерная программа;
- авторская программа;
- рабочая программа.

Они различаются сферами своего применения, уровнями нормативности, а также уровнями конкретизации содержания обучения.

Основным ориентиром для иных видов учебных программ по географии является *примерная программа* [3], подготовленная в рамках проекта «Разработка, апробация и внедрение федеральных государственных стандартов общего образования второго поколения», реализуемого Российской академией образования. Руководителями проекта являются вице-президент РАО А. А. Кузнецов, академик РАО М. В. Рыжаков, член-корреспондент РАО А. М. Кондаков.

Одним из главных концептуальных положений рассматриваемого документа является идея овладения школьниками «основами *научного знания и учебной деятельности*, лежащими в основе формирования познавательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной, эстетической, технико-технологической, физической *культуры*, формируемой в процессе изучения совокупности учебных предметов» [3]. Учебная деятельность включает *учебные действия*, которые носят универсальный характер. Различные учебные предметы вносят специфический вклад в их формирование. Это вполне соответствует психологиче-

ским особенностям подросткового возраста, поскольку, согласно мнению авторов проекта, «на первый план у подростков выдвигается формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих формирование гражданской идентичности, коммуникативных, познавательных качеств личности» [3, с. 4]. Эти позиции должны отражаться в целях и результатах обучения – метапредметных, предметных и личностных.

С точки зрения содержания в примерной программе определена лишь обязательная часть учебного курса, а выбор вариативной части остается за авторскими коллективами учебников. Они могут предложить (и предлагают) собственные подходы в структурировании учебного материала, последовательности изучения отдельных тем и разделов, степени подробности изложения их содержания, а также оригинальные пути формирования систем знаний, способов деятельности, развития, воспитания и социализации школьников.

Каждый из предметных УМК, используемых в учебном процессе, сопровождается авторской программой. А. А. Журиным определяется авторскую программу как нормативно-справочный документ федерального уровня с конкретизированным описанием содержания обучения, который разрабатывается методистами высшей научной квалификации на основе примерных программ [2, с. 16].

Авторские программы одинаковы для всех образовательных учреждений общего образования России, использующих УМК, в состав которых они входят. С точки зрения уровня нормативности они занимают промежуточное положение между соседними видами программ: основой для их конструирования является примерная программа, в то же время авторская программа – норматив для разработки рабочей программы учителя. Также авторская программа занимает промежуточное положение с точки зрения уровня конкретизации содержания образования.

Разумеется, авторские программы должны включать те же структурные элементы, что и примерная программа. В контексте содержания статьи наиболее актуальными являются пункты, касающиеся описания цели (п. 1), результатов (п. 4), а кроме того, тематическое пла-



Рис. 1. Цель школьного географического образования

нирование с определением основных элементов содержания (п. 5) и видов учебной деятельности (п. 6).

В рассматриваемой авторской программе [4] в качестве основной цели школьного географического образования декларируется «*познание* многообразия современного географического пространства, что обеспечивает возможность ориентироваться в мире, представляя его географическую картину, а кроме того, формирование у учащихся умения использовать географические знания и умения в повседневной жизни для объяснения, оценки и прогнозирования природных, социально-экономических и экологических процессов и явлений, адаптации к условиям окружающей среды и обеспечения безопасности жизнедеятельности, а также экологически грамотного поведения в окружающей среде» [4].

Структурировать содержание цели географического образования возможно следующим образом (рис 1).

Иными словами, цель школьного географического образования иерархична. Ее существенной основой является *познание* современного географического пространства. В результате этого формируется адекватное *представление* о географической картине мира, что обеспечивает возможность, используя географические знания и умения, *ориентироваться* в разнообразных событиях современной жизни. Содержание понятия «использование географических знаний и умений в повседневной жизни» включает следующие элементы:

- *Объяснение – оценка – прогноз* природных, социально-экономических и экологических процессов и явлений;

- *Адаптация* к условиям среды и обеспечение безопасности жизни и хозяйственной деятельности;

- Экологически грамотное *поведение* в окружающей среде.

Географическое содержание должно усваиваться на основе процесса познания, включающего широкий спектр видов деятельности (учебных действий) школьников, куда входят²:

- Использование современных информационных технологий; анализ информации, ее группировка и классификация;

- Видение проблемы и постановка вопросов;

- Формулировка выводов и умозаключений, сравнение, составлений описаний и характеристик;

- Использование одного из «языков» международного общения географической карты;

- Наблюдение и исследование местности.

Далее в документе подчеркивается важная мысль, согласно которой «освоенные в процессе обучения содержание и виды деятельности должны стать основой для достижения *предметных, метапредметных и личностных результатов* каждым учащимся».

Поскольку согласно ФГОС личностные результаты не подлежат итоговой аттестации [1, с. 24, 25], автор ограничивается только их перечислением. Согласно рассматриваемому документу, личностными результатами являют-

² Перечень учебных действий дается в авторской редакции на основании объяснительной записки программы [4].

ся определенные качества и свойства личности выпускника. К ним относятся:

- российская гражданская идентичность, патриотизм, уважение к отечеству, осознание собственной этнической принадлежности;
- уважительное отношение к другому человеку и целым народам (мнение, мировоззрение, культура, религия, язык, вера, гражданская позиция);
- коммуникативная компетентность, готовность к сотрудничеству и диалогу, в том числе с участниками образовательного процесса;
- мировоззрение, соответствующее уровню развития современной науки, с учетом многообразия современного мира;
- уважительное и ответственное отношение к труду, в том числе учебе; устойчивые познавательные интересы, способность к самообразованию и саморазвитию;
- экологическая культура, соответствующая современному уровню экологического мышления.

По мнению разработчиков программы, при наличии рассмотренных качеств и свойств будет сформирована всесторонне образованная, инициативная и успешная личность, обладающая системой современных мировоззренческих взглядов, ценностных ориентаций, идейно-нравственных, культурных, гуманистических и эстетических принципов и норм поведения.

Рассматривая *метапредметные результаты* обучения, автор делает попытку объединить различные учебные действия в соответ-

ствии с основными группами универсальных учебных действий (табл. 1).

Анализируя перечень учебных действий в контексте возможностей их проверки и оценивания, необходимо отметить, что не каждое из них может быть проверено и тем более оценено в рамках урока посредством традиционных процедур. Ни в коем случае не отрицая важности регулятивных УУД и их вклада в развитие личности школьника, следует оговориться, что учителя и администрацию разных уровней в подавляющем большинстве случаев в первую очередь интересует конечный *результат* деятельности, а не то, каким образом была организована эта деятельность. *Из всего перечня учебных действий проверены и оценены могут быть познавательные и часть коммуникативных УУД.* Для проверки уровня сформированности регулятивных УУД в наибольшей степени подходит проектная деятельность и защита проектной работы.

Предметные результаты основываются в первую очередь на географических *знаниях и умениях*. Географические знания предлагается рассматривать в качестве одного из элементов научной картины мира. В нее входят представления о целостности и неоднородности Земли как планеты людей, то есть особенности природы, культуры и хозяйственной деятельности человека на разных материках и отдельных странах, в том числе и в России. В контексте *умений* одной из задач является овладение методами географических исследований, в том числе использование различных приборов для определения параметров среды; а кроме того,

Таблица 1

Состав основных групп универсальных учебных действий

Группы УУД	Учебные действия
Регулятивные	Умение организовывать собственную учебно-познавательную деятельность, включающее определение целей и задач, планирование путей их достижения, выбор средств реализации; оценка достигнутых результатов путем соотнесения их с целями и задачами
Познавательные	<i>Общеучебные:</i> умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебно-познавательных задач; смысловое чтение текста; использование информационно-коммуникационных технологий. <i>Логические:</i> умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать (в том числе самостоятельно выбирать основания и признаки для классификации), устанавливать причинно-следственные связи, формулировать умозаключения (индуктивные и дедуктивные), делать выводы
Коммуникативные	Умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих мыслей, чувств и потребностей, владение устной и письменной, монологической контекстной речью. Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, работать индивидуально и в группе, находить общее решение и разрешать конфликты, аргументировать и отстаивать свое мнение

владение одним из языков международного общения – географической картой. Другим важным элементом данного перечня являются умения, обеспечивающие экологически безопасное поведение в окружающей среде, в том числе во время природных стихийных бедствий и техногенных катастроф.

Относительно самостоятельным элементом предметных результатов является использование разнообразных географических знаний и умений в повседневной жизни и понимание необходимости географических знаний для решения практических задач разного ранга, в том числе охраны окружающей среды и рационального природопользования.

Большинство элементов, входящих в предметные результаты, могут быть проверены и оценены.

Предметные и метапредметные результаты конкретизируются применительно к различным географическим курсам.

Описание научного содержания и предметные результаты обучения представлены в табл. 2.

Как уже было отмечено, в предметные результаты обучения входят географические знания и умения, а также возможность их использования в реальной жизни. При формулировке результатов авторами сделана попытка осуществить *операционализацию целей и задач обучения*, то есть сформулировать последние в *проверяемом* виде. В отношении любого из требований возможна разработка в достаточной степени очевидных и легко контролируемых проверочных вопросов и заданий. Разнообразные примеры подобных материалов содержатся в дидактическом аппарате учебника, рабо-

Таблица 2

Описание научного содержания и предметных результатов обучения на примере темы «Климат и агроклиматические ресурсы»

Содержание раздела (темы)	Планируемые предметные результаты изучения раздела (темы)
<p>Тема «Климат и агроклиматические ресурсы»</p> <p>Факторы формирования климата на территории страны. Понятие «солнечная радиация». Радиационный баланс. Типы воздушных масс; циркуляция атмосферы. Понятия «атмосферный фронт», «циклон», «антициклон».</p> <p>Изучение климатических явлений с помощью аэрокосмических методов. Синоптическая карта, прогнозы погоды, их значение.</p> <p>Закономерности распределения тепла и влаги на территории России. Коэффициент увлажнения.</p> <p>Климатические пояса и типы климатов, их характеристика. Агроклиматические ресурсы страны.</p> <p>Изменение климата под влиянием естественных и антропогенных факторов. Меры охраны атмосферного воздуха от загрязнения.</p> <p>Влияние климата на хозяйственную деятельность и здоровье людей. Способы адаптации человека к разнообразным климатическим условиям (особенности быта, жилищ, питания, одежды, способов передвижения). Опасные и неблагоприятные климатические явления</p>	<ul style="list-style-type: none"> – знать и понимать существенные признаки понятий: «солнечная радиация», «атмосферный фронт», «циклон», «антициклон», «испаряемость», «коэффициент увлажнения»; использовать понятия для решения учебных задач; – представлять значение терминов: «амплитуда температур», «засуха», «суховеи», «заморозки», «ураган», «туман»; – понимать и уметь объяснять главные особенности климата России; – знать и уметь показывать по карте климатические пояса и районы распространения различных типов климатов на территории страны; – знать и уметь объяснять зависимость климатических условий территории от климатообразующих факторов; закономерности распределения температуры воздуха и атмосферных осадков по территории страны; – приводить примеры и объяснять влияние климата на жизнь, быт и хозяйственную деятельность человека; – определять по климатическим картам величины солнечной радиации, средние и абсолютные температуры воздуха, годовое количество осадков, испаряемость; коэффициент увлажнения для различных пунктов; – уметь читать климатические диаграммы; определять по климатическим диаграммам климатический пояс и тип климата; – составлять краткую географическую характеристику климатических поясов и типов климата с помощью различных источников информации; – определять по синоптическим картам погодные условия данного пункта; – приводить примеры опасных природных явлений, связанных с атмосферой; мероприятий по охране атмосферного воздуха; – использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни: для самостоятельного поиска географической информации о климатических условиях России и региона проживания; адекватного поведения в экстремальных ситуациях, связанных с грозными атмосферными явлениями природы; оценки погодно-климатических условий для различных целей; прогнозирования погодных условий на ближайшее время

Форма тематического планирования примерной и авторских программ

Темы уроков	Содержание	Основные виды деятельности ученика (на уровне учебных действий)
-------------	------------	--

чих тетрадах и других составных частях УМК. (Так, требование из группы умений «использовать географические знания и умения в повседневной жизни», в частности, для оценки погодно-климатических условий для различных целей проверяется следующим заданием учебника (§ 19): *В каких случаях вас обрадует, а в каких огорчит известие о том, что погоду в ближайшие сутки в вашей местности будет определять а) циклон; б) антициклон?* [5, с. 98]). С познавательной точки зрения данное задание основано не просто на знании, но на *понимании* существенных признаков соответствующих понятий.

При составлении перечня требований учитывались и многолетние традиции изучения данной темы в отечественной школьной практике. Это касается не только проверяемого содержания, но и *места*, где данные требования представлены в авторской программе. Напомним, что в традиционной школьной программе по географии, действовавшей до начала 1990-х гг., требования к результатам («учащиеся должны знать»; «учащиеся должны уметь») помещались *непосредственно после описания содержания изучения темы*. В нормативных документах более позднего времени требования к результатам изучения отдельных тем и разделов включались в *общий перечень* требований по изучению целого курса. С позиции действующего учителя это было не вполне целесообразно. В рассматриваемой авторской программе результаты представлены *параллельно* с описанием содержания изучаемой темы или раздела. *В этом случае результаты обучения возможно, с одной стороны, рассматривать как основное содержание контрольно-оценочной деятельности учителя; а с другой – в качестве основных, а возможно, и главных критериев усвоения данной темы*. Руководство данными требованиями и их учет помогут сделать работу, как учителя, так и учащихся, более *результативной*.

Еще одним фактором, обусловившим формулировку результатов обучения, было содержание контрольно-измерительных материалов ЕГЭ и ГИА. Это относится к знанию основных закономерностей распределения температур и осадков по территории страны; умению определять по климатическим картам температуры воздуха; определять по климатическим диаграммам типы климатов; определять по синоптическим картам погодные условия данного пункта, а также прогнозировать по ним погоду на ближайшие сутки и др.

Метапредметные результаты «заложены» в тематическом планировании применительно к отдельным урокам. Форма тематического планирования определена примерной программой (табл. 3).

Принципиальным отличием новой формы тематического планирования является последняя графа, где представлены виды деятельности учащихся, которые они должны осуществить при изучении того или иного вопроса содержания урока. Таким образом, реализуется деятельностный подход в обучении, декларируемый ФГОС. Всего в планировании содержится несколько десятков разнообразных видов деятельности школьников. Применительно к курсу «География России. 8 класс» перечень учебных действий включает следующие элементы:

- определять;
- выявлять (устанавливать)³;
- анализировать;
- объяснять;
- приводить примеры;
- сравнивать и заполнять сравнительные таблицы;
- формулировать выводы;
- характеризовать;
- обсуждать (в том числе презентации, выполненные школьниками);
- дискутировать;
- оценивать;
- прогнозировать.

³ В нашем случае это, по сути, синонимы.



Рис. 2. Результаты обучения географии в качестве объектов контроля

Очевидно, что перечисленные виды учебных действий представлены в планировании с неодинаковой частотой. Наиболее распространенными из них являются первые четыре. При этом, как правило, указывается *источник информации*, на основании которого учащиеся должны что-то определять, выявлять (устанавливать), объяснять. В этом качестве может быть использовано и объяснение учителя, которое школьники должны выслушать⁴, текст, иллюстративный (в том числе статистический) материал учебника и, конечно же, географическая карта.

Осуществление данных действий, выполняемых учащимися без непосредственного руководства со стороны учителя, способствуют формированию познавательных («определять», «анализировать», «сравнивать», «формулировать выводы», «характеризовать», «прогнозировать») и коммуникативных («объяснять», «дискутировать», «обсуждать») универсальных учебных действий. Важно и то, что результаты деятельности школьников могут быть проверены и оценены учителем. Соответствующие задания для учащихся присутствуют в дидактическом аппарате учебника и рабочих тетрадях.

Таким образом, в контексте проблемы проверки и оценки результатов обучения материалы авторской программы дают ответ на вопрос «Что оценивать?». С известной степенью допущения возможно утверждать, что авторская

программа по географии в рассматриваемом контексте представляет *содержательно-деятельностную матрицу*. Предметные результаты являются *контролируемым содержанием*, а различные проверяемые учебные действия входят в *метапредметные результаты* (рис. 2).

Задания, контролирующие тот или иной вид деятельности применительно к различным элементам содержания, содержатся в дидактическом аппарате учебника, рабочих тетрадях и иных составных частях УМК.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm (дата обращения: 26.03.2015).
2. Журин, А. А. Рабочая программа по учебному предмету: разработка, экспертиза, утверждение: пособие для учителей и руководителей образовательных учреждений общего образования [Текст] / А. А. Журин. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 160 с. – (Современное образование).
3. Примерные программы по учебным предметам [Текст]. География. 5–9 классы: проект. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2011. – 75 с.
4. География: программа: 5–9 классы [Текст] / [А. А. Летагин, И. В. Душина, В. Б. Пяту-

⁴ То, что раньше называлось «прослушать объяснение учителя о ...», теперь в рамках деятельностного подхода может называться «выявить на основании объяснения учителя ...».

- нин, Е. А. Таможняя]. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 328 с.
5. *Пятунин, В. Б.* География России. Природа. Население: 8 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений [Текст] / В. Б. Пятунин, Е. А. Таможняя; под общ. ред. чл.-корр. РАО В. П. Дронова. – 3-е изд., дораб. и доп. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 320 с. : ил.
 6. *Пятунин, В. Б.* География: 8 класс: рабочая тетрадь № 1 к учебнику В. Б. Пятунина, Е. А. Таможней «География России. Природа. Население» [Текст] / В. Б. Пятунин, Е. А. Таможняя. – М.: Вентана-Граф, 2013. – 96 с.: ил.
 2. *Zhurin A. A.* *Rabochaya programma po uchebному предмету: razrabotka, ekspertiza, utverzhdenie: posobie dlya uchiteley i rukovoditeley obrazovatelnykh uchrezhdeniy obshchego obrazovaniya.* Moscow: Ventana-Graf, 2013. 160 p. – (Sovremennoe obrazovanie).
 3. *Primernye programmy po uchebnym predmetam. Geografiya. 5–9 klassy: proekt.* Moscow: Prosveshchenie, 2011. 75 p.
 4. *Geografiya: programma: 5–9 klassy.* Moscow: Ventana-Graf, 2012. 328 p.
 5. *Pyatunin V. B., Tamozhnyaya E. A.* *Geografiya Rossii. Priroda. Naselenie: 8 klass: uchebnik dlya uchashchikhsya obshcheobrazovatelnykh uchrezhdeniy.* Moscow: Ventana-Graf, 2013. 320 p., il.
 6. *Pyatunin V. B., Tamozhnyaya E. A.* *Geografiya: 8 klass: rabochaya tetrad No. 1 k uchebniku V. B. Pyatunin, E. A. Tamozhnyaya “Geografiya Rossii. Priroda. Naselenie”.* Moscow: Ventana Graf, 2013. 96 p.: il.

REFERENCES

1. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (FGOS OOO). Available at: http://www.fgos-kurgan.narod.ru/norm_federal.htm (accessed: 26.03.2015).

Пятунин Владимир Борисович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания географии Московского педагогического государственного университета
e-mail: vbpyatunin@yandex.ru

Pyatunin Vladimir B., PhD in Education, Associate Professor, Methods of teaching Geography Department, Moscow State Pedagogical University
e-mail: vbpyatunin@yandex.ru

УДК 376
ББК 74Р

ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Т. Е. Веденева, Ф. Н. Зименкова, Н. Л. Чернецова

В данной статье обсуждаются вопросы включения детей с нарушением слуховой функции в образовательное пространство НОУ СОШ «Интеграция» г. Москвы. Рассматриваются подходы к разработке индивидуальных образовательных программ для слабослышащих учащихся. Раскрываются возможности, обеспечивающие индивидуальный подход к школьникам с особенностями развития. Проводится также анализ реализации в этой школе комплексно-целевой программы проектной технологии по методике «Турбион-технология» в условиях точечной интеграции учащихся с ограниченными возможностями здоровья, на территории школьного загородного экопарка. Приводятся конкретные примеры учебных достижений слабослышащих учащихся, выпускников. Освещается опыт взаимодействия школы с общественными организациями и учреждениями дополнительного образования школьников, занимающимися вопросами инклюзивного образования детей.

Ключевые слова: безбарьерное образовательное пространство, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, методика «Турбион-технология», комфортная образовательная среда, точечная интеграция, школьный загородный экопарк, реабилитационная технология, гражданские сообщества, инновационный ресурс саморазвития.

INNOVATIVE RESOURCE OF SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH DISABILITIES

T. E. Vedeneva, F. N. Zimenkova, N. L. Chernetsova

The article deals with the issues of involvement of hearing impaired children in the educational system of Moscow private secondary school "Integration". The article considers the possibilities providing an individual approach to hearing impaired school students. It also analyzes the implementation in the territory of school eco-park of complex and target program through the method of "tourbillon technology" in terms of point integration of disabled students. Specific examples of educational achievements of hearing impaired student graduates are given. Experience of interaction between school and public organizations and establishments of additional education of school students dealing with issues of inclusive education of children is revealed.

Keywords: open educational space, disabled students, method of "tourbillon technology", comfortable educational environment, point integration, school country eco-park, rehabilitation technology, public organizations, innovative resource of self-development.

Обучение и воспитание учащихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в условиях массовых школ стало сегодня приоритетным направлением в образовательной политике нашего государства, нацеленным на формирование безбарьерной образовательной среды, на полное включение всех детей в общеобразовательный процесс, их социальную адаптацию.

В основу инклюзивного образования (инклюзивное – фр. *inclusif* 'включающий в себя', от

лат. *include* 'закрываю, включаю') положена идеология, которая не только исключает любую дискриминацию детей, обеспечивая равное отношение ко всем людям, но и создает для детей с ОВЗ особые условия.

Инклюзивное образование признается сегодня одним из современных вариантов обучения детей с ОВЗ в условиях массовых школ. Об этом свидетельствуют научные публикации (Е. В. Данилова, Е. П. Кузьмичева, Т. С. Морозова и др.), выступления представителей педагоги-

ческого и гражданского сообществ различных уровней (Московский городской Дворец детского (юношеского) творчества, РООИ «Перспектива» и др.), а также родительской ответственности.

Согласно статистике, на сегодняшний день в России насчитывается более 2 млн детей с ограниченными возможностями (8% всей детской популяции), ежегодно численность данной категории детей увеличивается. Кроме того, на сегодняшний день 15% от общего числа учащихся школ выбывает из жесткой образовательной системы, потому что система не может или не готова удовлетворить индивидуальные потребности детей в обучении.

Включение детей с особенностями развития в образовательный процесс массовых школ – современный новый подход для российского образования. Поэтому инклюзивное образование в широком контексте образовательного поля можно и нужно рассматривать как необходимое и неизбежное благо не только для особой группы обучающихся, но и для всех школьников, учителей, средних и высших образовательных учреждений и гражданского общества в целом. Оно дает ребенку с ОВЗ прежде всего полноценное образование, общение со сверстниками, уверенность в себе, адаптацию и интеграцию его в общество и, в свою очередь, понимание обществом проблем инвалидности, а также, что немаловажно, воспитывает отзывчивость и понимание у детей без инвалидности.

Вот почему, принятый в апреле 2010 г. Московской городской Думой Закон «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в Москве» мы считаем значимой вехой на пути развития образовательной системы российского общества в целом, его гуманизации, а также еще одним шагом к интеграции нашей страны в мировое сообщество [1].

Принятие соответствующего закона – это большой шаг вперед к созданию безбарьерной среды. На современном этапе развития нашего общества инклюзивная практика реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создает необходимые условия для адаптации всех без исключения детей независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, культуры, их психических и физических возможностей.

Из более полутора тысяч общеобразовательных школ в Москве около пятидесяти сегодня работают по программе инклюзивного образования. Кроме этого, в столице функционирует ряд специализированных общеобразовательных учреждений для детей с ОВЗ, которые обеспечивают им создание индивидуальной адаптивной среды. Это и детские сады компенсирующего или комбинированного вида, и специальные (коррекционные) школы и школы-интернаты, школы здоровья, санаторно-лесные школы-интернаты, центры образования и др. Таким образом, Москва является первым регионом, узаконившим право ребенка с ОВЗ на получение образования в рамках общеобразовательной школы.

Распространение в Москве процесса инклюзии детей с ОВЗ в образовательных учреждениях является не только отражением времени, но и представляет собой еще один шаг к обеспечению полноценной реализации прав детей на получение доступного образования, ориентированного на успех и нацеленного на реализацию «образа будущего» ребенка.

Как показывает опыт внедрения совместного обучения и воспитания детей с ОВЗ и без, первые – развиваются гораздо активнее, если они учатся в общеобразовательной школе. Самое главное, такие дети не замыкаются в стенах коррекционного учреждения, живут дома вместе с родителями.

Более 20 лет в НОУ СОШ «Интеграция» г. Москвы обучаются дети с нарушением слуховой функции вместе со здоровыми учащимися в обычных классах. Администрация школы и весь педагогический коллектив в тесном взаимодействии с родителями проводят огромную работу по формированию комфортной образовательной и воспитательной среды для учащихся с ОВЗ в процессе обучения, помогая им более мягко интегрироваться в образовательное пространство школы с последующей безболезненной социализацией.

Очевидно, что процесс обучения таких учащихся с патологией слуха имеет свои особенности. Одна из таких особенностей связана с тем, что необходимым условием успешного развития и обучения глухого и слабослышащего ребенка является постепенное возрастание количества, разнообразия и сложности вер-

бальных средств коммуникации в процессе обучения. Другая обусловлена тем, что для ребенка с нарушением слуховой функции зрительное восприятие – важный канал формирования представлений об окружающем мире.

Учитывая психофизиологические особенности развития, уровень подготовки и нарушения слуховой функции детей и другие дефекты, в рамках комплексно-целевой программы школы для них разработаны и успешно реализуются индивидуальные образовательные программы [2].

В самом начале нашей работы мы опирались на теоретические разработки и зарубежный опыт. Проанализировав модели интегрированного обучения детей с нарушением слуха, мы пришли к выводу, что в условиях нашей школы возможна только точечная интеграция.

Для нас это был непростой эксперимент. Все учились одновременно: и дети, и учителя, которые в своем большинстве могли и умели работать в массовой школе, но были мало знакомы с основами специальной психологии и коррекционной педагогики, а также с арсеналом специальных технологий и методик обучения, обеспечивающих возможность реализации индивидуального подхода к нестандартному ученику.

Поэтому с первого дня педагогический коллектив школы, опираясь на опыт сурдопедагогики, выстраивал свою систему обучения, механизмом реализации которой стала индивидуальная образовательная программа (ИОП) для нашего ребенка с особенностями развития, составленная на основе базового учебного плана средней общеобразовательной школы [2]. Для каждого учащегося с ограниченными возможностями составленная программа реализовывает основную задачу обучения и воспитания – максимально внедрить глухих и слабослышащих учащихся в школьный коллектив, выстраивая траекторию индивидуального образовательного пространства так, чтобы дети с ОВЗ чувствовали себя успешными.

Смещение акцента образовательной парадигмы от «знаниевой» к «компетентностной» привело коллектив нашей школы к необходимости дальнейшей разработки концепции личностно-ориентированного обучения с опорой на ведущие принципы инклюзивного обучения. Во главу обучения прежде всего ставятся теперь интересы учащегося, развитие его лич-

ности, способностей и нереализованных возможностей, а также удовлетворение его индивидуальных потребностей в образовании.

В настоящее время индивидуализация обучения учащихся с ОВЗ достигается, с одной стороны, за счет составления индивидуальных учебных планов и дифференцированных программ, с другой – посредством включения слабослышащих и глухих детей в проектную деятельность по методике «Турбион-технология» на условиях точечной интеграции на любом из ее этапов.

Составляя индивидуальную образовательную программу для детей с нарушением слуховой функции и сочетанными дефектами, мы обязательно изучаем образовательный заказ семьи, пожелания самого учащегося. С помощью прогрессивных методик оцениваем стартовые возможности и имеющиеся у ребенка ресурсы для реализации поставленных целей на каждый год обучения, проводим мониторинг успешности учения, учитываем рекомендации врачей, психологов.

Также при составлении ИОП для глухих и слабослышащих учащихся также учитываются программы спецшкол I и II вида, и, как результат – введение в ее содержание специальных предметов:

- развитие слухового восприятия и формирование произношения (РСВ и ФП),
- предметно-практическое обучение (ППО),
- музыкально-ритмические занятия.

Также для комфортного обучения слабослышащих и глухих детей, администрацией школы разработана и внедрена в образовательный процесс система дополнительных занятий для разъяснения наиболее сложных для восприятия тем и заданий. В начальной школе это русский язык, чтение, математика. В основной школе – русский язык, математика, литература, английский язык, а также предметы по выбору учащихся.

Основная цель дополнительных занятий – предоставление возможности детям с нарушением слуховой функции обучаться в том же темпе, что и слышащие одноклассники. Кроме того, для этой категории учащихся преподавание ряда предметов у нас проводится по экспериментальным авторским программам: Л. А. Набоковой – английский язык, А. Ю. Новожиловой – окружающий мир, Н. Л. Чернецовой – технология и черчение.

Дополнительное образование учащихся с ОВЗ помогают реализовывать специальные направления работы:

- регулярные аудиологические исследования слуха;
- наблюдение у психоневролога в городском сурдоцентре;
- индивидуальные занятия по формированию навыков восприятия и воспроизведения устной речи;
- психологическое сопровождение через специальные коррекционно-развивающие занятия и индивидуальное психологическое консультирование;
- проведение дополнительных занятий по усвоению программы общеобразовательной школы (у глухих и слабослышащих детей 7–9-х классов время на дополнительные занятия выделяется за счет перераспределения часов учебного плана);
- занятия спортивными танцами;
- участие в работе школьных факультативов;
- дополнительная медицинская помощь в виде регулярных обследований физического состояния детей (2–3 раза в год на базе детской поликлиники № 28 Западного административного округа г. Москвы);
- организация оздоровительных мероприятий.

Отрабатывая подходы к построению и реализации компетентностного, личностно-ориентированного и инклюзивного образования в НОУ СОШ «Интеграция» была разработана и успешно внедрена в образовательное пространство комплексно-целевая программа по освоению проектной технологии, которую мы определили как методика «Турбион-технология» [3, с. 53].

Впервые эта методика была апробирована в нашей школе в 2003–2004 учебном году под руководством завуча школы Т. Е. Веденеевой, методиста школы М. И. Войновой, учителями географии, английского языка, математики и технологии, и на тот период охватывала, главным образом, основное звено школы. Сегодня инновационную методику «Турбион-технология» активно применяют в своей практической деятельности большинство учителей школы (Ю. Н. Алексейчук, С. А. Алагуева, А. К. Гагиева, А. Ю. Новожилова, Н. О. Погодина, В. А. Семе-

нов, Т. А. Спиридонова, Л. А. Набокова и др.). Все они люди творческие, умеющие нестандартно мыслить, владеющие современными интерактивными технологиями преподавания учебных предметов.

Французское слово «турбион» (tourbillion) переводится на русский язык как «механизм для увеличения точности работ часов», а корневая основа «тур» (tour) переводится как «круг». Свообразным механизмом повышения эффективности работы проектной методики по замкнутой системе и является «Турбион-технология», которая представляет собой связанную единым содержанием цепочку: «Уроки – исследовательские проекты – презентация научной и творческой части проекта во внешнюю среду».

Использование методики «Турбион-технология» в учебном процессе можно представить в виде следующей схемы: интегрированный урок, на котором происходит знакомство с заданной темой, продолжение этой работы в проектной деятельности, внешняя презентация проекта и урок с использованием сублимированного материала, собранного ранее (рис. 1).

Цель этой технологии – соединение внеурочной и урочной деятельности учащихся, включение результатов исследовательской деятельности учащихся в содержание учебного материала.

Продукт проектной деятельности, пройдя этот замкнутый круг, становится общественно значимым, что в конечном итоге стимулирует мотивационную сферу и ученика, и учителя, повышая коэффициент полезного действия процесса обучения.

Отметим также, что связь между звеньями «исследовательский проект – урок» является двусторонней: с одной стороны, материалы исследований включаются в урок, с другой стороны, на уроках рождаются темы проектов.

Внешняя презентация проектов происходит в два этапа:

1-й этап, назовем его – иннерстеп (от англ. inner ‘внутренний’) – ознакомление с результатами исследований внутри школы во время проектной недели;

2-й этап – аутерстеп (от англ. outer ‘внешний’). Как правило, он проходит за пределами учебного заведения, в ходе общешкольных научно-практических конференций, конкурсов,

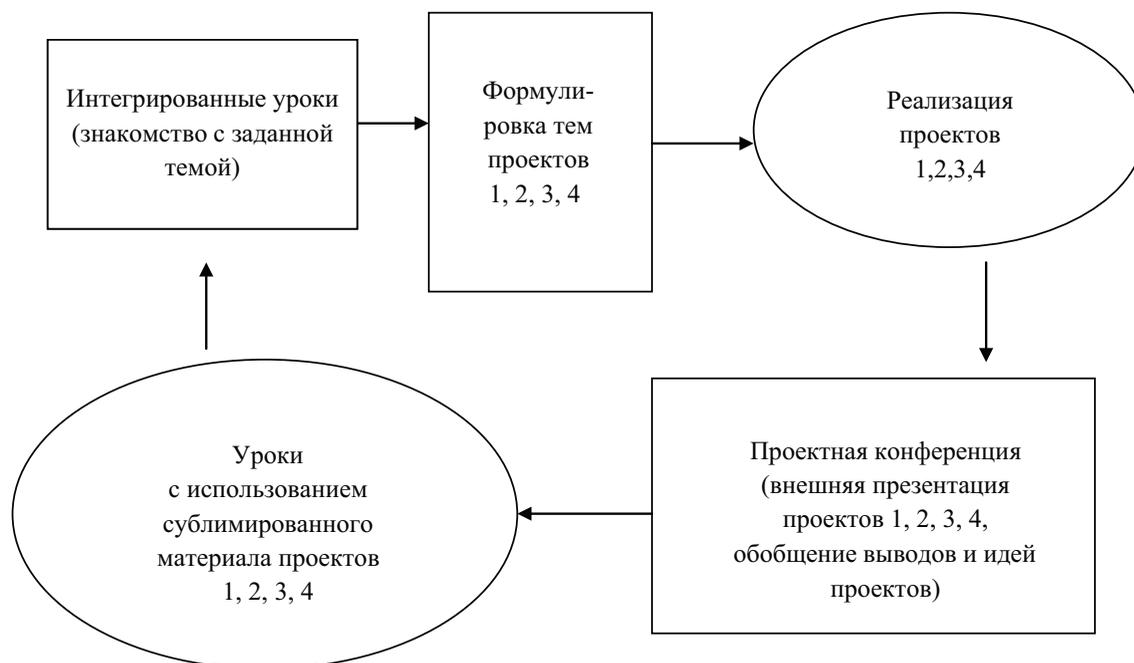


Рис. 1. Блок-схема методики «Турбион-технология»

выездных семинаров. Ко второму этапу допускаются только самые зрелые исследования.

На каждом этапе турбион-цепочки возможно точечное подключение к этой работе практически всех категорий учащихся с ОВЗ, что выгодно отличает предлагаемую методику от стандартной проектной технологии. Во-первых, все учащиеся получают не просто репродуктивные знания, а учатся самостоятельно добывать полезную информацию по исследуемой проблеме, повышая тем самым практическую ценность и значимость учебно-познавательных компетенций. Во-вторых, учащиеся с нарушением слуховой функции в результате применения такой точечной интеграции включаются в проектную деятельность в ходе турбион-цикла наравне с остальными учащимися на любом этапе [2].

Например, в общешкольном проекте 2010 г., посвященном 65-летию Победы в Великой Отечественной войне на тему «Этот день мы приближали, как могли», были задействованы все учащиеся школы, и изучение этой темы началось с уроков истории. Слабослышащие дети вместе с родителями и одноклассниками собирали сведения о своих родных и близких, принимавших участие в Великой Отечественной войне, выезжали на места боевых сражений, приносили фотографии из семейного архива. Часть материала вошла в книгу, которая опубликована и передана в администрацию ЗАО Москвы, другая – в видеофильм,

смонтированный старшеклассниками и показанный всему коллективу школы в мае 2010 г. Сегодня информационные ресурсы, разработанные учащимися в общешкольном проекте, приобретают особую актуальность в связи с подготовкой к празднованию 70-летия победы нашего народа в Великой Отечественной войне.

Отметим, что методика «Турбион-технология», реализуемая в настоящее время в открытом образовательном пространстве НОУ СОШ «Интеграция», выступает как условие индивидуализации, рефлексии, и корреляции урочной и внеурочной деятельности учащихся с ОВЗ.

Это проявляется в том, что у каждого слабослышащего ученика есть возможность:

- выбирать себе задание с учетом своих интересов и возможностей;
- подходить к его выполнению творчески;
- в процессе решения проблемы пробовать различные варианты и модели решения;
- попытаться самому найти нужную информацию;
- присоединяться к любому этапу проектной деятельности, который ему по силам.

Кроме того, многолетний опыт работы с учащимися с нарушением слуховой функции показал, что включение их в проектную деятельность по методике «Турбион-технология» способствует не только творческому развитию школьников, но также помогает развивать их

коммуникативную компетенцию в процессе обучения, расширяет возможности учащихся для личностного роста, саморазвития [4].

В соответствии с ФГОС нового поколения в настоящее время разработаны и активно внедряются в практику начальной школы программы освоения проектной технологии, или метода проектов. Определенный опыт накоплен и в нашей школе. Работа педагогического коллектива в этом направлении постоянно продолжается и не теряет своей актуальности.

Применение проектных технологий в учебном процессе в условиях инклюзивного обучения, тесное взаимодействие с родителями наших «особенных учащихся» позволяют нам не только продолжать успешно реализовывать, начиная с 2004 г., комплексно-целевую программу проектной технологии по методике «Турбион-технология», но и активно применять ее в новых условиях, сохраняя преемственность рабочей концепции программы [5].

Гармоничная учебно-воспитательная среда, в которую включены наши «особенные» учащиеся, выступая важнейшим элементом комплексной реабилитации, предусматривает не только организацию их совместного обучения в обычных классах, но и привлекает учащихся с ОВЗ к активному участию в жизни школы, и даже вне ее пределов. Примером этому могут служить, как уже было сказано раньше, школьные и городские олимпиады, всевозможные развлекательные мероприятия в рамках школьной программы. При этом дети с особенностями физического развития не только являются зрителями таких мероприятий, но и сами принимают активное участие в них. Например, ученик 10-го класса Александр Кротков в прошлом году получил Диплом I степени на 12-й московской городской конференции в конкурсе учебно-исследовательских и проектных работ «Интеллект-надежда».

В апреле 2014 г. многие учащиеся нашей школы также стали призерами окружной и республиканской олимпиад. Среди них были и наши слабослышащие учащиеся. Так, на 39-й Всероссийской конференции «Юность, наука, культура», которая проходила в Обнинске, лауреатом 3-й степени стал учащийся 10-го класса Александр Кротков (руководитель проекта – учитель высшей категории Т. А. Спиридонова). В этом же году в конкурсе научно-технических

и творческих проектов ГОУ г. Москвы для обучающихся с ОВЗ (номинация «Математика, ИКТ, техника, физика») Диплом I степени был вручен ученице 2-го класса Ксении Чеботаревой. Специальным призом был отмечен ученик 8-го класса Роман Малышев (номинация «Межпредметные проекты»). А в ноябре этого года призерами теннисного турнира, проводимого среди учащихся с ОВЗ, стали Дарья Расько (10-й класс) и Полина Силантьева (9-й класс).

Совместное проживание школьной жизни усиливает совместную социализацию детей и позволяет преодолеть сложившиеся в обществе стереотипы по отношению к инвалидам. Хороший эффект дают такие нестандартные формы реабилитации наших учащихся, как вовлечение детей в процесс творчества, контакт с животными или уход за растениями.

Несколько лет назад администрация школы выкупила участок земли в деревне Федцовские холмы в Волоколамском районе Московской обл. В настоящее время там создано опытно-экспериментальное хозяйство, на территории которого размещился загородный школьный экопарк. Учащиеся с ОВЗ, обучающиеся в школе, получили реальную возможность вместе с одноклассниками участвовать в проектно-исследовательской деятельности на территории загородного хозяйства, выполняя по заказу администрации школы практико-ориентированные проекты.

Сегодня они проводят поисковую и исследовательскую деятельность, в рамках проектов разрабатывают практические рекомендации о размещении огорода, курятника и пасеки на территории школьного экопарка, выращивании перепелок в опытном хозяйстве. Наши слабослышащие учащиеся, принимая активное участие в опытно-практической работе, добиваются значительных успехов. Так, например, Алексей Клитвин (4-й класс) в 2012 г. стал победителем заочного и очного туров 9-го Всероссийского детского конкурса научно-исследовательских и творческих работ «Первые шаги в науке». Тема его проекта «Пришкольный участок. Сохраним растения из Красной книги Москвы» (руководители проекта – учителя начальной школы Ю. Н. Алексейчук, А. Ю. Новожилова). Он разработал конкретные рекомендации по плану развития пришкольного участка как маленькой модели будущего экопарка.

А в прошлом году в конкурсе научно-технических и творческих проектов государственных образовательных учреждений первое место заняла ученица 3-го класса Олеся Щеглова. Конкурс был организован Департаментом образования Москвы и проходил на базе Центрального административного округа, школы № 1406 «Центр на Павелецкой». Тема ее проекта «Могут ли пчелы быть Айболитами?» (руководитель проекта – учитель начальной школы Ю. Н. Алексейчук) была выполнена в рамках классного практико-ориентированного проекта учащихся начальной школы. И если на начальном этапе учащиеся начальных классов выполняли практико-ориентированные проекты по отдельным предметам: окружающему миру, чтению, математике, то сегодня школьники выбирают комплексную тематику проектов, в которой интегрируются и реализуются знания, полученные при изучении литературы, математики, окружающего мира, технологии, информатики, успешно справляясь с поставленными задачами.

Благодаря тесному взаимодействию между всеми участниками образовательного процесса, поддержке родителей в настоящее время большинство идей школьников успешно претворяются в жизнь.

Все учащиеся нашей школы с большим интересом и энтузиазмом выезжают на природу в экопарк, где в полной мере могут ощутить значимость результатов своего труда, личного вклада в решение важных социальных проектов.

Соответственно, претерпела некоторые изменения и действующая методика «Турбион-технология»: в ее последовательную цепочку было добавлено новое звено – школьный загородный экопарк как опытно-практическая составляющая проектной технологии [5, с. 220–221]. Уточненная схема методики «Турбион-технология», реализуемая в начальном звене школы, приведена на рис. 2.

Школьный загородный экопарк – это не только опытная площадка реализации идей наших учащихся. В рамках образовательного процесса нашей школы мы рассматриваем его как важную задачу по формированию адаптивной, безопасной и гармоничной учебно-воспитательной среды для глухих и слабослышащих учащихся, позволяющей развивать когнитивную исследовательскую и практическую дея-

тельность младших школьников, учащихся с ОВЗ с учетом психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого.

В настоящее время школьный экопарк мы рассматриваем также в качестве одной из возможных практико-ориентированных педагогических технологий по экологическому воспитанию учащихся школы

Главная цель создания школьного экопарка на загородном участке опытно-экспериментального хозяйства НОУ СОШ «Интеграция» – гармонизировать отношения детей и окружающего мира. Реализация обозначенной выше цели предполагает решение пяти сложнейших задач:

- обеспечить гармоничную среду обучения, сохранить психику ребенка;
- воспитать у детей чувство единения с природой;
- привить навыки здорового образа жизни;
- продолжить дальнейшую продуктивную деятельность учащихся на территории экопарка по методике «Турбион-технология»;
- помочь ребенку осознать всю заботу взрослых, ощутить ценность и значимость своей жизни, защищенность и свободу самовыражения.

Понимая, что решение поставленных задач возможно только с помощью интеграции экологии во всех образовательных областях, применения современных интерактивных и информационных технологий, использования различных форм работы, школа создавала целостную систему экологического воспитания, привлекая все ресурсы и используя разнообразные виды детской творческой деятельности, в том числе и проектно-исследовательскую.

Школьный экопарк – это место, где учащиеся учатся внимательно всматриваться в окружающий мир живой природы, чутко улавливать изменения в нем, понимать и ценить его красоту. Экологическая культура, формируясь в сознании детей, закономерно принимает форму обобщенного действия. Желание что-то сделать для того, чтобы стало лучше, становится естественным. Вместе с ним формулируется и проблема, как это сделать, как найти способы и возможности научного решения выдвинутой гипотезы. Поэтому учащиеся мотивированно выбирают тематику своих проектных работ, которая имеет прямое отношение к экологии, пробле-



Рис. 2. Блок-схема реализации методики «Турбион-технология» в современных условиях

мам охраны окружающей среды. Так, например, во 2-м конкурсе научно-технических и творческих проектов ГОУ г. Москвы для обучающихся с ОВЗ (номинация «Науки в окружающей среде») специальным призом награждены ученица 10-го класса Дарья Расько (тема проекта: «Проблемы и перспективы охраны природы России») и ученица 9-го класса Полина Силантьева (тема проекта: «Природные заповедники в США»).

Каждая поездка в экопарк для наших учащихся – праздник, даже несмотря на то, что день, проведенный здесь, наполнен не только прогулками и созерцанием. Здесь проводятся уроки, учебные практики, высаживаются рассада, выращенная юннатами в школе, пропалываются грядки, чистятся клетки для кроликов, очищается лес от мусора, прокладывается экологическая тропа, разбивается палаточный лагерь и пр. Собираясь уезжать, дети искренне сожалеют о том, что нельзя остаться и пожить такой «непраздной» жизнью еще несколько дней.

В настоящее время решение обозначенных выше аспектов нацеливает администрацию на более активное использование дополнительных ресурсов и выполнение принятых на себя обязательств, связанных с успешной интеграцией учащихся с особенностями развития в образовательное пространство школы и последующей их безболезненной социализацией в обществе.

Школа ищет и находит новые и новые решения по социальной адаптации детей с ОВЗ, их социализации в обществе, не замыкаясь в стенах своей школы, а активно налаживая контакты с другими организациями, осуществляет обмен опытом, повышение квалификации учителей, педагогов дополнительного образования.

Хорошие результаты дает тесное сотрудничество с Московским городским дворцом детского (юношеского) творчества, Региональной общественной организацией инвалидов (РООИ) «Перспектива», которое много лет успешно занимается улучшением качества жизни московских детей с ОВЗ [1].

Одно из основных направлений деятельности этой организации – развитие инклюзивного образования. Организация оказывает информационную поддержку педагогам инклюзивного образования, приглашает специалистов из разных городов и стран поделиться своим опытом. Например, в прошлом году в Москву приезжали американские специалисты по инклюзивному образованию, в этом году – эксперты инклюзивного образования из Великобритании и Новой Зеландии. Они организуют семинары, творческие встречи, посещают школы, делятся богатым опытом работы по взаимодействию с детьми-инвалидами.

Однако системой работы РООИ «Перспектива» поставлена задача включения детей с ОВЗ не только в образовательное, но и культурное пространство, для чего проводятся различные совместные не только образовательные, но и культурные мероприятия. Частыми мероприятиями «Перспективы» для детей с ОВЗ и без является проведение совместных праздников, проектов, помогающих им объединиться, познакомиться и в дальнейшем подружиться. «Перспектива» проводит с детьми большую работу по пониманию инвалидности, так называемые «Уроки доброты». Эти уроки способствуют формированию у здоровых школьников адекватного отношения к детям с особенностями развития.

Тесное сотрудничество со школами Москвы и других регионов помогает накопить богатый опыт работы с детьми с ОВЗ, который затем обобщается и распространяется по школам. Так, в выпущенной недавно сотрудниками РООИ «Перспектива» брошюре «Инклюзивное образование: учиться вместе – реально!» обобщается российский и международный опыт инклюзивного образования. В ней рассказывается также об эффективных педагогических технологиях, о том, как вовлечь в работу родителей, помочь детям подружиться и создать в классе благоприятную атмосферу. В дополнение к брошюре при поддержке Центрального окружного управления образования был снят фильм «Быть вместе, опыт развития инклюзивного образования». Этот фильм можно назвать наглядным пособием для родителей, педагогов и специалистов, работающих в области развития инклюзивного образования, который активно используется и в нашей школе в работе с детьми.

Таким образом, создание в школе целостной системы, обеспечивающей оптимальные условия для воспитания и развития нормальных детей и детей с ОВЗ, для социально-психологической реабилитации и интеграции их в социум, а также тесное взаимодействие с другими организациями, работающими над этими же проблемами, и обмен опытом приносит хорошие плоды. На сегодняшний день около десяти воспитанников после успешного окончания школы поступили в вузы или продолжают свою профессиональную карьеру в самых разнообразных сферах человеческой деятельности и общественно-производства. Это банкиры, менеджеры, ху-

дожники, дизайнеры, инженеры и др. И успехи, которых добиваются наши слабослышащие выпускники в жизни, еще раз подтверждают эффективность использования инновационного ресурса саморазвития учащихся с ОВЗ.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Зименкова, Ф. Н.* Практика взаимодействия преподавателей вуза с московскими школами, работающими в условиях инклюзивного обучения. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы [Текст] / Ф. Н. Зименкова, Н. Л. Чернецова // Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект: сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф. (В. Новгород, 19–21 мая 2014) / сост. Е. В. Иванов; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – В. Новгород, 2014. – С. 103–109.
2. *Чернецова, Н. Л.* Реализация индивидуальных образовательных программ для учащихся с ограниченными возможностями в НОУ СОШ «Интеграция» [Текст] / Н. Л. Чернецова, Т. Е. Веденева // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: разработка профессиональных стандартов тьюторской деятельности: материалы 3-й Междунар. науч.-практ. конф. – М.: МПГУ, 2011. – С. 158–160.
3. *Веденева, Т. Е.* Проектная технология как условие корреляции урочной и внеурочной деятельности учащихся [Текст] / Т. Е. Веденева, М. И. Войнова // Дидакт учитель. – 2003. – № 3. – С. 50–55.
4. *Чернецова, Н. Л.* Турбион-технология как одна из эффективных форм реализации индивидуальных образовательных программ для учащихся с особенностями развития [Текст] / Н. Л. Чернецова // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: профессиональный стандарт тьюторского сопровождения: материалы 4-й Междунар. науч.-практ. конф. и 16-й науч.-практ. Межрегион. тьюторской конф. 9–10 ноября 2011 г. М.: МПГУ; АП-КиППРО, 2011. – С. 230–234.
5. *Веденева, Т. Е.* Загородный школьный Экопарк как опытно-практическая составляющая реализации модели «Турбион-технология» в условиях инклюзивного обучения [Текст] / Т. Е. Веденева, Н. Л. Чернецова //

Технологическое образование молодежи в инновационно-технологическом развитии экономики страны: сб. науч. тр. 20-й Междунар. науч.-практ. конф. (МПГУ ИФТиС, 24–27 ноября 2014). – М., 2014. – С. 219–221.

REFERENCES

1. Zimenkova F. N., Chernetsova N. L. Praktika vzaimodeystviya prepodavateley vuza s moskovskimi shkolami, rabotayushchimi v usloviyakh inklyuzivnogo obucheniya. Inklyuzivnoe obrazovanie: problemy i perspektivy. *Setevoe vzaimodeystvie universitetov s sotsialnymi partnerami v oblasti inklyuzivnogo obrazovaniya: mezhdunarodnyy i regionalnyy aspekt: Proceedings of the International Conference. (V. Novgorod, 19–21 may 2014).* V. Novgorod, 2014. Pp. 103–109.
2. Chernetsova N. L., Vedeneeva T. E. Realizatsiya individualnykh obrazovatelnykh programm dlya uchashchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami v NOU SOSh “Integratsiya”. *Tyutorstvo v otkrytom obrazovatelnom prostranstve: Razrabotka professionalnykh standartov tyutorskoy deyatelnosti: Proceedings of the 3rd International Conference.* Moscow: MSPU, 2011. Pp. 158–160.
3. Vedeneeva T. E., Voynova M. I. Proektnaya tekhnologiya kak uslovie korrelyatsii urochnoy i vneurochnoy deyatelnosti uchashchikhsya. *Didakt uchitel.* 2003, No. 3. pp. 50–55.
4. Chernetsova N. L. Turbion-tekhnologiya kak odna iz effektivnykh form realizatsii individualnykh obrazovatelnykh programm dlya uchashchikhsya s osobennostyami razvitiya. *Tyutorstvo v otkrytom obrazovatelnom prostranstve: professionalnyy standart tyutorskogo soprovozhdeniya: Proceedings of the 4th International Conference and 16th Interregional Tutor Conference, 9–10 nov. 2011.* Moscow: MSPU; APKiPPRO, 2011. Pp. 230–234.
5. Vedeneeva T. E., Chernetsova N. L. Zagorodnyy shkolnyy Ekopark kak opytно-prakticheskaya sostavlyayushchaya realizatsii modeli “Turbion-tekhnologiya” v usloviyakh inklyuzivnogo obucheniya. *Tekhnologicheskoe obrazovanie molodezhi v innovatsionno-tekhnologicheskom razviti ekonomiki strany: Proceedings of the 20th International Conference.* Moscow: MSPU, IFTiS, 24–27 nov. 2014. Moscow, 2014. Pp. 219–221.

Веденеева Татьяна Евгеньевна, доцент кафедры контрастивной филологии Московского педагогического государственного университета, старший методист НОУ СОШ «Интеграция»

e-mail: t.e.vedeneeva@mail.ru

Vedeneeva Tatyana E., Associate Professor, Comparative Philology Department, Moscow State Pedagogical University, Senior Methodologist, Private Secondary School “Integration”

e-mail: t.e.vedeneeva@mail.ru

Зименкова Фаина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и профессионального обучения Института физики, технологии и информационных систем Московского педагогического государственного университета

e-mail: fainazim@mail.ru

Zimenkova Faina N., PhD in Education, Associate Professor, Technology and Vocational Training Department, Institute of physics, technology and information systems, Moscow State Pedagogical University

e-mail: fainazim@mail.ru

Чернецова Наталья Леонтьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и профессионального обучения Института физики, технологии и информационных систем Московского педагогического государственного университета, учитель технологии и черчения НОУ СОШ «Интеграция», г. Москва

e-mail: natcherne@mail.ru

Chernetsova Natalya L., PhD in Education, Associate Professor, Technology and Vocational Training Department, Institute of Physics, Technology and Information systems, Moscow State Pedagogical University, teacher of technology and drawing, Moscow Private Secondary School “Integration”

e-mail: natcherne@mail.ru

УДК 615.851
ББК 85.3 ЦЗ

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М. С. Вальдес Одриосола, А. Г. Московкина

Статья посвящена занятиям изобразительным искусством с детьми раннего и дошкольного возраста, а также с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В статье раскрыта специфика арт-терапевтического воздействия изобразительного искусства на жизнь и здоровье человека, что обуславливает необходимость начинать занятия искусством как можно раньше. В качестве оптимальной художественной техники авторами предлагается использовать цветные восковые мелки разных видов с учетом возраста и развития моторики ребенка. Даются рекомендации по использованию данной техники в зависимости от возраста и особенностей здоровья ребенка, что позволяет проводить занятия не только в детском учреждении, но и в условиях семьи с ребенком раннего возраста, а также с дошкольником при подготовке к школе.

Ключевые слова: арт-терапевтические занятия, изобразительное искусство, дети дошкольного возраста, восковые цветные мелки.

ART THERAPEUTIC OCCUPATIONS WITH PRESCHOOL CHILDREN

M. S. Valdes Odriosola, A. G. Moskovkina

The article is devoted to fine arts occupations with children of early and preschool age including those with limited opportunities of health. Specific art therapeutic impact on the person causing need for the early beginning of fine arts occupations with children is proved. Authors offer to use different types color wax crayons as optimal art equipment taking into account age, health and a motility of the child. Recommendations are made about use of this equipment depending on age and features of health of the child that allows organize classes not only in child care facility, but also in the conditions of a family with the child of early age, and also with the preschool children for school preparation.

Keywords: fine arts, preschool children, wax crayons, art therapeutic.

Благотворное воздействие искусства на развитие личности давно привлекает внимание специалистов разных профилей: филологов, художников, врачей, педагогов, психологов, психотерапевтов, дефектологов, социологов и др., но до сих пор во многом остается загадкой.

Известно, что искусство позволяет человеку передать не только то, что он видит в окружающей его жизни, но и свои фантазии, дать волю своему воображению, почувствовать себя творцом собственной жизни, осознать и изменить свое эмоциональное отношение к тем или иным явлениям или событиям, прорисовывая их.

С момента своего зарождения искусство одухотворяло и возвышало человека, активно будило в нем дремавшие на первых порах духовные потенции. Искусство развивало духовность человека всесторонне, целостно в единстве мыслей, чувств, воли, воображения, вкусов, в единстве его эстетического, нравственного, гражданственно-полити-

ческого отношения к миру, в единстве его сознания и самосознания (М. С. Каган) [1, с. 306–308].

Формирование высших чувств всегда имеет социальное происхождение. Высшие чувства связаны с культурными традициями, обычаями, морально-этическими нормами и опосредуются разными «психологическими орудиями» – знаковыми системами, в том числе разными видами искусства.

Средствами искусства развиваются моральные и этические чувства, которые характеризуют субъективную позицию личности и по своему социальному содержанию представляет собой субъективное отношение человека к различным сторонам общественного бытия – к людям, к самому себе (Л. Б. Ермолаева-Томина) [2, с. 116].

В процессе обучения искусству развиваются интеллектуальные чувства. Это отмечали многие великие философы и педагоги прошлого и настоящего. Ж. Ж. Руссо [3, с. 142–167] и

И. Песталоцци [3, с. 215–219] подчеркивали важность развития природных способностей детей средствами искусств, их чувственного опыта познания, творческого мышления и интуиции, что развивает интеллектуальные чувства.

Т. Компанелла [4, 176 с.] и Я. А. Коменский [3, с. 10–19] выделили законы воспитательной деятельности и роль искусства в развитии и воспитании.

Я. А. Коменский подчеркивал важность рисования для формирования всесторонне развитого человека, рассматривал его как необходимое занятие для развития наблюдательности и ощущений, внимания к вещам и явлениям, умения видеть красоту и формирования способности наслаждаться ею. Таким образом, в процессе изобразительной деятельности создаются благоприятные условия для развития эмоционально положительного восприятия искусства, что способствует формированию эстетического отношения к действительности, развитию эстетических чувств.

Воспитательное значение изобразительной деятельности анализировали известные отечественные и зарубежные ученые (Е. И. Игнатьев [5, с. 71–117], В. С. Кузин [6, с. 304], В. Лоунфельд [7] и др.). Согласно их данным, изобразительная деятельность способствует культурному развитию личности, важна для эмоционального и интеллектуального развития человека, формирования его личностной зрелости; формирует потребность человека в духовном самоопределении, в обретении своего самосознания, в утверждении своей неповторимой индивидуальности.

Коррекционно-развивающие и психотерапевтические возможности искусства обусловлены главным образом предоставлением человеку с ограниченными возможностями здоровья и вследствие этого особыми образовательными потребностями практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации как в процессе творчества, так и в его продуктах, утверждения и познания своего «Я». Терапевтический эффект возникает как дополнительная функция искусства, помогающая избавиться от стрессов, страхов и других психологических проблем [8, с. 22].

Начинать заниматься искусством необходимо с самого раннего возраста, так как это способствует гармоничному и всестороннему развитию личности, в том числе и детей с ограниченными

возможностями здоровья. Такие материалы, как восковые цветные мелки, используются универсально во всех областях начального образования и во всех областях художественной деятельности детей дошкольного возраста [9, с. 64–96]. Восковые цветные мелки на наш взгляд – один из лучших материалов для творчества дошкольников, они идеальны для начальных детских каракулей и первых шагов в творчестве. Они нужны всем детям, но особенно полезны детям с ограниченными возможностями здоровья, так как многие виды заданий развивают внимание, моторику, произвольность движений, помогают ребенку реализовывать свой творческий потенциал.

Занятия с мелками способствуют развитию высших психических функций. Мелки важны для развития навыков письма. Рисуя мелком, дети могут тренировать линейные перемещения и круговые движения предплечья, запястья, кисти. Сначала их движения кажутся произвольными, неплавными, неуверенными. Постепенно развивается координация и ритмичность движений. Это готовит руку к письму, для которого необходимы сходные, но более целенаправленные движения.

Мелки имеют определенные преимущества по сравнению с другими художественными материалами. Конечно, дети делают подобные движения и тогда, когда используют кисти и краски, однако образы, созданные с помощью кисти, обычно получаются менее четкие, чем аккуратно выровненные рисунки, сделанные мелком. Кроме того, живопись с использованием кисти требует в основном движений плеча и предплечья, в то время как рисование мелком больше развивает запястье, кисть и тонкую моторику пальцев рук. Однако, в отличие от красок, для их использования не требуется вода, их не надо выкладывать на палитру, поэтому нет необходимости в активной помощи взрослого. Дети старшего дошкольного возраста, имеющие навык работы с ними, могут даже самостоятельно пользоваться ими, не перепачкав при этом все вокруг. Взрослому остается лишь обучать дошкольников создавать с помощью мелков собственные оригинальные художественные произведения. Цветные мелки позволяют детям выражать свои чувства и, что очень важно, эмоционально разряжаться в социально-предметной форме. Даже двухлетние дети могут испытывать удовольствие от кинестетических ощущений, которые производят их караку-

ли, запаха воска и слабого звука мелка, скребущего взад и вперед по бумаге.

На занятиях с мелками необходимо следить, чтобы дети не клали их в рот и рисовали ими только на специально предназначенной для этого поверхности. Короткие, твердые мелки удобны тем, что малышам легко их удерживать, поэтому их можно использовать, по крайней мере, до трехлетнего возраста. Детям младшего дошкольного возраста нужно давать толстые мелки, которые они могут захватить всей ладонью и пальцами. Некоторые мелки сделаны с «шишечкой» на одном конце, чтобы их было легче захватить. Дети четырех и пяти лет могут рисовать мелками обычного размера. Любой толстый мелок хорошего качества служит настолько долго, насколько велико содержание в нем воска, и является достаточно твердым, чтобы быстро не разрушаться. Для работы с младшими дошкольниками предпочтительнее использовать не круглые мелки, которые катаются по поверхности стола, а с гранями, которые им легче держать в руках. Для большего удобства на гранях можно сделать зазубрины. Не следует вырезать на гранях больше, чем четыре зубчика. Большое число зубчиков приводит к нечеткости рисунка. На коротких, толстых мелках для малышей удобно вырезать зубчики. Такие мелки могут использоваться и ребенком постарше, например имеющим ограниченные возможности здоровья.

Следует учитывать, что маленькие дети быстро устают, поэтому первые занятия не должны быть слишком продолжительными. Лишь когда ребенок сможет производить более тонкие точные движения и лучше контролировать сокращения мускулов пальцев, можно им предложить работать уже мелками обычного размера. Такие мелки можно предлагать детям приблизительно с 5,5-летнего возраста, но только в том случае, если у них уже имеется достаточный контроль тонкой моторики кистей и пальцев рук.

Каждому обучающемуся выделяют собственную красочную картонную коробку с мелками трех, шести или восьми цветов. Во время занятия их следует приучать держать мелки слева от бумаги, так как это та сторона, откуда, в конечном счете, начинают писать.

С ребенком время от времени следует проводить занятия, например, цель которых – научить его различать темные и светлые тона; учитывая возраст и возможности детей, им

следует показать различия между темным и светлым мелом.

Детям старшего дошкольного возраста следует объяснять различные нюансы. Например, мелки темных цветов мягче, чем светлые, так как содержат больше воска и это делает их непрозрачными, они оставляют на поверхности более плотный след. Когда светлая бумага покрывается темным воском или им закрашиваются мелки более светлых цветов, оттенки, которые оказываются внизу, практически не видны сквозь верхний слой. Следует показать это ребенку. Следует также сказать ребенку, что содержащие меньше воска светлоокрашенные мелки тверже, чем темные. Эта твердость не дает светлым мелкам оставлять более толстый слой на поверхности, которую они покрывают, поэтому с их помощью получают более прозрачный цвет, чем с помощью темных мелков. Покрывая светлыми мелками другой, темный цвет, можно получить третий цвет, более светлый, чем основа. Можно попросить ребенка не нажимать слишком сильно на мелок, обратить его внимание на то, что чем меньше воска остается на бумаге, тем больше его прозрачность.

Также ребенка следует обучать работе с флуоресцентными мелками. Они являются оптимальными на продвинутых стадиях обучения для новых смелых экспериментов. Этими мелками лучше всего работать на хорошей акварельной бумаге, к которой они будут прилипать лучше, чем к глянцевой. Цвета эффектнее всего будут выглядеть на белом фоне, так как они более прозрачны, чем полученные с помощью традиционных мелков.

С детьми раннего и дошкольного возраста также можно проводить занятия с использованием коллажей с деталями. Для таких занятий удобны черные мелки геометрической формы. В возрасте 2 лет дети могут рисовать по коллажу мелками. По мере того, как их перцептивные возможности развиваются, они постепенно начинают делать неопределенные контуры вокруг некоторых геометрических фигур. В конце концов, дети начинают обозначать геометрические формы черным мелком. Они могут даже пытаться копировать некоторые из форм в другом месте на бумаге. Все это – естественные процессы. Чтобы их ускорить, взрослый может обвести рукой ребенка геометрические контуры коллажа. Дети 4–5 лет могут черными мелками что-то обводить

в своих картинах, написанных темперой. Это развивает пространственные представления, понимание того, как использовать рисунок и цвет. Дети старшего дошкольного возраста особенно любят что-либо выделять на своих рисунках.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каган, М. С. Эстетика как философская наука [Текст] / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – С. 306–308.
2. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества [Текст] / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический проект, 2003. – С. 116.
3. Педагогическая хрестоматия [Текст]: Коменский, Локк, Руссо, Песталоцци, Ушинский, Пирогов / сост. П. Д. Первов. – М.: Изд. К.И. Тихомирова, 1907. – С. 10–19, 42–167, 215–219.
4. Кампанелла, Т. Город Солнца [Текст] / Т. Кампанелла; пер. с лат. Ф. А. Петровского. – М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1947. – 176 с.
5. Игнатъев, Е. И. Вопросы психологического анализа процесса рисования [Текст] / Е. И. Игнатъев // Изв. АПН РСФСР. – 1950. – Вып. 25. – С. 71–117.
6. Кузин, В. С. Психология живописи [Текст] / В. С. Кузин. – М.: Оникс 21 век, 2005. – 304 с.
7. Комарова, Т. Изобразительная деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2–7 лет [Электронный ресурс] / Т. Комарова. – Режим доступа: http://bookz.ru/authors/tamara-komarova/izobrazi_623/page-3-izobrazi_623.html (дата обращения: 15.09.2014).
8. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании [Текст] / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добро-

вольская. – М.: Академия, 2001. – С. 22.

9. Cherry, C. *Creative Art for the Developing Child* [Text] / C. Cherry. – Carthage, Illinois: Simon & Schuster Supplementary Education Group, 1990. – P. 64–96.

REFERENCES

1. Kagan M. S. *Estetika kak filosofskaya nauka*. St-Petersburg: Petropolis, 1997. P. 306–308.
2. Ermolaeva-Tomina L. B. *Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva*. Moscow: Akademicheskii proekt, 2003. P. 116.
3. Pervov P. D. *Pedagogicheskaya khrestomatiya: Komenskiy, Lokk, Russo, Pestalotstsi, Ushinskiy, Pirogov*. Moscow: Izd. K. I. Tikhomirova, 1907. Pp. 10–19, 42–167, 215–219.
4. Campanella T. *Civitas Solis (Russian transl. of F. A. Petrovskiy)*. Moscow: Izd-vo AN SSSR, 1947. 176 p.
5. Ignatyev E. I. Voprosy psikhologicheskogo analiza protsessa risovaniya. *Izv. APN RSFSR*. 1950, Iss. 25, pp. 71–117.
6. Kuzin V. S. *Psikhologiya zhivopisi*. Moscow: Oniks 21 vek, 2005. 304 p.
7. Komarova T. *Izobrazitel'naya deyatelnost v detskom sadu. Programma i metodicheskie rekomendatsii dlya zanyatiy s det'mi 2–7 let*. Available at: http://bookz.ru/authors/tamara-komarova/izobrazi_623/page-3-izobrazi_623.html (accessed: 15.09.2014).
8. Medvedeva E. A., Levchenko I. Yu., Komissarova L. N., Dobrovolskaya T. A. *Artpedagogika i artterapiya v spetsialnom obrazovanii*. Moscow: Akademiya, 2001. P. 22.
9. Cherry C. *Creative Art for the Developing Child*. Carthage, Illinois: Simon & Schuster Supplementary Education Group, 1990. Pp. 64–96.

Вальдес Одрисола Мария Сантьяговна, аспирантка кафедры философии, культурологии и политологии Московского гуманитарного университета, член Московского отделения ВТОО «Союз художников России»
e-mail: odriosola@gmail.com

Valdes Odriosa Maria S., Post-Graduate Student, Department of Philosophy, Cultural and Political Science, Moscow University for the Humanities, Member of the Moscow section of the Union of Artists of Russia
e-mail: odriosola@gmail.com

Московкина Алла Григорьевна, кандидат биологических наук, профессор кафедры дошкольной дефектологии Института детства Московского государственного педагогического университета
e-mail: ag.moskovina@mpgu.edu

Moskovkina Alla G., PhD in Biology, Professor, Department of Preschool Defectology, Institute of the Childhood, Moscow State Pedagogical University
e-mail: ag.moskovina@mpgu.edu

УДК 37.013.42

ББК 74.6

О ГЛАВНОЙ ПОТРЕБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

В. С. Лысенко

В настоящей статье излагаются результаты многолетнего исследования ведущей, по мнению автора, потребности человека как социального индивида, а именно потребности в социально-персональной значимости. Утверждается, что данная потребность возникает как результат одновременно социализации индивида и биологически обусловленной потребности в эмоциональном контакте; она определяет, в зависимости от субъективных и объективных факторов, все стремления, желания, намерения человека, возникающие в определенной социальной среде. Рассматривается механизм реализации этой потребности – через так называемые прибавочные ценности, а также формулируется закон социально-аксиологического соответствия, действующий в парадигмах власти, богатства и славы. Дается лапидарное описание двух мировоззренческих типов людей – актуалистов и этернистов.

Ключевые слова: социально-персональная значимость, прибавочные ценности, власть, богатство, слава, закон социально-аксиологического соответствия, актуализм, этернизм.

ON THE MAIN HUMAN NEED

V. S. Lysenko

The article presents the results of long-term research of the main, according to the author, need of a man as a social individual, the need for social and personal importance. It is claimed that this need arises as a result of both socialization of the individual and biologically caused need for emotional contact. It defines, depending on subjective and objective factors, all pursuits, desires, intentions of the person arising in a certain social environment. The mechanism of implementation of this need – through the so-called additional values is considered, and also the law of social and axiological compliance existing in paradigms of the power, wealth and glory is formulated. The lapidary description of two philosophical types of people – actualists and eternists is given.

Keywords: social and personal significance, additional values, power, wealth, fame, law of social and axiological compliance, actualism, eternism.

Современное состояние человечества можно описать примерно так: человечество больно болезнью потребительства; источник болезни – хронически больной «орган» под названием «социально-персональная значимость»; «вирус», вызывающий «болезнь значимости», – прибавочная ценность. Источник многочисленных преступлений, в том числе коррупции, – закон социально-аксиологического соответствия.

О стремлении индивида к личной значимости известно давно

Социологи и психологи за последнюю сотню лет немало сделали для выявления и описания основных потребностей человека. Не буду вдаваться в подробности, отмечу только, что в наиболее авторитетных перечнях потребностей – одна, как правило, отсутствует. Карен Хорни обнаруживала ее у невротиков – наряду и наравне со многими другими. Однако эта потребность присуща решительно всем людям.

(Не исключено, что люди – в разной степени – невротичны.) Я называю ее *потребностью в социально-персональной значимости* и ставлю на первое место в «потребностном» списке. Ибо она сильнее всех других, и другие оказываются у нее в подчинении. Либо другие во многих случаях – просто ее псевдонимы.

Сам феномен социально-персональной значимости известен человечеству давно. Потребность быть значимым в социальном окружении отмечена наблюдательными людьми Греции и Рима задолго до новой эры. Тщеславие, властолюбие, жажда богатства – эти стремления замечены древними мыслителями многих стран.

Довольно отчетливо описал этот феномен Дейл Карнеги в книге «Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей» [1]. Любопытно, что автор приводит суждение американского философа Джона Дьюи о стремлении каждого человека к обретению собственной значимости¹. И оставляет это суждение без комментариев – как самодостаточное, самообъяснительное. У Дьюи на этот счет тоже нет развернутых объяснений. И верно – к чему они? Ведь все и так очевидно.

У Карла Ясперса в работе «Духовная ситуация времени» говорится о *своеволии* человека, которое «стремится в своей потребности в значимости и слепом желании преимуществ своего индивидуального существования» [2] (к чему *стремится* – переводчик и/или редактор не уточнил). Слово брошено, но элементом *особого* дискурса оно, к сожалению, не стало.

Между тем очевидность существования названной потребности нисколько не препятствует появлению вопросов.

Эта потребность – врожденная или благоприобретенная? Если она приобретает – каков механизм ее возникновения? Как в действительности она реализуется?

Если собрать все высказывания знаменитых (то есть авторитетных) людей о богатстве, славе и власти, получится солидный том, со-

держащий сотни инвектив и филиппик, осмеивающих – иронически, саркастически, гротескно – представителей всех времен и народов, проявлявших склонность к властолюбию, сребролюбию, славолюбию...

«Представителям» же было явно наплевать на инвективы и филиппики (да они их и не слушали и не читали), они далеки были от философии, они жили *здесь и сейчас* (любимый хронотоп обывателя-актуалиста), и жажда увеличения своей значимости в социуме была их реальностью², а всякие моралите, либерте и прочие «бла-бла-бла» принадлежали социальным неудачникам. Ну, в самом деле – представьте мошенника, рассуждающего о падении нравов: вы скажете – ханжа, лицемер, пошляк; представьте бандита или вора, требующего свободы слова, собраний и митингов... это что-то запредельное, не правда ли?

Итак, постоянно ускользающая от ученого взгляда истина заключается в том, что любой человек испытывает сильнейшую потребность быть значимым в своей социальной среде, то есть хочет, чтобы его замечали, оказывали ему знаки внимания (уважали), хочет, чтобы его персональная величина всегда была достаточно высокой, а по возможности еще и повышалась. Более того, удовлетворение всех потребностей человека связано напрямую с самой главной потребностью – быть значимым. Печать значимости лежит на всем – на жилище, еде, одежде, характере межперсональных отношений, выборе профессии или вида работы...

Глобальная истина: *в мире, где есть человек, нет ничего незначимого; незначимо лишь то, в чем нет присутствия человека.*

И в этом мире значимостей главное, базовое стремление человека – это его *потребность в социально-персональной значимости.*

Сколько гневных и презрительных слов произносится и пишется: о властолюбии, тщеславии, жадности, мздоимстве, коррупции... А также о чувстве собственного досто-

¹ Правда, переводчики русского издания употребили слово «значительность», и это не совсем то же, что «значимость». «Значительность» по-английски может быть передана симбиозом лексических значений слов *significance* (значимость) и *importance* (важность), хотя в некоторых случаях, на уровне обыденной речи, «значительность», «значимость» и «важность», как мы знаем, могут быть синонимами.

² Дейл Карнеги в своей замечательной работе «Как перестать беспокоиться и начать жить» заметил мимоходом: «Наполеон достиг всего, к чему обычно стремятся люди, – славы, власти и богатства» (курсив мой. – В.Л.).

инства, о гордости и гордыне, обиде и унижении, о бедных и обделенных вниманием общества, о равенстве и равных возможностях... И никому в голову не приходит, что все это и многое другое «из того же огорода» – проявления одного тотального феномена, всегда и неизбежно существующего в обществе. И феномен этот – *потребность быть значимым*. Как она реализуется? Через ее «питание», без которого она не может обойтись – *прибавочные ценности*, призванные поддерживать и повышать социальную значимость индивида. Сразу скажу: это ложные ориентиры в повседневной жизни людей; они создают множество проблем, дезорганизирующих жизнедеятельность общества.

Что такое прибавочные ценности?

С тех пор, как возникли социальные отношения, то есть люди стали общаться по поводу обмена различными видами информации и продуктов своего труда, возникло социальное неравенство, обусловленное неравным количеством богатства и власти у разных индивидов. Человек, обладавший состоянием, превосходившим состояние других, или большой властью, становился более известным, чем многие другие его соплеменники, и, само собой разумеется, более важным. Таким образом, богатство (деньги, имущество), власть (положение в иерархии управления), слава (высокая степень известности) обрастают неким значением, не связанным непосредственно с их функциональным назначением: дорогая и красивая одежда знаменовала собой особое положение в сообществе ее владельца; количество скота, денег, рабов и проч. – говорили о могуществе и отличительных талантах или заслугах собственника и т. д. и т. п. Вещи приобрели не свойственное им значение – указывать на тот или иной статус человека в обществе (начиная уже с первобытного общества). К ним как бы прибавилось нечто такое, что делало их носителями определенной важности, значимости, выделенности из ряда подобных вещей. У них появилась *прибавочная ценность*, которой вместе с ними владел и их хозяин, приобретая таким образом особую значимость, и чем больше росло состояние, чем дороже

были вещи хозяина, тем больше становилась его значимость в обществе. И он это очень хорошо понимал.

Феномен прибавочных ценностей пронизывает всю жизнь – личную (имея в виду также и бизнес), общественную, религиозную, государственную. Индивид ощущает себя значимым, когда его собственность не меньше, чем у других «уважаемых» людей. И повышает свою значимость (прежде всего в собственных глазах), увеличивая собственность. Или ее стоимость.

Большую роль в общественной жизни играет «проблема мелькания». В телевизоре, по радио, на страницах газет и журналов – всюду можно мелькнуть, и чем чаще мелькание, тем значимее чувствует себя мелькающий, особенно если он при большой власти, или больших деньгах, или том и другом. А если с собственностью и славой не все ладно, то можно попытаться пропиарить себя, выступив с какой-нибудь громкой инициативой, а потом, глядишь, и деньги появятся и известность.

Первое представление о своей значимости (на уровне ощущения) возникает у человека уже в первые младенческие недели, когда над ним священнодействуют мать и отец, дед и бабушка. *Внимание к персоне* (хотя и на бессознательном уровне) – вот что прежде всего стереотипизируется в начинающем формироваться сознании младенца. В конце концов закладывается устойчивый стереотип: раз на меня обращают внимание, значит я (условно говоря) чего-то стою.

Этот стереотип – стержень *потребности в эмоциональном контакте* [3] (К. Обуховский). «Жизнь» в дальнейшем дифференцирует эту потребность в знаках «плюс» и «минус». Но модуль остается; и если на человека никто не обращает внимания, он постарается сделать все, чтобы *эта несправедливость* была устранена. Здесь источник как героических, так и эпатажно-хулиганских поступков, как законопослушания, так и преступности.

Так что на вопрос – врожденное или приобретенное – приходится ответить с уклоном в амбивалентность: потребность в эмоциональном контакте врожденная, а потребность в персональной значимости – социальная, то есть приобретенная.

Больше всего на свете человек боится унижения (униженности). И протестует, ибо унижение всегда воспринимается как несправедливость. Можно перенести голод – но невозможно перенести чувство обделенности, когда *тебя лишили* средств к пропитанию. Можно перенести, перетерпеть холод и стужу, но как примириться с мыслью, что у других есть кров и очаг, а ты замерзаешь, бездомный и нищий: почему?! чем они лучше тебя?..

Но даже и тот, кто унижен, казалось бы, до предела, все еще переживает (ощущает в себе) некую человеческую величину и боится перехода за воображаемый предел этой величины, за предел своей значимости, своей ценности. И единственное, что помогает удерживать данный предел, – это чувство превосходства над другими людьми. Хотя бы над одним человеком. (Можно догадаться, что даже бомжи испытывают это чувство: «Мы свободны, мы независимы и поэтому выше вас, которые зависят от тысячи обстоятельств».) Особенно важно чувство превосходства, если ты поставлен в положение подчиненного: чувство превосходства по отношению к начальнику уравнивает ситуацию, когда ты по необходимости вынужден испытывать той или иной величины униженность. Каждый психотип переживает это по-своему, но психологически это спасительно для любого из нас – иметь какое-либо преимущество над человеком, которому в той или иной мере подчиняешься. Ученик зависит от учителя, поэтому ищет и находит области пересечения интересов, пристрастий, умений – своих и учителя, где его превосходство над учителем будет заметным. То же самое можно сказать об отношениях в семье: ребенок в чем-то должен превосходить родителей; и если этого не происходит, он начинает придумывать ситуации, в которых его победа над родителем не подлежит сомнению. (При этом для дочери соперницей часто оказывается мать, для сына соперник – отец.) Если в семье всем верховодит жена, то муж будет стараться в чем-то превзойти «хозяйку» – в приготовлении пищи, в игре в «дурака», в заработке... И наоборот.

Человек, который ни в чем не превосходит того, кто «стоит над ним», превращается в злобное существо, мечтающее об унижении «обидчика», – конечно, не ведающего о том,

что кто-то рядом с ним страдает от бессилия превзойти его. Это относится ко всем случаям жизни, где существуют в какой-либо форме начальственно-подчинительные отношения между людьми.

Здесь можно выделить два типа людей – по социально-психологическим критериям... Один составляют те, кто сознательно и открыто демонстрирует свое превосходство над другим (другими). Второй – те, кто свое превосходство скрывает, злорадствуя *про себя* по поводу реальных или мнимых ущербностей других. Используя типологию К. Юнга, можно сказать, что первые относятся к экстравертам, вторые – к интровертам. Но эта дихотомия мало что говорит о существе дела. Опираясь же на типологию А. Афанасьева [4], можно более точно описать и объяснить поведение этих типов. В терминах афанасьевской *психософии* – это 1-я и 3-я Воли. Типы активные. Разница в том, что 1-я Воля идет напролом, а 3-я – действует исподтишка. Разница и в том, что 1-я Воля презирает людей до такой степени, что снисходительна к ним, хотя готова жертвовать миллионами жизней для достижения своих целей (всегда связанных с повышением значимости ее носителя), а 3-я Воля ненавидит и боится – особенно тех, кого подозревает в намерениях каким-нибудь образом унижить ее.

Когда носителями этих типов оказываются актуалисты, неизбежны драмы, конфликты, общественные деформации и тому подобные искажения нормальной жизни.

Боязнь потери значимости настолько сильна, что индивид заранее принимает меры психологической защиты для предотвращения такой потери. Или – *как бы* принимает. Потому что эти меры – *химеры*. Зависть, например. Или ревность.

Источник зависти – наличие у другого прибавочной ценности, которая отсутствует, но при некоторых условиях могла бы наличествовать у «предзавистника» (потенциального завистника). Некой собственности, например. Или звания, степени, чина. Или красивой жены. Или высокопоставленного родственника, друга, знакомого...

Источник ревности – реальная угроза или даже просто возможность потерять (или не приобрести!) «предмет вожеления», который

рассматривается как некая имеющаяся или вероятная собственность (а любая собственность есть прибавочная ценность, придающая значимость собственнику).

Властитель любого ранга, будь то мэр города или руководитель государства, – тоже человек, и ничто человеческое не только не чуждо ему, но еще и усиливается в степени, равной или близкой его рангу во властной вертикали. И зависть, и ревность равно присущи ему, как и любому смертному. Но у каждого из них – свое тяжелое противоречие: должность большая, а жалованье несоразмерно малое по отношению к социальной величине должности. При том что многие, кто так или иначе связан с движением собственности или финансов и обладает немалыми средствами (сильно превосходящими доходы властного лица), часто нуждаются в поддержке со стороны власти. Другими словами, тот, от кого требуется подпись или резолюция на документе, разрешающем, к примеру, то или иное приобретение, попадает в ситуацию, когда зависть или ревность или просто раздражение могут легко возникнуть: «Я ему разрешу получить миллионы, а сам – останусь со своей зарплатой? Не-ет, пусть он сообразит, как надо правильно действовать»; ну и так далее. Впрочем, все давно уже сообразили, и механизм получения необходимой подписи, или резолюции, или «отпущения грехов» (скажем, в случае с ГИБДД) великолепно отлажен.

Когда власти одного государства хотят насолить властям другого государства, они прежде всего рассмотрят варианты отъема у недруга чего-нибудь такого, чем недруг дорожит: территорию, или производство, или культурную ценность – так, чтобы удар был чувствительным, а главное – унижающим; тогда (уже не социальная, а национальная и международно-правовая) значимость неприятеля падает, а агрессор переживает триумф увеличения национальной значимости. Поэтому складывается такой полицейско-бюрократический стереотип: расширение территории – хорошо, потеря территории – плохо.

Различные победы на международной арене – в спорте, искусстве, науке и технике – повышают значимость государства-победителя и становятся предметом национальной гордости.

Поэтому государства обычно придают большое значение (еще один стереотип) чемпионатам, конкурсам, олимпиадам и вообще всякого рода соревнованиям, в которых можно одерживать победы, тем самым повышая престиж (то есть значимость) государства.

Возможно, следует подробнее раскрыть содержание некоторых стереотипов современного общественного сознания, претендующих на глубокомыслие, но по сути своей являющихся свидетельствами самого обыкновенного недомыслия.

Сегодня, наверное, нет в России образованного человека, которому не был бы известен «гуманистический» стереотип – «человек – мера всех вещей». Это речение связывают с именем древнегреческого философа Протагора (V в. до н.э.). Звучит красиво; но что оно значит – *реально*? То, что главное существо на всем белом свете – человек, что ценность всех предметов в мире определяется интересами человека, его пользой? По-видимому, так. Правда, возможно и несколько иное толкование. Только надо немного «усовершенствовать», довести до логического финала данную формулу, сказав: «Человек – мера всего». Тогда, по крайней мере, станет понятно, что все разумное и безобразное в мире – разумно и безобразно в той мере, в какой человек способен к адекватным оценкам и поступкам. Это уже как-то ближе к истине. Но тем не менее Протагор-то говорил совсем другое! Дословно он, если верить историкам, сказал следующее: «Человек есть мера всех вещей – существующих, что они существуют, а не существующих, что они не существуют» (вариант: «сущих в их бытии и не сущих в их небытии»). Это совершенно меняет дело. Оказывается, речь идет не о «своемерии» человека (термин Г. С. Батищева), а о том, что именно человек дает бытие вещам (предметам) либо отрицает бытие чего-либо. Глубина такой постановки вопроса очевидна: только человек привносит смысл в мир, который без человека, то есть без воспринимающего мир сознания, был бы безымянным, как бы и не существующим вовсе, а без активной воли человека в нем лишенным вообще всякого смысла.

Впрочем, надо ли специально доказывать, что без человека природный мир никакого смысла не имеет...

Когда философы рассуждают о существовании Ничто в терминах и рамках логических построений, им следует просто вообразить мир без человека³, – и они воочию увидят существующее Ничто. Когда верующие в Творца всего сущего объясняют те или иные явления Его волей, им надо не забывать, что не Творец (Создатель) дал имена всем существам и предметам этого мира, а человек, сам научившийся различать явления, существа и предметы.

Еще раз: только человек привносит смысл в ничего не значащий сам по себе мир – да, конечно, объективно существующий, но ведь, без человека, *никакой!* Более того, мир для человека таков, каким он его знает и переживает, и другого мира для него нет⁴. «Другой мир» – просто еще не проявленный и потому не названный мир, а следовательно, как бы и не существующий, но в то же время его и нельзя назвать несуществующим, поскольку бытие его вызревает, так сказать, в недрах виртуальности, находится постоянно в стадии проявления⁵. Но ведь проявление виртуальной реальности происходит только благодаря человеку, это именно он, а не что-то объективно-безличное «вытаскивает наружу» скрывающийся мир...

Дело совсем не в том, мерой чего является или не является человек.

Вопрос в том, *что* является *мерой человека*.

Прежде чем мы рассмотрим этот вопрос, разберемся с другим, не менее важным. Зыскоующий значимости среди себе подобных, социальный индивид сам действует в мире тысяч и тысяч значимостей.

На всем, к чему прикасается человек в своем познании, остается след его интеллектуального или прагматического касания. Не только созданный человеком огромно разнообразный мир, но и мир природы весь пронизан видимым и незримым присутствием человека. И все, к чему познающий человек прикасается, становится для человека значимым – уже потому хотя бы, что получает имя. Имя живет в сознании человека, а все, что живет (прижилось!) в сознании, уже по этой самой причине оказывается значимым. Значимым, разумеется, в раз-

ной степени, смотря по тому, кто и что есть познающий. Один и тот же полевой цветок для гуляющей барышни значит одно (то есть имеет одну величину значимости), для ботаника же – совсем другое, для крестьянина – третье (в его представлении этот цветок, возможно, является сорняком). И, следовательно, значимость цветка становится социально окрашенной и целиком зависит от социальной позиции того, кто обращает на этот цветок внимание.

Тем более социально окрашенными (в других терминах – ценностно маркированными) оказываются вещи, которыми непосредственно и ежедневно пользуется человек.

Функциональная сторона этих вещей, начиная от жилища и кончая шпильками для волос, давно уже не является приоритетной и столь значимой, сколь значима иная их сторона, а именно та, что связана с так называемой престижностью, определяемой такими детерминантами, как соответствие моде, цена, материал, соответствие эстетическим вкусам социальной среды и т. д.

Например, одежда, функциональное назначение которой – защищать тело от неприятных и вредных воздействий внешней среды, практически утратила это свое назначение много тысяч лет назад – уже в те времена, когда появились первые социальные сообщества.

То же самое можно сказать о любом предмете, которым пользуется «цивилизованный», то есть социальный человек.

Ценностная величина любого предмета в социуме не определяется функциональным назначением его; она определяется детерминантами, имеющими отношение только к тем оценкам предмета, которые складываются в данном сообществе как положительные или отрицательные и приобретают силу диктата. Такими детерминантами могут быть – эстетика (дизайн), редкость предмета, его высокая рыночная цена, связь с определенными политическими тенденциями («демократизм» джинсов, например, и отсюда – особая их популярность в самых разных возрастных и национальных группах), освященность высоким

³ «Вообразить», впрочем, тоже проблема. Воображает *мир без человека* все-таки *человек*, и от этого никуда не денешься.

⁴ «Природа – это переживание, насквозь насыщенное личным содержанием. Природа – это функция соответствующей культуры», – говорит О. Шпенглер в «Закате Европы», и с этим нельзя не согласиться.

⁵ Об этом прекрасно говорит М. Хайдеггер в работе «Бытие и время» (1926).

именем, принадлежность к далекому времени (раритет). И так далее...

Логично, таким образом, сформулировать следующие положения:

Все, что создается человеком, приобретает не столько функциональное значение, сколько социальную значимость, которая для созданной вещи становится прибавочной ценностью, каковую социальный индивид приобретает вместе с вещью и тем самым повышает собственную значимость.

Любой предмет, попадающий в сферу интересов человека (людей), приобретает социальную значимость, величина которой зависит от степени интереса человека к данному предмету и количества «заинтересованных лиц».

Так замыкается круг: человек изначально, как в капкан, попадает в пространство значимостей и вырваться из этого пространства не в состоянии, поскольку сам стал значимостью.

Человек живет ведь не только в предметном мире, не только «гуманизирует» его (то есть вносит в вещи человеческое содержание), не только опредмечивает себя, он живет еще и в мире идей, в мире понятий, создает идеологии. Он не только салат «оливье» или, скажем, осетрину любит, но и родину, и конституцию, и национальный гимн, и начальника. И про политику любит поговорить, и в церковь иногда ходит, и за сборную по футболу болеет. И благодаря всем этим замечательным (социально значимым!) вещам наполняется сам некой значимостью, и не дай бог кому-нибудь попытаться эту значимость понизить – критикой родины, или сборной, или салата «оливье», или фюрера.

Ведь что такое гордость, например, как не переживание индивидом своей значимости в результате приобщения к ценностям рода, клана, нации, мафии, цеха, семьи?

Особенно сильна бывает национальная гордость. И особенно – у малых этносов. Потому что, случается, у человека кроме национальной гордости ничего нет, что могло бы придать ему значимость среди других граждан планеты. И тогда горе тому, кто заденет эту гордость...

Но сильна и родовая (фамильная) гордость. Особенно если больше нечем выделиться среди себе подобных. Вспомнить можно хотя бы

горьковского Барона из пьесы «На дне»: пал человек⁶ – уже дальше некуда, тонет в беспросветности нелепой жизни, но, как за соломинку, цепляется за свое происхождение, потому что не будь у него этого «баронства» – что бы вообще он значил?..

Закон социально-персональной значимости

То, что человек прежде всего и главным образом социален, – стало аксиомой. Но аксиома эта банальна и поверхностна; во всяком случае, из всего, что происходит в человеческом мире, она ничего не объясняет по сути. Однако отнюдь не банально было бы использовать эту аксиому для доказательства теоремы: *все, что делает и о чем думает человек, на что надеется и во что верит, он делает и думает, надеется и верит для поддержания и/или повышения своей личной (персональной) социальной значимости.*

Доказательство этой теоремы приобретет статус социологического закона.

Сам факт существования феномена социально-персональной значимости очевиден и не подлежит сомнению. Но не столь очевидны экспликации (описания) этого феномена. Видимо, поэтому и сам феномен не привлекал внимания «человековедов».

До сих пор философы и социологи выводили достаточно общие формулы относительно того, чем является человек, что он собой представляет, к чему стремится, каковы доминанты его существования. Но ни идея «войны всех против всех», ни разнообразные «теории выживания», ни фрейдистские идеи либидо или сублимации, ни юнговская типология, ни марксизм с его концептами «отчуждения», «прибавочной стоимости» и «диктатуры пролетариата», ни экзистенциализм с его «тревогой», «заброшенностью», «тошнотой», «страхом», «заботой» и прочим – не объясняют причин тех истинно идиотических явлений в повседневной жизни, борьба с которыми отнимает у государства и общества массу энергии, времени, материальных ресурсов. Убийство, воровство, ложь, клевета, предательство, коррупция и прочие мерзости – все это никак не выводится ни из современных психологических и социо-

⁶ Оговорюсь: это не в моей этике и логике, это в этике и логике пьесы.

логических теорий, ни из религиозных доктрин. Так же, впрочем, как самопожертвование, альтруизм, совесть, верность долгу и другие добродетели. Вопрос: в чем причины и где истоки этих явлений, известных человечеству с давних пор и в то же время как бы и неизвестных?

Чтобы понять, что именно понуждает людей воровать, убивать, лгать и т. п., а также соблюдать законы, обычаи, правила приличия, – надо увидеть верную картину устройства тех структур, в которых индивиды реализуют свои намерения и мотивы, – государственных и общественных структур. Потому что человек реально живет в этих структурах – в семье, в определенной социальной среде, которую составляют прежде всего соседи, родственники, друзья, знакомые; в трудовом сообществе; в селе, в городе... То есть в социальных «микроструктурах», пронизанных «силовыми линиями» – права, морали, культурно-исторических ценностей, моды, политических ориентаций, обычаев, религиозных заповедей – всего, что скрепляет общество и государство.

Непосредственные реакции человека на раздражения внешнего мира – это реакции на поведение ближайших людей, с которыми происходит повседневное взаимодействие. Ни колебания цен на рынке, ни даже мировые катаклизмы – вообще никакие макрособытия в обществе и природе так не воздействуют на психику индивида, как «микрособытийные» межличностные отношения (контакты). Супруги, дети, друзья, родственники, начальство – вот главные раздражители, вот источники наиболее сильных импульсов, вызывающих не менее сильные ответные реакции. Это бесспорный факт. Но интереснее здесь – не столь бесспорная содержательная сторона раздражений (импульсов), принимаемых индивидом, равно как и содержание ответов на раздражения.

Современная социология (и социальная психология тоже) как-то вяло проявляют себя в проблематике, касающейся межличностных отношений, и это особенно заметно по тому, как употребляется сам термин «межличностные отношения», – как самодостаточный, не требующий раскрытия его «внутреннего смысла».

Что *реально* происходит в межличностном контакте? Самый простой ответ: в межличност-

ном контакте происходит обмен неявно содержащимися в информационных блоках ценностно маркированными сообщениями, и качество контакта зависит от степени обнаружения и принятия коммуникантами ценностных «посланий» друг другу. («Ты не меня, ты мое люби», – говорит герой Достоевского, называя самое главное свое желание).

Но что, какая сила заставляет людей обмениваться ценностными сообщениями, или, проще, – зачем им это надо?

И здесь ответ прост: затем, чтобы удовлетворить потребность в персонально-социальной значимости. Я предъявляю тебе *мои* суждения, *мою* «социально-психологическую собственность», *мои* регалии и проч., а ты прими их, одобри, тем самым принимая и одобряя меня. В таком случае и я готов принять *твое*. (Почти по Михаилу Жванецкому: «Ты меня уважаешь – я тебя уважаю. Мы оба уважаемые люди».)

Социально отвергнутый человек переживает отверженность свою как утрату персональной значимости, – вернее, как лишение его той значимости, которую он определил себе или хотел бы иметь, – людьми, «не понимающими» его. Эти люди – «глупые», «злые», «бесстыжие» («дураки», «сволочи», «мерзавцы» и прочее в том же духе).

Так мир делится для индивида на тех, кто принимает его («уважает»), и тех, кто его «не ценит». Первые – «хорошие» («умные», «добрые»), вторые – «плохие»... С первыми – дружба; со вторыми – вражда. Есть, правда, и третьи – «никакие»...

Итак, суть всего сказанного – в том, что построение социальным индивидом жизненных программ, поведение его в социуме определяются *потребностью в социальной значимости*, и каждый социальный индивид удовлетворяет присущую ему потребность стать значимым через присвоение, прямое или косвенное, прибавочных ценностей. (При этом под «ценностью» понимается любая материальная или идеальная сущность, «способная» к обмену, – то есть то, что значимо; таким образом, между ценностью и значимостью существуют отношения корреляции.) Эти ценности всегда оказываются прибавочными – в том смысле, что не принадлежат непосредственно организму индивида,

ни его сознанию, а присваиваются индивидом, берутся им из социума.

Прямое присвоение (приобретение) прибавочных ценностей – это достижение индивидом определенной степени богатства, власти или славы (либо того, другого и третьего вместе). Косвенное присвоение прибавочных ценностей – перенос индивидом на себя ценностной величины (всей или ее части) другого человека или вещи: ношение дорогих предметов одежды, украшений, знакомство со знаменитыми или начальственными лицами, наличие славных предков, коллекционирование редких предметов и проч.

Здесь необходимо отметить две стороны вопроса. Одна – это мнение человека о самом себе (его самооценка), другая – это мнение о человеке других людей (социальная оценка).

Чем выше статус индивида в иерархии власти, тем большей значимостью наделяет его общество. Однако и сам индивид осознает некую величину своей социальной значимости, и эта величина должна коррелировать с той, что задается общественным мнением. В противном случае возникнут «ножницы», в которых индивиду будет уготован невротический синдром.

То же самое относится к богатству и славе.

Чем больше по размерам (стоимости) ответственность человека, тем более значимым ощущает он себя, тем выше уважение к нему со стороны общества, несмотря на всех недоброжелателей, завистников или тех, кто убежден, что презирает богатство.

И чем более знаменит человек (то есть чем большее число людей знает о нем), тем важнее, ценнее, значительнее он сам для себя и в глазах общества.

Феномен прибавочных ценностей позволяет понять природу социальной значимости – и как всеобщего, и как частного явления.

Социальная значимость как явление всеобщее характеризуется следующим: все, что производит и к чему прикасается человек в своей деятельности, приобретает значение, дополнительное к функциональному, оказывается как бы прибавленным к нему, будучи социально маркированным.

Отсюда становится возможным объяснить феномен социализации. То, что обычно вкладывают в это понятие, сводится к усвоению

индивидом принятых в данном социуме поведенческих правил и норм, как писанных, так и неписанных. Толком не объясняется, зачем это нужно самому индивиду. (Говорят: для того чтобы адаптироваться, чтобы не испытывать неудобств и неприятностей и чтобы другим не причинять вреда. То есть как бы предполагается, что человек сам себе ставит задачу: я должен социализироваться, чтобы адаптироваться... и т. п. Тогда зачем, спрашивается, его социализировать – в школе, например? Пусть сам и социализируется!) В свете содержания феномена прибавочных ценностей ясно, что суть социализации – в удовлетворении индивидом потребности в социальной значимости и снижении конфликтного напряжения в обществе.

Закон социально-аксиологического соответствия

Открытие феномена прибавочных ценностей приводит к формулированию закона социально-аксиологического соответствия: *уровень достигнутой величины в одной из социально-аксиологических парадигм (напомним: это богатство, власть и слава) не должен быть ниже уровней двух других величин.* Это значит, что человек, получивший высокую должность в иерархии власти, стремится во что бы то ни стало завладеть соответствующей по величине ответственностью, а также соответствующей степенью известности. Тот, кто получил широкую известность, добивается «подтягивания» к уровню этой известности соответствующей (как он это понимает) величины собственности (деньги, имущество) и власти. И так далее. Поскольку свести все три величины на один уровень естественным образом бывает весьма затруднительно, если вообще возможно, то приходится прибегать ко всяческим ухищрениям, вплоть до тайных злоупотреблений служебным положением, или славой, или состоянием. Здесь – причина и источник коррупции, казнокрадства, взяточничества, устранения конкурентов, «войны всех против всех» и проч.

Феномен прибавочных ценностей помогает понять природу преступности и многих «пороков», обличавшихся во все времена, таких как сребролюбие, тщеславие, властолюбие, корысть, мздоимство, ложь, лицемерие, ханже-

ство, хвастовство, ревность, зависть, насилие, – равно как и явлений, заслуженно считающихся прекрасными, таких как любовь, альтруизм, самопожертвование, дружба и многое другое.

Этот феномен позволяет установить источник, питающий человеческое общение. Обычно считается, что общение является причиной самого себя (*causa sui*), что оно вызывается *потребностью* в общении (в лучшем случае говорят о потребности обмена информацией). Эта тавтология разрушается, как только мы начинаем понимать, что в общении происходит не просто обмен информацией, как полагают сегодня некоторые психологи и социологи, но, что неизмеримо важнее, обмен ценностно маркированными сообщениями, обмен тем, чем люди дорожат. Цель одна – удержание или повышение своей значимости. Признание реципиентом (получателем) важности или полезности (то есть ценности, значимости) передаваемой ему информации, есть признание значимости трансмиттера (передатчика информации). Если оба участника коммуникативного акта принимают информацию друг от друга как значимую, они осознают себя референтными, значимыми персонами. Конфликты возникают тогда, когда хотя бы один из коммуникантов не признает информацию другого ценной.

Развитие теории прибавочных ценностей логически приводит к типологическому делению людей на тех, кто утверждает свою значимость исключительно *здесь и сейчас*, и тех, кому недостаточно быть значимым в этом – актуальном – хронотопе, кто осознает свое бытие также и в хронотопе всюду и всегда. Первых мы называем актуалистами (от лат. *actualis* – действительный, настоящий), вторых – этернистами (от лат. *aeternus* – вечный, бессмертный, бесконечный). Первые «привязаны» только к современности, вторые – и к современности, и ко всей человеческой истории и культуре в их бесконечной протяженности (прошлого, настоящего и будущего).

Итак, актуализм – это социокультурная и мировоззренческая позиция социального индивида, которая характеризуется следующими чертами: 1) индивид строит и реализует свои жизненные программы, ориентируясь на ценности, которые способствуют его социализации, то есть приобретению им той или иной степени со-

циальной значимости; 2) хронотоп (время-пространство) самоактуализации индивида ограничен параметрами здесь и теперь (здесь и сейчас); 3) действительно и разумно лишь то, что может повысить социальную значимость индивида, все остальное не имеет значения.

Индивид, занимающий такую позицию, – актуалист.

Ценности актуалиста находятся в пространстве трех социально-прагматических парадигм: в парадигмах власти, богатства и славы. Именно в них ищет актуалист возможности повышения своей социальной значимости. Все человеческие пороки и преступления берут начало отсюда – из парадигм власти, богатства и славы.

Противоположной актуалистской позиции является социокультурная позиция и мировоззрение этерниста.

Этернизм – социокультурная и мировоззренческая позиция, для которой характерны:

1) построение индивидом жизненных программ на основе осознанного включения себя в историко-культурный контекст, то есть осознания себя как живой связи между всеми своими предками и потомками, как отвечающего перед предками и потомками всей своей жизнью;

2) раздвижение индивидом реального хронотопа своего бытия до размеров «всюду и всегда»;

3) признание разумным и действительным лишь того, что способствует поддержанию жизни человечества и здоровья среды обитания человека и препятствует всему, что может этой жизни повредить.

Этернист переживает чувство личной значимости через осознание своей связи со всем огромным человечеством в его исторической протяженности. Он значим абсолютно, потому что он – *сын человеческий*.

Если актуалистская позиция по преимуществу исполнительская и потребительская, то этернистская – главным образом творческая, созидательная. Все мировые гении были этернистами.

Актуалистом человек в определенном смысле рождается (то есть актуализм человеку предзадан). Этернистом – становится. В этом между ними принципиальная разница, и в этом же залог возможного превращения актуалиста в этерниста.

Актуалист существует вне историко-культурного пространства и занимает в социуме свою микронишу, ценность которой зависит от степени ее известности, благосостояния и власти в социуме.

Этернист, напротив, полон стремления прочно обосноваться в тысячелетнем доме истории и культуры, и ему не приходит в голову переживать по поводу чего-то недоданного ему «здесь и сейчас» (подобные переживания – прерогатива актуалиста). Это не значит, что этернист стремится к аскетизму, он может не отказываться от наград, премий, званий и прочих знаков отличия, но этими знаками отличия его не купишь и не заставишь делать то, что выбивает его из позиции homo moralis – человека нравственного...

Культурный, этический, образовательный эффект раскрытия содержания дихотомии «актуализм – этернизм», без преувеличения, огромен. Распространение философии этернизма может сыграть в сегодняшней России решающую роль в деле сплочения нации и выбора правильного вектора развития нашей страны.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карнеги, Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей [Текст] / Д. Карнеги. – М.: ЭКСМО, 2002.
2. Ясперс, К. Смысл и назначение истории [Текст]: пер. с нем. / К. Ясперс. – М.: Политиздат, 1991. С. 323–324.
3. Обуховский, К. Психология влечений человека [Текст] / К. Обуховский. – М.: Прогресс, 1972.
4. Афанасьев, А. Синтаксис любви [Текст] / А. Афанасьев. – М.: Водолей, 2013.
5. Фромм, Э. Иметь или быть? [Текст] / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990.
6. Лысенко, В. Введение в аутогностику и теорию знания [Текст] / В. Лысенко, А. Маленков. – М.: Маджерик, 2006.
7. Лысенко, В. С. Ноосферная педагогика [Текст] / В. С. Лысенко. – М.: Маджерик, 2012.

REFERENCES

1. Karnegi D. *Kak zavoeyvat druzey i okazyvat vliyanie na lyudey*. Moscow: EKSMO, 2002.
2. Yaspers K. *Smysl i naznachenie istorii*. Moscow: Politizdat, 1991, pp. 323–324.
3. Obukhovskiy K. *Psikhologiya vlecheniy cheloveka*. Moscow: Progress, 1972.
4. Afanasyev A. *Sintaksis lyubvi*. Moscow: Vodoley, 2013.
5. Fromm E. *Imet ili byt?* Moscow: Progress, 1990.
6. Lysenko V., Malenkov A. *Vvedenie v autognostiku i teoriyu znaniya*. Moscow: Madzherik, 2006.
7. Lysenko V. S. *Noosfernaya pedagogika*. Moscow: Madzherik, 2012.

Лысенко Валерий Степанович, кандидат философских наук

e-mail: valys1@yandex.ru

Lysenko Valery S., PhD in Philosophy

e-mail: valys1@yandex.ru

УДК 37.013.42
ББК 74.6

МОЛОДЕЖЬ НА ОБЛОМКАХ СССР (1991–2013 гг.)

Д. В. Зернов, А. А. Иудин, А. А. Овсянников

Рассмотрены изменения социально-психологических и политических ориентаций студенческой молодежи в период перед распадом СССР (1991 г.) по 2013 г. Рассмотрены установки молодежи России, Белоруссии, Украины и Армении. Описано изменение факторов, влияющих на восприятие социально-политического пространства, дана характеристика социальных установок различных групп молодежи.

Ключевые слова: советское и постсоветское социальное пространство, социальное самочувствие молодежи, социальные страхи, социальные установки, молодое поколение, политический процесс, ценности, молодежь России, Белоруссии, Украины, Армении.

THE YOUTH ON THE RUINS OF THE USSR (1991–2013)

D. V. Zernov, A. A. Iudin, A. A. Ovsyannikov

The article deals with the changes in social, psychological and political orientations of student youth during the period before the dissolution of the Soviet Union (1991) up to 2013. Attitudes of youth of Russia, Belarus, Ukraine and Armenia are considered. Change of the factors influencing perception of social and political space is described, the characteristics of social attitudes of various groups of youth is given.

Keywords: Soviet and post-Soviet social space, social wellbeing of young people, social fears, attitudes, younger generation, political process, values, the youth of Russia, Belarus, Ukraine, Armenia.

Социологи нередко отмечают, что молодежь является наиболее динамичной социально-демографической группой, для которой характерна радикальность поведения, социальная мобильность, а также высокий уровень адаптации к условиям трансформирующегося общества. Однако это утверждение нуждается в уточнении. Повышенный уровень адаптации к условиям трансформирующегося общества скорее связан просто с повышенной готовностью принимать новые правила нового общества. Динамизм молодежи объясняется отсутствием четких социально-политических ориентиров, и именно в этом заключается причина того обстоятельства, что молодежь является социальной общностью, наиболее податливой политическим манипуляциям. Молодежь активно включена в медиакommunikативное

пространство, вследствие чего повышается возможность как позитивного, так и негативного информационного воздействия на политическое сознание. В период избирательных кампаний молодое поколение играет значительную роль в электоральном процессе [1]. У населения России и стран СНГ политика как ценность не претерпела существенных изменений в период последнего десятилетия XX и первого десятилетия XXI в., однако среди молодежи оценки роли политики традиционно ниже, чем для представителей старшего поколения. Однако за прошедшее двадцатилетие наблюдается некоторое повышение оценок роли политики в структуре базовых ценностей.

Для адекватного понимания этих изменений обратимся к эмпирическим данным¹, позволяющим рассмотреть эти изменения до-

¹ В основе статьи лежат данные двух исследований – всесоюзного и международного. Всесоюзное социологическое исследование «Новое поколение: надежды, цели, идеалы» – ноябрь–декабрь 1991 г., опрошено 1438 студентов вузов из 40 городов СССР. Международное исследование «Новое поколение: надежды, цели, идеалы. Двадцать лет спустя» – ноябрь 2012 – январь 2013 г., опрошено 3707 студентов России, Украины, Белоруссии и Армении.

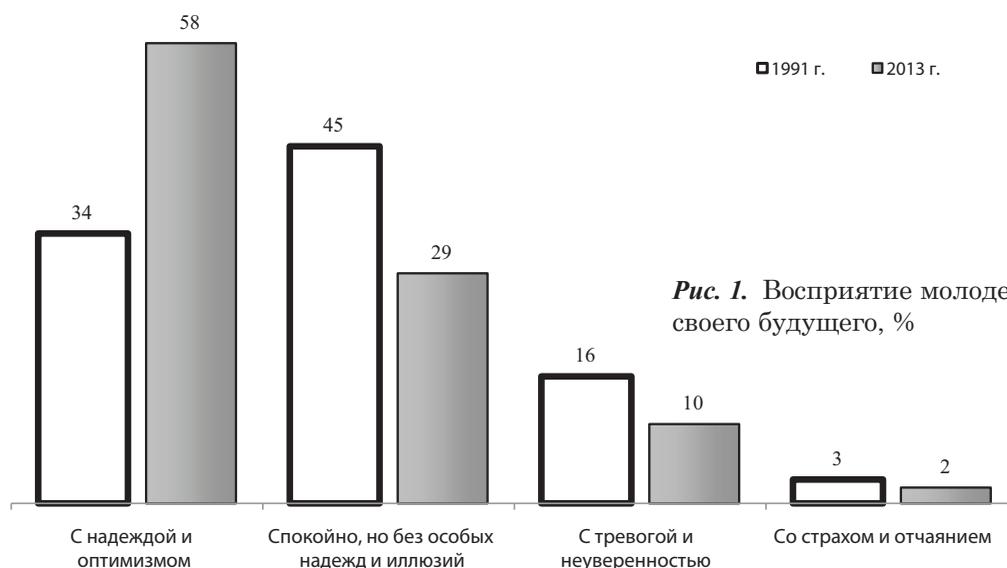


Рис. 1. Восприятие молодежью своего будущего, %

вольно подробно. Объектами обоих замеров явилось социально-политическое самочувствие, ценностные и политические ориентации студенчества. Причина выбора студенчества, а не всей советской молодежи заключалась в том, что радикальных отличий установок студентов от установок остальной части молодежи нет, при этом студенты демонстрируют более устойчивый уровень социально-политической рефлексии. Изучение установок этого контингента позволяет получить более определенные данные, с меньшим уровнем шума и неопределенности.

Одним из факторов, оказывающих существенное влияние на восприятие политики, традиционно оказывается уровень социально-психологического самочувствия. Исследования фиксируют факт повышенной уверенности в завтрашнем дне у студентов постсоветских стран 2012/13 гг. по сравнению с советской студенческой молодежью 1991 г. Если в 1991 г. высокий уровень социального оптимизма демонстрировало лишь треть студентов, то сегодня их число перевалило за половину (рис. 1).

Что касается постсоветских государств, то необходимо отметить, что наиболее оптими-

стичны студенты Армении (80% смотрят в будущее с надеждой и оптимизмом), белорусские студенты занимают второе место, незначительно превышая долю позитивно настроенных на будущее российских студентов (табл. 1). Наиболее растерянными в своих взглядах на будущее являются студенты Украины, среди которых заметно меньше молодых людей смотрят в будущее с оптимизмом и больше тех, кто испытывает пессимизм, страх и отчаяние. У российских студентов доля таковых, например, вдвое меньше, а в Армении доля тревожных студентов совсем ничтожна. Отметим, что опрос был осуществлен за год до событий на Майдане.

За прошедшее двадцатилетие региональная ситуация со студенческим оптимизмом-пессимизмом радикально поменялась, хотя оценка этого изменения может быть осуществлена укрупненно. Дело в том, что во всесоюзных исследованиях квотная выборка учитывала размер населения конкретных территорий и отдельные республики не рассматривались, регионы группировались по однородности разнообразных оценок. В соответствии с этим рассматривались 7 регионов – три региона, относящихся к РСФСР и четыре группы соседствующих союзных респу-

Таблица 1

Восприятие будущего молодежью разных стран (2013 г.), %

Взгляд в будущее	Россия	Белоруссия	Украина	Армения
С надеждой и оптимизмом	59	61	52	80
Спокойно, но без особых надежд и иллюзий	31	27	29	16
С тревогой и неуверенностью	7	10	14	3
Со страхом и отчаянием	2	1	4	1

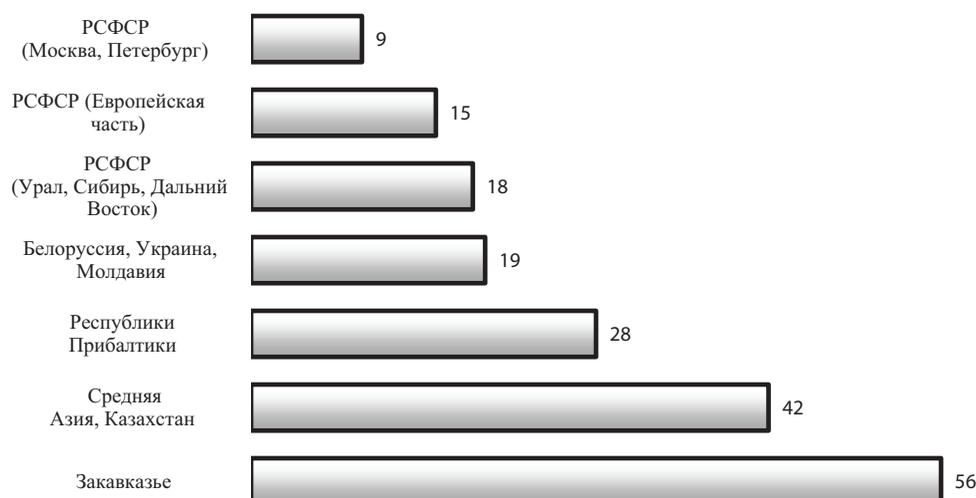


Рис. 2. Региональное распределение пессимизма в СССР (1991 г.), %

блик (рис. 2). Менее всего пессимистов в конце эпохи перестройки мы встречаем в РСФСР, особенно в столицах – в Москве и Санкт-Петербурге. Белоруссия, Украина и Молдавия по уровню пессимизма находятся примерно на уровне азиатских территорий РСФСР. Наиболее же пессимистическими территориями являлись республики Средней Азии, Казахстан и особенно Закавказье. Наиболее оптимистичная ныне Армения в исследовании 1991 г. была в составе самого пессимистичного Закавказья.

Изменения социально-политического самочувствия молодежи проявляют себя во многих аспектах, в частности в характере социальных страхов. Одна из причин снижения социального пессимизма в начале XXI в. по сравнению с годами «лихих 90-х» состоит в том, что в общественном сознании формируется некая определенность установок. Одной из специ-

ческих характеристик периода большого перелома в России является то, что в стране доминировала тревожность, формировавшая характеристики охлократии [2].

Анализируя изменения социальных страхов студенчества, можно отметить, что на первом месте остается страх за состояние здоровья и жизни близких, причем эти опасения стали проявляться в большей степени в наше время (табл. 2). Остальные страхи сегодня проявляются в меньшей мере, чем 20 лет тому назад. Можно отметить только, что значительно выросло опасение не состояться, не реализовать свои способности, таланты, причем это опасение переместилось с десятого места в иерархии страхов на второе. На старых местах в иерархии страхов остались опасения по поводу массовых эпидемий, скатиться на дно жизни, стать бедным, неприкаянным, потерять свободу, страх одиноче-

Таблица 2

Источники чувства страха молодежи, %

Источники чувства страха	1991 г.	2013 г.
Угроза здоровью и жизни близких	69	81
Возможность не состояться, не реализовать свои способности, таланты	27	42
Угроза массовых эпидемий (СПИДа и др.)	41	38
Возможность оказаться на дне жизни, быть бедным, неприкаянным	41	37
Опасность потерять свободу	41	37
Одиночество	35	31
Угроза экологической катастрофы	48	30
Разгул преступности	35	27
Угроза ядерной войны	33	25
Возможность гражданской войны	32	25
Произвол государственных органов	24	24
Угроза ценностям культуры и цивилизации	25	16

ства. Все эти опасения меньше волнуют современную молодежь, чем их нынешних родителей в их студенческие годы. Совершенно не изменилось только отношение студенчества к российской бюрократии и ныне, как и 21 год назад, почти четверть студентов опасаются произвола государственных органов.

Заметно уменьшились страхи по поводу опасности гражданской войны, разгула преступности, угрозы ядерной войны и угрозы ценностям культуры и цивилизации. Особенно заметно уменьшились страхи по поводу наступления экологической катастрофы. Многие страхи ни в 1990-е гг., ни сегодня не диктуются реальными социальными опасностями и в большей мере связаны с общим социальным самочувствием населения.

Несравненный интерес представляет сравнение страхов молодых людей из разных постсоветских стран. Студенты из Армении испытывают страхов не больше других, но их страхи более четко отрефлексированы и поляризованы. Значительно чаще всех они опасаются возможности гражданской войны и связанной с этим угрозы ценностям культуры и цивилизации (табл. 3). Более других их беспокоит и угроза ядерной войны, хотя это один из слабо выраженных страхов. Тем не менее армяне чаще других опасаются и такого исхода: опасения войны сохраняются в Армении, очевидно, в связи с Карабахским конфликтом 1987–1991 гг. Высоко в Армении и опасение одиночества. Но при этом они заметно реже других опасаются разгула преступности и угрозы массовых эпидемий, возможности оказаться на дне жизни и

произвола государственных органов. Меньше других они боятся возможности не состояться, не реализовать свои способности, таланты.

Возможности гражданской войны опасается сравнительно небольшая доля украинских студентов – как и студентов других славянских государств. Война, разразившаяся через 1,5 года после опроса, была неожиданностью для украинцев. В конце 2013 г. украинская молодежь в несколько большей мере, чем молодежь других стран, опасается потерять свободу, боится произвола чиновников и возможности оказаться на дне жизни. Самым большим опасением украинцев, как и всех студентов, является страх за жизнь и здоровье своих близких, однако этот страх выражен здесь меньше, чем в других странах.

Более всех славянских студентов страх за жизнь и здоровье своих близких испытывают молодые белорусы – почти в той же мере, как и армяне. Однако у белорусов страхи в большей мере связаны не с войной, а с экологией и массовыми эпидемиями. В своих установках белорусы демонстрируют своего рода натуроцентризм. Их менее всех беспокоит опасность одиночества или угрозы ценностям культуры и цивилизации. Остальные страхи находятся у белорусов на среднестатистическом уровне, хотя немного повышены у них опасения по поводу возможности ядерной войны и утраты свободы.

Наиболее близкими к среднестатистическому уровню являются ответы российских студентов, хотя и у них есть повышенный фон опасений: они более других боятся того, что не смогут реализовать себя в обществе – не состо-

Таблица 3

Факторы, вызывающие чувство страха у молодежи разных стран (2013 г.), %

Факторы	Россия	Белоруссия	Украина	Армения
Разгул преступности	28	27	28	15
Угроза ядерной войны	24	27	25	31
Угроза экологической катастрофы	28	37	29	28
Возможность гражданской войны	23	26	25	41
Угроза ценностям культуры и цивилизации	18	12	16	26
Возможность оказаться на дне жизни, быть бедным, неприкаянным	37	37	39	27
Угроза массовых эпидемий (СПИДа и др.)	35	42	40	26
Одиночество	32	27	33	41
Возможность не состояться, не реализовать свои способности, таланты	44	42	39	35
Произвол государственных органов	23	24	26	15
Опасность потерять свободу	33	39	40	38
Угроза здоровью и жизни близких	80	84	77	85

Источники чувства стыда для молодежи, %

Источники чувства стыда	1991 г.	2013 г.
Невежество и грубость народа	40	34
Понапрасну растраченное и упущенное время	23	31
Упадок национальной культуры и образования	32	27
Падение нравов	25	24
Собственная грубость, несдержанность в отношении с людьми	27	20
Собственная неловкость, неумение вести себя в обществе	27	17
Падение авторитета и престижа своей страны на международной арене	26	16
Чувство стыда возникает, когда по тем или иным причинам приходится нарушать закон	17	12
Собственное физическое несовершенство	16	10
Нищета и скудность жизни своих сограждан	17	8
Бедная, убогая одежда, которую вынуждены носить	22	8
Бедность своей семьи	13	5

яться, не реализовать свои способности, таланты. Менее всех они опасаются гражданской войны и опасности потерять свободу.

Иерархия ситуаций, вызывающих чувство стыда, изменилась за прошедшие 20 лет примерно в той же мере, что и в списке страхов, хотя острота стыда у студентов заметно понизилась. На первом месте и тогда, и теперь имеет место стыд за невежество и грубость народа, хотя это чувство сегодня у студентов выражено заметно слабее, чем у предшествующего поколения (табл. 4). Практически не изменилось отношение к проблеме падения нравов, хотя в 2013 г. этот стыд переместился с шестого на четвертое место. Уменьшилось у нынешних студентов сокрушение по поводу упадка национальной культуры и образования (переместилось со второго на третье место) и стыд по поводу необходимости иногда нарушать закон (переместилось с девятого на восьмое место). Понизились у современных студентов комплексы, связанные со своим физическим несовершенством, собственной грубостью, несдержанностью в отношениях с людьми, собственной неловкостью в обществе и с имущественным положением своей семьи. Молодые люди заметно реже отмечают бедность своей семьи и своих сограждан, их несравненно меньше беспокоит бедная одежда, которую они вынуждены носить.

Более всех испытывают чувство стыда молодые люди из Армении (табл. 5). Значительно чаще других они стыдятся бедности своей семьи и своей бедной, убогой одежды, им досаждают нищета и скудность жизни своих сограждан. Им стыдно за собственную неловкость, неумение вести себя в обществе и своей грубости,

несдержанности в отношениях с людьми. Чаще, чем у других, чувство стыда возникает у них, когда по тем или иным причинам приходится нарушать закон. Им неловко за упадок национальной культуры и образования и падение авторитета и престижа своей страны на международной арене. Нередко они сокрушаются и по поводу напрасно растраченного и упущенного времени, хотя этот фактор примерно в равной степени беспокоит студентов всех стран.

Украинских студентов более всего беспокоит падение нравов в стране, однако они реже всех обеспокоены упадком национальной культуры и образования, а также невежеством и грубостью народа. Более всех их беспокоит собственное физическое несовершенство (и отчасти собственная неловкость в обществе), но менее всех – собственная грубость, несдержанность в отношениях с людьми. Значительно реже армянских студентов, но чаще студентов славянских стран они обеспокоены бедностью своей одежды и бедностью своей семьи.

Белорусских студентов более, чем других студентов, беспокоит грубость – собственная и своего народа. В первом случае речь идет о собственной грубости и несдержанности в отношении с людьми, а во втором – о невежестве и грубости народа. При этом их не особо беспокоит падение нравов в стране, а также упадок национальной культуры и образования.

Российских студентов в большей мере (но меньше, чем армян) беспокоит упадок национальной культуры и образования и скудность жизни своих сограждан. И менее всех они склонны стыдиться собственной неловкости, неумения вести себя и бедности своей одежды.

Факторы, вызывающие чувство стыда у молодежи разных стран (2013 г.), %

Факторы	Россия	Белоруссия	Украина	Армения
Бедность своей семьи	5	4	7	14
Нищета и скудность жизни своих сограждан	10	7	7	13
Упадок национальной культуры и образования	31	23	25	35
Невежество и грубость народа	35	36	31	33
Бедная, убогая одежда, которую вынуждены носить	6	7	10	19
Собственная неловкость, неумение вести себя в обществе	15	17	19	27
Собственное физическое несовершенство	9	10	13	8
Падение нравов	24	20	27	17
Понапрасну растраченное и упущенное время	31	32	31	33
Собственная грубость, несдержанность в отношении с людьми	21	25	15	28
Падение авторитета и престижа своей страны на международной арене	16	13	17	23
Чувство стыда возникает, когда по тем или иным причинам приходится нарушать закон	11	11	12	20

В этой связи можно отметить, что в конце XX в. такие интимные чувства, как страх и стыд, носили скорее коммуникативный характер, а сегодня они в большей мере связаны с инструментальными действиями – в интерпретации Ю. Хабермаса [3]. Этот момент находит свое продолжение и в факторах, вызывающих у молодых людей чувство протеста.

Прежде всего необходимо отметить, что заметно выросло неприятие неуважения к родителям: этот фактор переместился с третьего места на первое (табл. 6). Вспомним: в списке страхов за прошедшие 20 лет заметно выросло опасение по поводу угрозы здоровья и жизни близких. Семья и семейные отношения стали цениться студентами выше, и заметно убавились комплексы неполноценности по поводу бедности своей семьи. Чувство протеста по поводу остальных ситуаций заметно понизилось. Заметно понизилась готовность негодовать по поводу национализма, нищенства, попрошайничества, иждивенчества. Их меньше волнует имущественное расслоение, которое за прошедшее двадцатилетие заметно выросло. Меньше беспокоит их и недобросовестное отношение к работе. Спокойнее нынешние молодые люди относятся и к тому, что посторонние могут вмешиваться в их дела.

Вместе с тем есть список ситуаций, отношение к которым изменилось мало. Прежде всего сохраняется негодование по поводу неблагодарности и корыстолюбия. Молодым людям по-прежнему не нравится, когда сильный обижает слабого и беззащитного, им по-прежнему очень не нравится хитрость, склонность ко лжи. Незначительно понизилась и готовность негодовать по поводу преклонения перед Западом, однако этот фактор переместился с последнего, 12-го места на десятое.

Чувство протеста по-разному позиционируется в разных постсоветских странах. У армянских студентов заметно чаще, чем у других, чувство протеста вызывают ситуации, когда посторонние вмешиваются в дела молодых людей (респондентов). Они готовы негодовать по поводу неблагодарности, иждивенчества, неуважения к родителям (табл. 7). Более дру-

Таблица 6

Источники чувства протеста, неприятия для молодежи, %

Источники чувства протеста	1991 г.	2013 г.
Неуважение к родителям	54	70
Когда сильный обижает слабого и беззащитного	65	61
Неблагодарность	51	50
Хитрость, склонность ко лжи	49	45
Когда посторонние вмешиваются в мои дела	55	45
Корыстолюбие	42	39
Недобросовестное отношение к работе	36	29
Национализм	40	24
Нищенство, попрошайничество	35	21
Преклонение перед Западом	25	21
Иждивенчество	34	20
Богатство одних и бедность других	30	19

Факторы, вызывающие чувство протеста у молодежи разных стран (2013 г.), %

Факторы	Россия	Белоруссия	Украина	Армения
Богатство одних и бедность других	19	11	25	25
Когда сильный обижает слабого и беззащитного	60	66	58	60
Недобросовестное отношение к работе	29	31	28	30
Нищенство, попрошайничество	20	16	26	23
Иждивенчество	20	21	19	28
Корыстолюбие	37	43	40	37
Неуважение к родителям	71	74	65	76
Преклонение перед Западом	25	16	19	20
Национализм	33	18	17	20
Хитрость, склонность ко лжи	42	51	45	51
Неблагодарность	49	52	47	64
Когда посторонние вмешиваются в мои дела	45	44	42	60

гих чувство протеста вызывает у них хитрость, склонность ко лжи. Чувство негодования вызывает у них также социальное неравенство (богатство одних и бедность других), однако при этом единственный фактор, вызывающий у них несколько пониженный фон негодования, – это корыстолюбие. То есть они допускают склонность к обогащению, но считают недопустимым кичиться своим богатством. Таким образом, у этих студентов более выражены установки на социально-этические, социально-нравственные факторы социального взаимодействия.

Факторы, вызывающие чувство протеста украинских студентов, носят скорее социальный характер и связаны с проблемой бедности: чаще других они готовы негодовать по поводу богатства одних и бедности других, а также в случаях нищенства, попрошайничества. Социально-этические проблемы волнуют их меньше других. Они реже других готовы протестовать против неблагодарности, по поводу ситуаций, когда сильный обижает слабого и беззащитного, когда посторонние вмешиваются в их дела. Заметно меньше других их беспокоит факт неуважения к родителям, и особенно редко их беспокоит национализм. Вообще национализм вызывает повышенный фон негодования только у российских студентов. Кроме украинцев национализм мало беспокоит также их соседей – белорусов. Однако это может быть связано с разными причинами: как с отсутствием опасений по поводу наличия явлений такого рода, так и с готовностью примириться с такими явлениями, найти им оправдание.

Белорусские студенты наиболее остро реагируют на нарушение нравственных норм, и прежде всего на случаи, когда сильный обижает слабого и беззащитного. Им не нравится хитрость, ложь и корыстолюбие, неуважение к родителям и недобросовестное отношение к работе. А вот социально-политическая проблематика их волнует значительно меньше других – социальное неравенство, национализм, преклонение перед Западом, попрошайничество.

Российские же студенты в большей мере ориентируются на политические факторы: их заметно более других беспокоит национализм и преклонение перед Западом. При этом они сравнительно спокойно относятся к таким качествам, как корыстолюбие, хитрость, склонность ко лжи.

За прошедшие 20 лет заметно изменилось политические установки и политическое самочувствие молодежи. Молодым людям 1991 г. была свойственна заметная растерянность, неопределенность, аморфность политических воззрений на фоне двух установок: с одной стороны, готовности и потребности разобраться в социальных коллизиях современности, а с другой – отстраненности от социального функционирования и политических оценок. В 2013 г. интерес к политической жизни заметно вырос, а отношение к ней стало более определенным. Более всего это проявилось в отношении молодых людей к своей нации и к своей Родине, причем это отношение имеет выраженное эмоциональное наполнение.

Многомерный анализ данных позволил выделить три группы, принципиально по-разному оценивающие отношение к собственной нации, своей родине и политике: во-первых, гор-

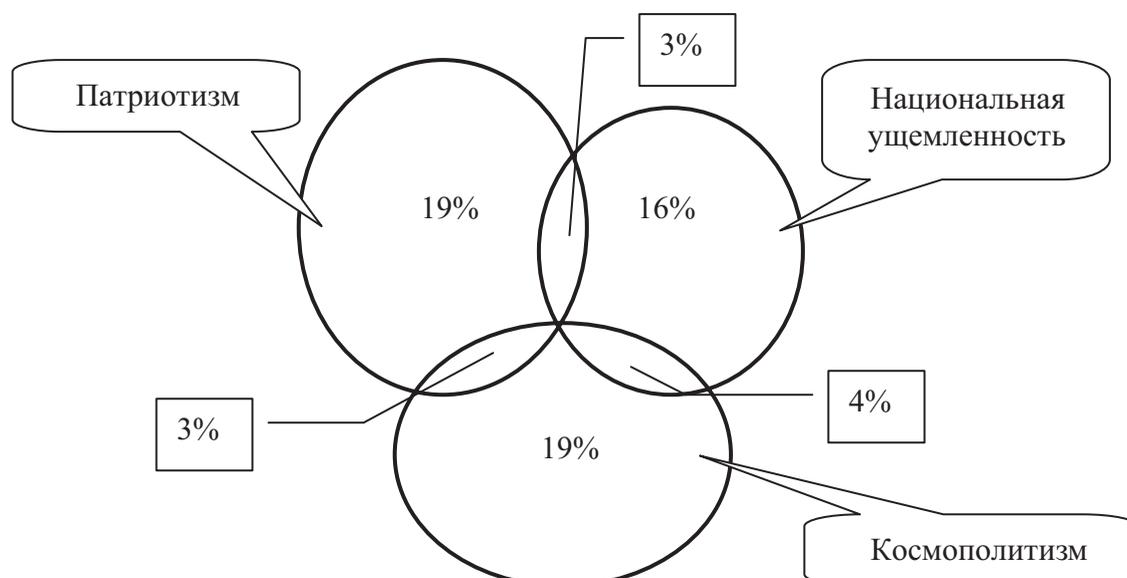


Рис. 3. Размеры и пересечения групп политических эмоций

дящиеся принадлежностью к своей национальности, испытывающие чувство патриотизма, во-вторых, испытывающие чувство обиды за свою нацию, находящуюся, по их мнению, в состоянии некоей ущемленности со стороны враждебных сил и, в третьих, устранившиеся от патриотической проблематики. Для краткости изложения мы даем представителям этих групп наименования: патриоты, ущемленные и космополиты (рис. 3).

Специфика патриотов состоит в том, что эти молодые люди гордятся своей национальностью. В принципе их можно было бы назвать националистами. В данном же случае речь идет именно о национальной гордости, не имеющей ничего общего с национальным чванством. Подавляющее большинство патриотов не только гордятся своей национальностью, но и считают, что нация, к которой они принадлежат, обладает огромным нерастроченным потенциалом и в будущем ей предстоит сыграть выдающуюся роль в мировой истории (табл. 8).

У космополитов оценки своей Родины и своей национальности во многом противоположны оценкам патриотов. Здесь чаще всего звучат высказывания, что национальная принадлежность ничего не значит. Выше здесь и процент тех, кто не считает, что имеет отношение к какой-то определенной национальности, но это не интернационалисты, что показывает их отношение к Родине. Восприятие понятий Родина и нацио-

нальность ущемленными практически не отличается от среднестатистического уровня. Особенность группы заключается в оценках положения нации. Особое усиление у этих молодых людей получают тезисы, связанные с тем, что основы полноценной жизни нации подорвало безответственное руководство, что «нация постоянно преследуется и угнетается, а многие народы паразитируют за счет моей нации».

Эта ущемленность в значительной степени проявляется в том, что представители этой группы уверены: на край гибели нацию привело коварство и эгоизм других народов. Эта позиция в чем-то напоминает позицию большого национализма, и в отличие от патриотов ущемленные больше внимания уделяют национальным вопросам, давая довольно вялые оценки определению понятия Родина, причем они демонстрируют повышенную активность при отождествлении Родины с нацией (табл. 9). Они конкурируют с космополитами в таких определениях, как Родина – это культура и язык народа или обычаи, традиции, образ жизни, национальный характер.

Космополиты чаще других относятся к Родине как просто к населенному пункту или к месту рождения. Две трети из них соглашаются с тем, что Родина – там, где хорошо, а почти треть – с тем, что Родина – это пустое слово и еще один способ обмануть человека. Патриоты тоже нередко соглашаются с тем, что Родина – там, где хорошо, однако в контексте их домини-

Мнение молодых людей о собственной национальности (2013 г.), %

Тезисы	Патриоты	Ущемленные	Космополиты
Гордятся своей национальностью	96	67	31
Это великая нация с огромным нерастраченным потенциалом	84	43	28
В будущем моей нации еще предстоит сыграть выдающуюся роль в мировой истории	83	49	25
Основы полноценной жизни моей нации подорвало безответственное руководство	37	74	42
Многие народы паразитируют за счет моей нации	30	67	23
Она была когда-то великой, у нее богатая история, но все это в прошлом	27	61	42
Моя нация постоянно угнетается	18	62	20
Коварство, эгоизм других народов привели на край гибели мою нацию	16	51	19
Моя нация постоянно преследуется	15	46	14
Не считают, что имеют отношение к какой-то определенной национальности	8	13	35
Национальная принадлежность ничего не значит	6	14	42
Стыдятся своей национальной принадлежности	3	9	17
Моей нации вообще не существует	3	12	21

Таблица 9

Определение Родины молодыми людьми из разных групп (2013 г.), %

Определения	Патриоты	Ущемленные	Космополиты
Обычай, традиции, образ жизни, национальный характер народа	98	74	54
Это культура и язык народа	97	67	51
Природа края	96	65	62
Сильное, преуспевающее государство	64	22	24
Родина – там, где хорошо	55	39	65
Это просто населенный пункт, место рождения	30	23	53
Это пустое слово, еще один способ обмануть человека	5	14	31

Таблица 10

Явления, вызывающие чувство стыда у представителей разных групп (2013 г.), %

Определения	Патриоты	Ущемленные	Космополиты
Невежество и грубость народа	44	37	34
Упадок национальной культуры и образования	39	37	28
Падение нравов	30	27	25
Собственная грубость, несдержанность в отношении с людьми	23	24	20
Падение авторитета и престижа своей страны на международной арене	23	25	18
Нищета и скудность жизни своих сограждан	9	15	14
Бедная, убогая одежда, которую вынуждены носить	8	11	15
Бедность своей семьи	5	11	12

рующих высказываний смысл этого тезиса обретает иное содержание, не совпадающее с известным латинским выражением (*Ubi bene ibi patria*): не там Родина, где хорошо, а хорошо, потому что это Родина.

Следует обратить внимание на то, что для патриотов более важным, чем для других, является значение Родины как сильного, преуспевающего государства. Такие государственниче-

ские установки прослеживаются также и в оценках источников, вызывающих чувство стыда (табл. 10). Представители этой группы чаще других среди источников, в первую очередь вызывающих чувство стыда, называют падение авторитета и престижа своей страны на международной арене, упадок национальной культуры и образования, а также невежество и грубость народа. Но в большей степени невеже-

Явления, вызывающие чувство протеста у представителей разных групп (2013 г.), %

Определения	Патриоты	Ущемленные	Космополиты
Богатство одних и бедность других	25	27	18
Когда сильный обижает слабого и беззащитного	74	60	49
Недобросовестное отношение к работе	38	30	31
Корыстолюбие	44	48	33
Неуважение к родителям	81	65	55
Преклонение перед Западом	27	29	20
Национализм	30	23	27
Хитрость, склонность ко лжи	53	47	38
Неблагодарность	60	54	46

ство и грубость народа беспокоят патриотов, которые больше озабочены культурными составляющими развития общества, например, их беспокоит падение нравов в обществе. Космополиты же чаще других испытывают чувство стыда из-за бедности – своей (когда приходится носить убогую одежду), своей семьи и своего народа. Видимо, они не очень любят Родину именно из-за ее бедности.

Патриоты, являясь антиподами космополитов, реже всех отмечают, что своя бедность, бедность своей семьи или бедность сограждан вызывает у них чувство стыда. Они вообще менее других склонны стыдиться тех или иных социальных явлений. Но это вызвано отнюдь не равнодушием: когда речь заходит о чувстве протеста, неприятия, они демонстрируют повышенный уровень возбуждения. Им не нравится, когда сильный обижает слабого, беззащитного, они не одобряют неуважения к родителям, они осуждают неблагодарность и недобросовестное отношение к работе, хитрость, склонность ко лжи и имущественное расслоение (табл. 11). Их национальная гордость не перетекает в национализм, который им неприятен.

Космополиты и здесь демонстрируют противоположные установки: все, что возмущает патриотов, оставляет их равнодушными. Их менее других беспокоит неуважение к родителям, хитрость, ложь, корыстолюбие и неблагодарность и случаи, когда сильный обижает слабого и беззащитного. Им в общем-то «все по барабану», и это показывает, что среди представителей данной группы молодежи получает развитие махровый эгоизм. Чувство протеста и неприятия ущемленных указывает на наличие у них уравнилельных установок, может быть даже отчасти социалистических: их более дру-

гих возмущает богатство одних и бедность других, корыстолюбие и преклонение перед Западом. Это чувство возмущения подкрепляется у них желанием иметь собственного огнестрельное оружие, которое требуется немногим менее половины ущемленных, трети космополитов и почти трети патриотов.

Еще более интересно распределение ответов на вопрос о том, зачем им нужно оружие. Патриоты дают самый низкий набор причин использования оружия; немного оживляются они только на одном пункте: они применили бы оружие, защищая интересы своего народа (табл. 12). Космополиты именно по этому пункту дают минимальные оценки, зато заметно чаще патриотов говорят о том, что применили бы оружие только в случае, если бы им за это хорошо заплатили. Чаще патриотов они говорят и о том, что применили бы оружие, защищая свое имущество. Если патриоты чаще всего дают один выбор из предлагаемого списка и лишь 20% из них дают по два выбора, то среди космополитов два выбора дают уже 55% представителей группы. Важно и то, что патриоты и космополиты дают отличающуюся иерархию причин потребности в оружии. На первом месте у всех запрос на оружие по поводу угрозы жизни и здоровью. На втором месте у патриотов – защита интересов своего народа. Этот мотив космополиты перемещают на шестое место из восьми. Угроза имуществу и защита от несправедливых действий властей у патриотов на 4–5-м месте, а у космополитов – на 2–3-м.

Ущемленные же готовы палить по любому поводу и, в первую очередь, обозначают социальные основания своей агрессии – защищая интересы своего народа, защищая слабых, не

Таблица 12

Мотивы применения оружия молодыми людьми из разных групп (2013 г.), %

Определения	Патриоты	Ущемленные	Космополиты
Если бы создалась угроза жизни и здоровью	38	50	45
Защищая интересы своего народа	24	29	15
Защищая слабых, не способных постоять за себя	16	24	18
Если бы была угроза имуществу	13	24	21
Защищаясь от несправедливых действий властей	12	24	21
Защищая свою честь, отвечая на грубое слово	8	13	10
Если бы ударили	7	14	12
Если бы за это заплатили большие деньги	6	15	16

Таблица 13

Распределение студентов из разных стран по группам политических эмоций (2013 г.), %

Факторы	Выборка	Россия	Белоруссия	Украина	Армения
Национальная гордость	19	22	12	19	24
Национальная ущемленность	16	15	9	20	41
Космополитизм	19	18	17	22	21
Не идентифицированные	56	54	74	47	17

способных постоять за себя и защищаясь от несправедливых действий властей. Важно отметить, что ущемленные в среднем давали по два выбора из данного списка, хотя иерархия причин применения оружия у них во многом совпадает с иерархией патриотов. Они не только обозначают социальные основания своей агрессии, но и говорят о личных основаниях применения оружия: если бы создалась угроза жизни и здоровью или появилась угроза имуществу. Чаще других они готовы стрелять и в том случае, если бы их ударили или если бы им пришлось защищать свою честь, отвечая на грубое слово. Таким образом, национальная

ущемленность создает почву для возникновения экстремистских установок молодых людей.

В силу того, что в основе выделения данных групп лежит многомерный анализ параметрического пространства, то есть они были выделены на основе совокупности ответов на довольно большой набор вопросов, трудно сравнивать эти группы по разным странам. Так, армянские студенты, для которых национально-политическая проблематика является наиболее актуальной, давали наиболее четкие ответы по данной группе вопросов, и поэтому доля неидентифицированных респондентов составляет всего 17% (табл. 13). В Белоруссии же доля неидентифи-

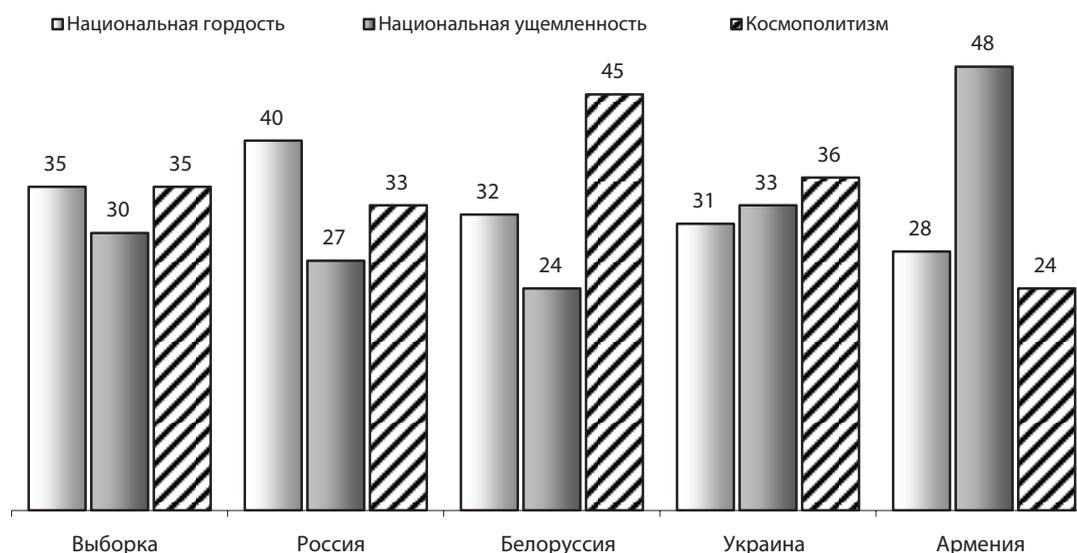


Рис. 4. Распределение студентов из разных стран по группам политических эмоций (нормированные оценки) (2013 г.), %

Наличие желания иметь личное огнестрельное оружие (2013 г.), %

Наличие желания	Россия	Белоруссия	Украина	Армения
Хотели бы	32	29	31	44
Не могут ответить однозначно	27	29	24	27
Не хотели бы	36	35	33	28
Нет ответа	5	7	12	1

фицированных составляет 74%, и всего 38% можно было бы отнести к конкретной группе².

Сравнить страны по соотношению представителей разных групп можно в пространстве нормированных оценок, то есть считать идентифицированных студентов за 100% (рис. 4). Такой прием позволяет увидеть, что национальная гордость более всего развита в славянских республика, прежде всего в России, чувством национальной ущемленности характеризуется прежде всего Армения (и в меньшей степени Украина). Космополитизм более всего характерен для студентов Белоруссии. Однако следует помнить, что Белоруссия пока менее всего политизирована, в Армении политические настроения являются наиболее выраженными, а Россия и Украина по этой характеристике занимает промежуточное положение, хотя на Украине доля неидентифицированных менее половины, а в России – более половины. Поэтому белорусский космополитизм стоило бы скорее рассматривать как политическое спокойствие.

Характеристики патриотизма–космополитизма–ущемленности находят свое проявление в отношении к желанию иметь оружие. Наиболее высокой потребностью в наличии огнестрельного отличается наиболее национально ущемленная молодежь Армении (табл. 14). Эта страна пережила межнациональный вооруженный конфликт с Азербайджаном в Нагорном Карабахе, и последствия этого конфликта еще не остыли в массовом сознании. Украинские студенты сравнительно редко говорят о потребности в оружии, хотя чаще всех не желают отвечать на этот вопрос. Отказ от оружия у них на среднем для славянских государств уровне. Менее всего эта потребность выражена в России и особенно в Белоруссии: здесь в меньшей мере ощущаются последствия вооруженных столкновений из-за размера

страны (как в России) или отсутствия военных действий (в Белоруссии).

Политическая жизнь может рассматриваться с разных сторон – это и формирование сильного государства, и решение актуальных проблем, и обеспечение справедливости. Для студентов политика в первую очередь важна как средство управления, для достижения процветания общества и собственного благополучия. Политика – это и карьера, и способность достижения высокого положения в обществе. Таким образом, наибольший интерес она представляет как инструментальное действие, направленное на повышение благосостояния общества и выстраивания карьерной траектории. Вследствие этого у студенческой молодежи сохраняется интерес к публичной политике, хотя интенсивность согласия с тезисами о политике за прошедшие 20 лет заметно понизилась (табл. 15). Заметно реже нынешние молодые люди соглашаются с тем, что «политика вершит судьбы мира», что это «концентрированное выражение экономики».

Заметно реже студенты соглашаются с тем, что «никакая политика не может снять с человека его личной ответственности за его судьбу и судьбу страны». Интересно, что такое личностное отношение к политике вызывало в 1991 г. согласие трех четвертей советских студентов и занимали первое место в списке тезисов. В 2013 г. этот тезис переходит на второе место и с ним соглашаются немногим менее двух третей студентов. Сегодня же лидирует тезис о том, что «грамотный и продуманный политический курс – наиважнейшее условие процветания и благополучия каждого». Нынешние студенты в большей мере, чем молодые люди предыдущего поколения, склонны перекладывать собственные проблемы в сферу ответственности политиков.

² В сумме не получается 100% в силу наличия небольшого пересечения групп. В совокупности по выборке это пересечение составляет 10% (см. рис. 3).

Отношение молодежи к политике, %

Тезисы	1991 г.	2013 г.
Грамотный и продуманный политический курс – наиважнейшее условие процветания и благополучия каждого	69	65
Никакая политика не может снять с человека его личной ответственности за его судьбу и судьбу страны	73	62
Всякая политика – это просто жестокая, беспринципная борьба за власть	47	46
Политика вершит судьбы мира	59	37
Политика – концентрированное выражение экономики	43	28
Политика – лишь условие развития экономики и культуры	30	25

Таблица 16

Восприятие политики молодыми людьми разных стран (в основном согласны и совершенно согласны) (2013 г.), %

Тезисы	Россия	Белоруссия	Украина	Армения
Всякая политика – это просто жестокая, беспринципная борьба за власть	45	37	51	56
Политика – концентрированное выражение экономики	29	27	28	46
Политика вершит судьбы мира	35	40	36	50
Политика – лишь условие развития экономики и культуры	25	24	27	32
Грамотный и продуманный политический курс – наиважнейшее условие процветания и благополучия каждого	63	70	66	55
Никакая политика не может снять с человека его личной ответственности за его судьбу и судьбу страны	66	64	59	54

Более всего сохранилось представление о том, что «всякая политика – это просто жестокая, беспринципная борьба за власть». Этот тезис находится в середине списка и с ним соглашались (и соглашались) почти половина студентов. Но то, что при этом она вершит судьбы мира, нынешние студенты соглашаются заметно реже, и молодые люди перемещают этот тезис с третьего (в 1991 г.) на четвертое (в 2013 г.) место в своей иерархии. Таким образом, современные студенты в меньшей мере склонны считать политику важнейшим фактором мирового процесса.

Представители разных стран, вышедших из недр СССР, по-разному оценивают место и роль политики в жизни общества. Так, студенты из Армении заметно чаще других склонны соглашаться с ленинской формулой о том, что «политика есть концентрированное выражение экономики», что она «...вершит судьбы мира» и при этом «всякая политика – это просто жестокая, беспринципная борьба за власть» (табл. 16). Чаще других они отмечали и то, что «политика – лишь условие развития экономики и культуры», однако этот тезис в оценках армянских студентов не столь разительно отличается от оценок студентов других стран. Таким образом, армянские сту-

денты склонны к объективированной (может быть даже отчасти фаталистической) оценке политики как явления: она является продуктом экономического развития, она вершит судьбы мира, являясь условием развития экономики и культуры. А люди в рамках этих объективных процессов занимаются борьбой за власть, нередко борьбой беспринципной.

Армянским студентам противостоят установки белорусских студентов, в которых просматриваются элементы романтизма. Белорусы чаще всех отмечают, что «грамотный и продуманный политический курс – наиважнейшее условие процветания и благополучия каждого». Они чаще студентов славянских стран отмечают, что «политика вершит судьбы мира», и довольно часто соглашаются с тем, что «никакая политика не может снять с человека его личной ответственности за его судьбу и судьбу страны». При этом они реже всех говорят о том, что «всякая политика – это просто жестокая, беспринципная борьба за власть». В их установках просматривается упование на ответственность политиков, которые могут и должны обеспечивать нормальное развитие общества. И в этом им должны помогать рядовые граждане.

Мотив гражданской ответственности за жизнь общества просматривается и в установках российских студентов, которые чаще всех отмечают, что «никакая политика не может снять с человека его личной ответственности за его судьбу и судьбу страны». При этом остальные тезисы у русских студентов находятся на среднестатистическом уровне, и они лишь незначительно оживляются, отмечая, что «политика – концентрированное выражение экономики», хотя в поддержке этого тезиса они значительно уступают армянским студентам.

Наименее оптимистичным является восприятие политики студентами Украины, которые чаще студентов других славянских государств отмечают, что «всякая политика – это просто жестокая, беспринципная борьба за власть». Немного чаще других славян они говорят о том, что «политика – лишь условие развития экономики и культуры».

Как было отмечено в начале статьи, отношение молодежи к политике во многом определяет характерные черты социального самочувствия. Это особенно заметно в поддержке тезиса, что «всякая политика – это просто жестокая, беспринципная борьба за власть», группами молодежи, демонстрирующими разные взгляды на будущее: с ухудшением социально-психологического самочувствия растет и уровень поддержки данного тезиса. В исследовании были выделены три группы, характеризующие уровень социально-психологического самочувствия. Так, с этим тезисом соглашались лишь 42% оптимистов, 53% пессимистов и 49% реалистов. А мы видели, что именно на Украине более всего именно пессимистов. Другой любопытной особенностью взаимосвязи социального самочувствия и восприятия политики

заключается в том, что пессимисты, то есть те, кто с тревогой или со страхом смотрит в будущее, большие надежды возлагают на политику, нежели оптимисты, которые стараются возложить ответственность на себя самих. Но эта тенденция выражена слабее, чем обозначенное отторжение политики как таковой.

Политическое сознание во многом находит свое продолжение в национальном самосознании, которое обычно бывает специфичным для каждой страны или ее национальной части. Именно национальное сознание формирует новые актуализации и политические рефлексии. Если рассматривать ситуацию в целом, то кажется, что за минувшее десятилетие восприятие молодежью постсоветского пространства своей национальности и места, которое их нация занимает в мире, не претерпела значимых изменений: уменьшилось число соглашающихся с пафосными высказываниями, но иерархия самих высказываний сохранилась (табл. 17).

Нельзя не отметить, что большинство высказываний по поводу своей нации вызывают ныне заметно меньший отклик у студентов. Особенно понизилась их уверенность в том, что в будущем их нации еще предстоит сыграть выдающуюся роль в мировой истории. Заметно реже люди говорят о том, что принадлежат к великой нации с огромным нерастраченным потенциалом, о том, что многие народы паразитируют за счет нации респондента, и о том, что основы ее полноценной жизни подорвало безответственное руководство. Реже они считают, что их нация была когда-то великой, что у нее богатая история, но все это в прошлом. Используя термин Л. Н. Гумилева, можно сказать, что пассионарность молодых людей явно понизилась.

Таблица 17

Оценка молодыми людьми положения собственной нации, %

Тезисы	1991 г.	2013 г.
Это великая нация с огромным нерастраченным потенциалом	58	45
В будущем моей нации еще предстоит сыграть выдающуюся роль в мировой истории	58	43
Основы полноценной жизни моей нации подорвало безответственное руководство	54	41
Она была когда-то великой, у нее богатая история, но все это в прошлом	48	36
Многие народы паразитируют за счет моей нации	38	25
Коварство, эгоизм других народов привели на край гибели мою нацию	22	15
Моя нация постоянно угнетается	15	16
Моя нация постоянно преследуется	14	11
Моей нации вообще не существует	5	5



Рис. 5. Отношение к своей национальности (2013 г.), %

Однако большинство молодых людей продолжает соглашаться с тем, что они принадлежат к великой нации с огромным нерастраченным потенциалом и в будущем их нации еще предстоит сыграть выдающуюся роль в мировой истории. Сохранился высокий процент лиц считающих, что основы полноценной жизни нации подорвало безответственное руководство. В примерно одинаковых пропорциях понизилась доля молодежи, отстаивающей мнение, что их нация была когда-то великой, но все это уже в прошлом, а также и то, что многие народы паразитируют за счет их нации. Но так или иначе подавляющее большинство современных молодых людей гордятся своей национальностью (рис. 5). Очень редко они стыдятся своей национальности, говорят о том, что их национальность для них ничего не значит или занимают позицию.

Ситуация меняется, когда начинается сравнение оценок студентов из разных стран бывшего советского пространства. Отношение к своей национальности мало отличается у представителей славянских государств. Особенностью же армянских студентов является то, что здесь самый высокий процент гордящихся своей национальной принадлежностью (83%). С другой стороны, здесь и самое большое число стыдящихся своей национальной принадлежности (14%). Эта неоднородность восприятия своей национальной идентичности дополняется тем, что у армянских студентов самый высокий процент согласия с тезисом, что их нации вообще не существует.

У армянских студентов гордость за свою нацию сопряжена с восприятием трагичности ее судьбы. Именно здесь чаще всего звучит высказывание, что нация была когда-то великой, что у нее богатая история, однако это все в про-

шлом. Среди армян самый высокий уровень согласия с тем, что их нация постоянно преследуется и угнетается, а также с тем, что коварство и эгоизм других народов привели их нацию на край гибели (табл. 18).

Белорусские студенты в меньшей степени склонны соглашаться с утверждением о собственной нации, как о великой нации с огромным потенциалом, в то время как так считают более половины студентов России. Более половины российских студентов поддерживают точку зрения, что в будущем их нации еще предстоит сыграть выдающуюся роль в мировой истории, тогда как только 27% белорусов так же оценивают перспективы своей нации. С другой стороны, белорусские студенты существенно реже остальных соглашаются с тем, что многие народы паразитируют за счет их нации, ниже здесь и уровень согласия с тем, что основы полноценной жизни нации подорвало безответственное руководство. Реже всех они говорят о том, что многие народы паразитируют за счет их нации. Противоположность национальных установок студентов России и Белоруссии наиболее ярко проявляет себя в том, что российские студенты чаще всех говорят о том, что русский мир имеет громадный потенциал и еще покажет себя в будущем, хотя многие паразитируют за его счет. Белорусские же студенты реже всех соглашаются с этими тезисами.

У молодежи Украины гордость за свой народ и надежды на выдающуюся роль своей нации в будущем выражены слабее, чем у армян или русских. Однако здесь, как и в Армении, довольно высок процент считающих, что их нация постоянно угнетается, что коварство, эгоизм других народов привели их нацию на край гибели. Особенность национальной позиции

Таблица 18

Оценка молодыми людьми положения собственной нации (в основном согласны и совершенно согласны) (2013 г.), %

Тезисы о своей нации	Россия	Белоруссия	Украина	Армения
Это великая нация с огромным нерастраченным потенциалом	57	29	43	52
В будущем моей нации еще предстоит сыграть выдающуюся роль в мировой истории	51	27	42	54
Основы полноценной жизни моей нации подорвало безответственное руководство	39	30	55	45
Она была когда-то великой, у нее богатая история, но все это в прошлом	36	29	39	56
Многие народы паразитируют за счет моей нации	32	9	26	30
Моя нация постоянно угнетается	12	11	24	34
Коварство, эгоизм других народов привели на край гибели мою нацию	11	11	20	30
Моя нация постоянно преследуется	10	7	11	38
Моей нации вообще не существует	3	3	7	17

Таблица 19

Определение Родины молодыми людьми из разных стран (в основном согласны и совершенно согласны) (2013 г.), %

Тезисы	Россия	Белоруссия	Украина	Армения
Обычаи, традиции, образ жизни, национальный характер народа	73	74	76	84
Это культура и язык народа	69	66	70	72
Природа края	69	72	62	63
Родина там, где хорошо	45	42	43	40
Это просто населенный пункт, место рождения	31	30	24	16
Сильное, преуспевающее государство	24	19	30	20
Это пустое слово, еще один способ обмануть человека	6	5	11	9

украинской молодежи еще и в том, что она, как никто другой, обвиняет безответственное руководство, которое подорвало основы полноценной жизни нации.

Таким образом, национальное сознание представителей разных стран проявляет себя по-разному. Армянские студенты наполнены гордостью за свой народ и надеждами на выдающую роль своей нации в будущем, но гордость за свою нацию сопряжена с восприятием трагичности ее судьбы. Гордость за свою нацию и уверенность в ее будущем характерна и для российских студентов. Оценки белорусских студентов отличаются умеренностью: они реже всех говорят и о величии собственной нации, и о трагической ее судьбе. Молодежь Украины чаще всех недовольна безответственным руководством своей страны и в первую очередь с этим связывает ущемленное положение своей нации.

Родина в восприятии молодежи разных стран постсоветского пространства – это пре-

жде всего обычаи, традиции, образ жизни и национальный характер народа, это язык и культура, это природа родного края. Обозначая главенство этих тезисов в иерархии, молодежь разных стран демонстрирует редкое единодушие (табл. 19). Довольно единодушны они и в пассивном принятии таких тезисов, как «родина там, где хорошо», «это просто населенный пункт, место рождения». Однако в установках студентов разных стран есть и отличия.

Комплексное рассмотрение тезисов, характеризующих отношение молодежи к Родине, показывает, в частности, что студенты Армении в меньшей степени связывают Родину, с одной стороны, с государством, а с другой – с природой края. Заметно чаще других они отмечают, что это обычаи, традиции, образ жизни, национальный характер народа, его культура и язык. Реже всех они говорят и о том, что Родина там, где хорошо. Они более всех склонны к этнокультурной интерпретации этого понятия.

Украинские студенты чаще остальных связывают понятие Родины с сильным и преуспевающим государством. Довольно часто они отмечают также, что Родина – это обычаи, традиции, образ жизни, национальный характер народа, что это культура и язык народа, подчеркивая национальную составляющую понятия Родина. Но чаще других они говорят и о том, что Родина – это пустое слово, еще один способ обмануть человека, рассматривая тем самым это понятие в контексте политических столкновений.

Определенное сходство во взглядах на Родину демонстрируют студенты Белоруссии и России. Российские студенты чаще всех говорят о том, что Родина – это просто населенный пункт, место рождения, и им вторят белорусские студенты. В принципе эта точка зрения не очень популярна и ее придерживается всего примерно треть российских и белорусских студентов, но с этим соглашается лишь четверть украинских студентов и примерно шестая часть армянских. Белорусы чаще всех связывают Родину с природой края, а у россиян несколько повышены и космополитические настроения («Родина там, где хорошо»). Студенты Белоруссии в меньшей степени, чем другие студенты, связывают Родину с государством, а также с языком и культурой. Таким образом, для белорусских студентов их родная Белоруссия отличается от соседних стран прежде всего природным ландшафтом.

Таким образом, молодые люди 1991 г. по сравнению с поколением 2013-го были более пессимистичными, испытывали заметно больше страхов, были более стыдливими и заметно более возбужденными, готовыми к протесту. Нынешнее поколение гораздо спокойнее. Кроме того, социально-этическое и социально-политическое мироощущение молодежи из разных стран начинает все более заметно отличаться, приобретать специфические национальные черты.

Студенты **Украины** в 2013 г. (за год до событий на Майдане, в период правления администрации Президента Януковича) являлись наиболее растерянными в своих взглядах на будущее, их восприятие политики наименее оптимистично, с оттенком разочарования. Они реже всех рассчитывают на выдающуюся роль своей нации в будущем и чаще всех отмечают униженное,

ущемленное положение своей нации. В этих бедах они более всех склонны считать виноватым свое руководство – безответственное, подрывающее основы полноценной жизни нации. Недовольство руководством страны проявляется и в том, что они высказывают повышенный уровень опасений за свою свободу, жизнь и опасаются произвола чиновников. При этом Родина для них – это прежде всего обычаи, традиции, образ жизни, культура и язык народа, а успех своего отечества они связывают с сильным и преуспевающим государством. Гражданская война, разразившаяся через полтора года после опроса, была неожиданностью для украинцев.

Политическое самочувствие украинских студентов усугубляется своего рода комплексом своей неполноценности, которую они связывают с упадком национальной культуры и образования, невежеством и грубостью народа. Их часто беспокоит бедность своей одежды и своей семьи. Факторы, вызывающие чувство протеста также связаны с проблемой бедности народа и проблемой социального неравенства.

Студенты **Армении**, напротив, наиболее оптимистичны. При этом здесь самый высокий процент гордящихся своей национальной принадлежностью. Впрочем, здесь повышена доля и тех, кто и стыдится этого. Причина этого в том, что политические оценки армянских студентов наиболее четко отрефлексированы. У армянских студентов гордость за свою нацию сопряжена с восприятием трагичности ее судьбы. Они чаще других считают, что их нация преследуется и угнетается. При этом они испытывают страхов больше, чем студенты других стран. Они более всех склонны к культурологическому определению Родины, считая основными ее атрибутами обычаи, традиции, образ жизни, национальный характер народа, его культуру и язык. Они опасаются возможности гражданской войны и связанной с этим угрозы ценностям культуры и цивилизации, их беспокоит и угроза ядерной войны. Опасение одиночества сочетается с тем, что они не любят, когда посторонние вмешиваются в их дела. При этом они менее других боятся социальных катаклизмов и социальных угроз.

В установках студентов из **Белоруссии** просматриваются элементы политического романтизма – упование на ответственность политиков, которые могут и должны обеспечивать нор-

мальное развитие общества. И в этом им должны помогать рядовые граждане. Национальное чувство белорусов отличается скромностью, умеренностью и спокойствием. Их более, чем других студентов, беспокоит грубость – собственная и своего народа. Белорусские студенты наиболее остро реагируют на нарушение нравственных норм, и прежде всего на случаи, когда сильный обижает слабого и беззащитного.

Белорусы чаще всех связывают Родину с природой края и реке – с государством, а также с языком и культурой: для них родная Белоруссия – это прежде всего природный ландшафт. При этом они обеспокоены экологическими проблемами и массовыми эпидемиями. В своих установках белорусы демонстрируют своего рода натуроцентризм.

Российские студенты демонстрируют повышенный уровень ориентации на гражданскую ответственность личности за жизнь общества. Они чаще всех соглашаются с утверждением о собственной нации, как о великой нации с огромным потенциалом, что в будущем их нации еще предстоит сыграть выдающуюся роль в мировой истории. При этом их беспокоит упадок национальной культуры и образования и скудность жизни своих сограждан. Их за-

метно более других беспокоит национализм и преклонение перед Западом.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Зернов, Д. В.* Содержание и тенденции политической активности студенчества (на примере выборов 2011–2012 гг.) [Текст] / Д. В. Зернов, Е. С. Луконина // Социологические исследования. – 2013. – № 11. – С. 30–38.
2. *Овсянников, А. А.* Социология катастрофы. Какую Россию мы носим в себе [Текст] / А. А. Овсянников // Мир России. 2000. – Т. 9, № 1 (25).
3. *Хабермас, Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие [Текст] / Ю. Хабермас. – СПб.: Наука, 2000. – 380 с.

REFERENCES

1. Zernov D. V., Lukonina E. S. Soderzhanie i tendentsii politicheskoy aktivnosti studenchestva (na primere vyborov 2011–2012 gg.). *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2013, No. 11, pp. 30–38.
2. Ovsyannikov A. A. Sotsiologiya katastrofy. Kakuyu Rossiyu my nosim v sebe. *Mir Rossii*, 2000, Vol. 9, No. 1 (25).
3. Khabermas Yu. *Moralnoe soznanie i kommunikativnoe deystvie*. St-Petersburg: Nauka, 2000. 380 p.

Зернов Дмитрий Васильевич, кандидат политических наук, доцент кафедры прикладной социологии факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского
e-mail: zerdv@mail.ru

Zernov Dmitry V., PhD in Politics, Associate Professor, Applied sociology Department, Social Sciences Faculty, N. I. Lobachevsky Nizhni Novgorod State University
e-mail: zerdv@mail.ru

Иудин Александр Анатольевич, доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной социологии факультета социальных наук Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского
e-mail: iudin@fsn.unn.ru

Iudin Alexander A., ScD in Economics, Professor, Chairperson, Applied Sociology Department, Social Sciences Faculty, N. I. Lobachevsky Nizhni Novgorod State University
e-mail: iudin@fsn.unn.ru

Овсянников Анатолий Александрович, доктор экономических наук, профессор кафедры социологии Московского государственного института международных отношений
e-mail: aovsianikov@post.ru

Ovsyannikov Anatoliy A., ScD in Economics, Professor, Sociology Department, Moscow State Institute of International Relations
e-mail: aovsianikov@post.ru

УДК 891.71

ББК 74.268.3 (2РОС=РУС)1

ДРЕВНЕРУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ: СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В. Ф. Чертов

В статье представлена характеристика основных этапов школьного освоения древнерусской литературы: чтение фрагментов при изучении курса церковнославянского языка и истории русской литературы в дореволюционной гимназии; изучение фрагментов русских летописей и «Слова о полку Игореве» в советской школе. В ней отмечены также актуальные аспекты изучения произведений литературы Древней Руси в современной школе: определение их особого места в истории русской культуры и литературы; установление преемственных связей с русской классической и современной литературой; обращение к их художественным интерпретациям.

Ключевые слова: древнерусская литература, церковнославянский язык, история русской литературы, литературное образование, сравнительно-исторический аспект.

OLD RUSSIAN LITERATURE IN SCHOOL LEARNING: COMPARATIVE AND HISTORICAL ASPECT

V. F. Chertov

The article presents a description of the key stages of learning Old Russian literature at schools: reading the fragments in the study course of the Church Slavonic language and the history of Russian literature in pre-revolutionary classical school; studying the fragments of Russian Chronicles and «The Tale of Igor's Campaign» in the Soviet school. The article highlights the topical aspects of learning Old Russian literature in modern school: the identification of their special place in the history of Russian culture and literature; establishment of successive links with the Russian classical and modern literature; addressing to their artistic interpretations.

Keywords: Old Russian literature, Church Slavonic language, history of Russian literature, literary education, comparative and historical aspect.

Литература Древней Руси всегда была отдельным разделом школьных программ по литературе, неотъемлемой частью школьного курса на историко-литературной основе. Тексты древнерусских памятников (преимущественно во фрагментах) входили в учебные хрестоматии, читались, подробно комментировались и анализировались на уроках литературы, но обычно не включались в программы итогового контроля (за исключением «Слова о полку Игореве» в переводе на современный русский язык).

До середины XIX в., времени разработки первых программ курса русской словесности, памятники литературы Древней Руси не входили в гимназический курс теории словесности, основу которого составляли произведения ан-

тичной литературы и литературы XVIII в. При этом древнерусские тексты активно использовались при изучении курса церковнославянского языка, включенного в гимназические программы при активной поддержке министра народного просвещения А. С. Шишкова, писавшего в 1824 г.: «Язык славянский, т. е. высокий, и классическая российская словесность повсеместно должны быть вводимы и одобряемы» [1, с. 104].

Курс церковнославянского языка существенным образом изменялся на протяжении XIX в., однако сохранялся в дореволюционной гимназии и являлся частью учебного курса русского языка и словесности. В «Материалах по реформе средней школы», опубликованных в 1915 г., этот раздел единой программы был

преобразован в курс истории русского языка [2]. Произведения древнерусской литературы рекомендовались для чтения в качестве иллюстраций и исключительно во фрагментах. С целью практического изучения церковнославянского языка для гимназистов составлялись специальные хрестоматии, самыми авторитетными из которых были «Историческая хрестоматия церковнославянского и древнерусского языков» (1861) [3] Ф. И. Буслаева и ее облегченный вариант, издававшийся под названием «Русская хрестоматия» (1870) [4]. Впрочем, эта хрестоматия использовалась уже и для *изучения истории русской словесности*.

В первых учебных программах по русской словесности произведения древнерусской литературы заняли особое место, это был довольно обширный раздел. Известная «Программа русского языка и словесности» (1852), составленная А. Д. Галаховым и Ф. И. Буслаевым, предполагала знакомство с «духом знаменитых писателей древних» не только на занятиях по русскому языку, но и при изучении словесности. В разделе «Теория прозаических сочинений» были представлены жанры литературы Древней Руси (летописи), а в разделе «История русской словесности» рекомендовано знакомство с древним периодом истории русской литературы и наиболее значительными произведениями. Здесь указаны, в частности, «Русская правда», Нестор, «Поучение» Владимира Мономаха, Даниил Заточник, «Слово о полку Игореве», «Сказание о Мамаевом побоище», «Путешествие Афанасия Никитина», Максим Грек, Макарий, Иоанн Грозный, Андрей Курбский, «Домострой», Симеон Полоцкий [5].

Изучение древнерусской литературы в дореволюционной школе соответствовало реализации основных образовательных и воспитательных задач. Одним из самых активных защитников этого раздела курса русской словесности был С. П. Шевырев, который утверждал, что основная задача науки о воспитании – «определить русским великую задачу русского воспитания», «выработать русский образ мыслей о воспитании, который приходился бы к нашей почве, истекал бы из сознания русской жизни» [6, с. 11]. В учебной литературе подчеркивалась *неразрывная связь литературы Древней Руси с развитием Российского государства,*

укреплением самодержавия и становлением православия. Особое место в хрестоматиях занимала, в частности, духовная поэзия, к которой гимназисты обращались и на уроках Закона Божиего.

Уже в дореволюционной методике начались оживленные дискуссии по поводу соотношения древней и новейшей литературы в школьных программах. Начало было положено полемикой, развернувшейся после выхода «Полной русской хрестоматии» (1842) А. Д. Галахова [7]. В этой хрестоматии, по мнению некоторых ученых (в их числе был и С. П. Шевырев), было слишком много места уделено новейшим авторам и намечены явные отступления от историзма [8, с. 285]. В последующем в защиту исторического преподавания литературы выступили многие авторитетные ученые. В статье «О воспитательном значении отечественного слова» (1876) О. Ф. Миллер отстаивал «историческое начало» в преподавании, которое «развивает понимание нашей органической связи с прошедшим, нашей полнейшей зависимости от великого целого, называемого народом, а вместе с тем и сознательное тяготение к этому целому, желание быть в нем не омертвелыми, а полноправными деятельной силы членами» [9, с. 410].

В известной «Программе русского языка и словесности для желающих поступить в студенты императорского Московского университета» (1864), составленной Ф. И. Буслаевым, в перечне произведений, с которыми гимназисты должны были познакомиться обязательно, древний период русской словесности представлен только двумя темами: «Нестор» (русские летописи) и «Слово о полку Игореве» [10]. Однако во второй половине XIX в. изучению древнерусской литературы отводилось все же довольно много времени, хотя она и рассматривалась как небольшая часть курса русской словесности и изучалась преимущественно во фрагментах. Для гимназистов издавались, помимо хрестоматий, учебники по истории русской словесности, в которых древнерусской литературе посвящались отдельные разделы (и даже тома). Самыми авторитетными и распространенными были «История русской словесности, древней и новой» (1863–1875) А. Д. Галахова [11], «История русской словесности»

(1893) А. И. Незеленова [12], «История русской словесности» (1906–1908) В. В. Сиповского [13]. Некоторые авторы в своих учебниках приводили весьма объемные фрагменты из древнерусских памятников. По такому пути пошел, например, П. В. Евстафиев в учебнике «Древняя русская литература» (1877–1879), выходявшем двумя выпусками: «Устная словесность» и «Книжная словесность» [14].

К началу XX в. литература получила статус отдельного предмета, в гимназические программы стали включаться произведения новейших авторов И. С. Тургенева, И. А. Гончарова, Л. Н. Толстого, А. Н. Островского, Ф. М. Достоевского, Ф. И. Тютчева, А. П. Чехова. Именно тогда педагогами были поставлены вопросы о сокращении учебных программ, сохранении практической направленности преподавания и согласовании воспитательных и образовательных задач обучения. В 1901 г. была создана комиссия по преобразованию средней школы, которая предложила упразднить заимствованный из Германии тип классической школы и заменить ее единой общеобразовательной «русской школой». Результаты работы комиссии нашли отражение в «Материалах по реформе средней школы» (1915), о которых уже шла речь. В них было отмечено, что школа должна быть «национальной» и «самодовлеющей, т. е. дающей общее образование и не имеющей непосредственной целью подготовку в высшие учебные заведения» и что русский язык и литература признаются «важнейшим в образовательно-воспитательном значении предметом» [2, с. 4, 11].

Подготовленные по итогам работы комиссии программы по известным причинам не были реализованы. Однако они стали своеобразным итогом развития отечественной методики и послужили ориентиром для создателей учебных программ русских школ за рубежом и первых советских программ по литературе.

В советских учебниках древнерусская литература рассматривалась не только как период в истории русской литературы, но и как *определенный этап в истории освободительного движения, борьбе русского народа против самодержавия и крепостного права*. Это отчасти проявилось в выборе текстов и направлений работы с ними. Разумеется, ключевое место в про-

грамме по-прежнему отводилось «Слову о полку Игореве», в котором особо подчеркивалась его патриотическая тема, связь с историческими событиями и актуальное звучание произведения, представленного как «оружие общественно-политической борьбы», «боевой призыв». При этом особое внимание обращалось и на художественные особенности памятника, который читался на уроках не только в переводе на современный русский язык, но и в подлиннике (фрагмент памятника в оригинале нужно было выучить наизусть).

Все остальные памятники литературы Древней Руси изучались обзорно, об их содержании подробно рассказывалось на страницах учебников по литературе. В учебнике С. М. Флоринского «Русская литература» (1967) представлена характеристика «Задонщины», в которой отмечен «налет церковности», а также дан обзор сатирических повестей XVII в. («Повесть о Горе-Злочасти» и «Повесть о Ерше Ершовиче»), где особо сказано об обличительном пафосе этих произведений, критике господствующего класса и духовенства [15].

В практике преподавания древнерусской литературы в советской школе особая роль отводилась ее образовательно-воспитательному значению, «идейной стороне» произведений, их особой роли в патриотическом воспитании школьников. Один из самых авторитетных ученых-методистов советского времени В. В. Голубков, начинавший преподавательскую деятельность еще в дореволюционной гимназии, писал: «Необходимо разрушить представление учащихся о древней русской литературе как о чем-то заведомо непонятном и им чуждом. Изучая идейно-образное содержание древнерусских памятников, надо показать ученикам, что в далекие от нас времена люди любили родину, героически отстаивали ее независимость, умели создавать художественные и занимательные произведения, в которых ставили большие вопросы общественной и семейной жизни. Заинтересовать учащихся идейной стороной древней литературы и литературы XVIII в. – первая задача преподавателя» [16, с. 323–324].

Литература Древней Руси в современных школьных программах и учебниках представлена несколькими ее лучшими образцами. В 5–8-м классах это «Повесть временных лет»

(фрагменты летописей), «Повесть о Петре и Февронии Муромских», «Поучение» Владимира Мономаха, «Житие Сергия Радонежского». В курс на историко-литературной основе, который начинается в 9-м классе, включена обзорная тема «Древнерусская литература» и монографическая тема «Слово о полку Игореве». Все указанные литературные памятники читаются в переводе на современный русский язык.

Основные задачи уроков, посвященных древнерусской литературе: обогатить представления учащихся об особенностях художественного мира, тематике и проблематике, жанрах древнерусской литературы; отметить основные тенденции в развитии литературы Древней Руси; познакомить с полным текстом «Слова о полку Игореве», особенностями его сюжета, композиции, образной системы и языка, идейно-эмоционального содержания.

О чем бы ни заходил разговор на уроках (о жанрах, тематике, проблематике, поучительном характере или о сочетании реальных фактов и вымысла в произведениях литературы Древней Руси), следует проводить по возможности параллели с сегодняшним временем. Например, стоит сказать об особом интересе во все времена к жизнеописаниям и путешествиям, изображению военных событий и нравственных исканий человека, а также о необычайной популярности в настоящее время литературы non-fiction, о современных модификациях жанра летописи, в том числе используемых в Интернете («лента новостей», «архив новостей»). И разумеется, особая задача уроков – *установление преемственных связей русской классической и современной литературы с богатейшей традицией литературы Древней Руси.*

Лекция учителя о своеобразии древнерусской литературы, с элементами беседы, обращая девятиклассников к ранее изученному материалу о западноевропейской литературе Средних веков и к знакомым им жанрам литературы Древней Руси (летописи, поучения и жития), строится по такому плану:

1. Хронологические рамки древнерусской литературы: от первого дошедшего до нас свода русских летописей «Повесть временных лет» до поэтического сборника Симеона Полоцкого «Вертоград многоцветный» и анонимных сати-

рических произведений «Повесть о Горе-Злочастии» и «Повесть о Фроле Скобееве». Рассказ об основных тенденциях в развитии русской литературы Древней Руси (в частности, об усилении собственно художественной, поэтической стороны) может быть проиллюстрирован фрагментами из летописей, ранних воинских повестей и стихотворений Симеона Полоцкого («Стихи утешные к лицу единому»), «Повести о Горе-Злочастии» (отрывки из диалога молодца и Горя-Злочастия).

2. Западноевропейская литература раннего Средневековья и древнерусская литература: сходства (особая роль духовной литературы; жанровый канон и литературный этикет; развитие жанров жития, поучения, хождения; поучительный характер) и различия (несовпадение хронологических рамок; хроники и летописи как близкие, но не идентичные жанры; преобладание в литературе Древней Руси анонимных произведений).

3. Собственный путь развития литературы Древней Руси и очевидное отставание от западноевропейской литературы (более позднее введение письменности, книгопечатания, открытие учебных заведений; вопрос об эпохе Возрождения в истории русской культуры).

4. Западноевропейская литература XVII в. (позднее Возрождение, трагедии, комедии и сонеты У. Шекспира, роман М. Сервантеса «Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский», французский классицизм, трагедии П. Корнеля, Ж. Расина, комедии Ж. Б. Мольера, басни Ж. Лафонтена, сказки Ш. Перро). Русская литература XVII в. (первые опыты лирической поэзии Кариона Истомина, Сильвестра Медведева, Симеона Полоцкого, отсутствие оригинальных авторских эпических и драматических произведений, начало русского театра при царе Алексее Михайловиче).

5. Особенности произведений древнерусской литературы:

- связь с народнопоэтической традицией (устным эпосом и устной поэзией);
- сочетание языческих и христианских образов;
- защита отечества как центральная тема («Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве», «Повесть о разорении Рязани Батыем», «Житие Александра Невского», «Задонщина» и др.);

- историзм содержания, преобладание эпических произведений с ярко выраженной исторической основой, повествующих о реальных событиях и лицах (повести, жития, хождения);

- анонимность большей части памятников древнерусской литературы;

- патриархальность (влияние «Домостроя»);
- литературный этикет и постепенное преодоление нормативности и жанрового канона (например, в «Житии протопопы Аввакума»).

Примеры связи древнерусской литературы и фольклора учащиеся могут привести из знакомых им произведений: народных песен, былин, «Повести о Петре и Февронии Муромских», «Жития Сергия Радонежского». Важно сделать вывод об общих темах, сюжетах и приемах изображения (например, постоянные эпитеты, гиперболы, повторы). Заранее подготовленный ученик расскажет о западноевропейских средневековых хрониках и их основных отличиях от русских летописей (отсутствие обязательной абсолютной хронологии и более развернутые повествования, посвященные эпохе правления того или иного царя или императора, с включением эпизодов из его личной жизни). Назидательность и патриархальность произведений древнерусской литературы учащиеся могут продемонстрировать на знакомых им текстах. Учитель дополнит эти примеры фрагментами «Домостроя» («Как дочерей воспитать и с приданым замуж выдать», «Как детей учить и страхом спасать» или др.).

В ходе лекций и при выполнении исследовательских и творческих проектов целесообразно обращение к иллюстративному материалу, фрагментам подготовленных учащимися презентаций, посвященных древнерусскому зодчеству (Софийский собор в Киеве, Софийский собор в Новгороде Великом, Московский Кремль, Собор Василия Блаженного и др.) и живописи (фрески и иконы Феофана Грека, Дионисия, Андрея Рублева и др.).

Желательно, чтобы в классе, по возможности в полном объеме, были прочитаны и прокомментированы основные фрагменты «Слова о полку Игореве». Это непосредственное знакомство с полным текстом, собственно, и является основной задачей отдельного урока, на котором делаются выводы об особенностях сюжета и композиции этого литературного па-

мятника, составляется его примерный цитатный план.

Работу в группах, готовящих сообщения об образах русских князей в «Слове о полку Игореве», необходимо предварить беседой о системе образов в произведении:

1. Можно ли по заглавию памятника определить его центральный образ? Какой образ вынесен в заглавие?

Нужно отметить, что в заглавие памятника вынесен образ события – поход князя Игоря на половцев («о полку» → «о походе»). Доказательства того, что центральным образом «Слова...» является образ русской земли, учащиеся находят в тексте памятника.

2. Какие русские князья упоминаются в «Слове...»? Можно ли говорить о главных и второстепенных образах русских князей применительно к произведению древнерусской литературы? О каких русских князьях в тексте памятника говорится особенно подробно?

Внимание учащихся обращается на то, что во всех образах русских князей в «Слове...» отмечены преимущественно их положительные черты: могущество, отвага, любовь к родине, благородство. Даже недалёковидный Игорь, главный герой произведения, скорее хорош, чем плох, по выражению Д. С. Лихачева. Правда, несмотря на то, что образ князя Игоря вынесен в заглавие (это история его похода), в соответствии с авторским замыслом одно из центральных мест в системе образов отведено также образу киевского князя Святослава, в «золотом слове» которого нашло отражение авторское отношение к этому походу Игоря.

Сравнение русских князей с героями западноевропейского эпоса позволит сделать выводы о национальных чертах в характерах главных героев «Слова...» (особое отношение к родной земле, дому, семье). Обращение к фрагментам оперы А. П. Бородина «Князь Игорь» возвращает к вопросу об идейно-эмоциональном содержании «Слова о полку Игореве». Ария плененного князя Игоря «Ни сна, ни отдыха измученной душе...», которая становится своеобразной кульминацией оперы, наполнена горечью и раскаянием, желанием искупить свой «позор», напоминает о «золотом слове» Святослава и основной идее «Слова о полку Игореве».

Учитывая актуальность тематики и проблематики «Слова о полку Игореве», особое место этого произведения в нашей жизни и истории русской культуры и литературы, важно продолжить работу с текстом памятника на уроке, посвященном подготовке к сочинению. Учащимся предлагаются примерные темы, по которым они будут заранее подбирать материал, например:

1. Русская дружина в «Слове о полку Игореве».
2. Что в «Слове о полку Игореве» может быть по-прежнему актуально и близко нашему современнику?
3. Патриотическая тема в «Слове о полку Игореве».

Произведения литературы Древней Руси по-прежнему сохраняют свои позиции в школьных программах. Разумеется, большинство литературных памятников, представляющих самый ранний этап становления национальной литературы, формирования ее самобытной тематики, философской, социальной и нравственной проблематики и поэтики, имеет преимущественно исторический интерес для современного читателя. Однако отдельные страницы древнерусской литературы (и в особенности – фрагменты «Слова о полку Игореве») вполне могут вызвать у школьников не только эстетическое удовольствие, но и ощущение своей причастности историческому пути России («сквозь кровь и пыль», как его определил А. А. Блок), великой культуре и вечному поиску смысла человеческой жизни.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алешинцев, И. А.* История гимназического образования в России (XVIII и XIX век) [Текст] / И. А. Алешинцев. – СПб., 1912.
2. Материалы по реформе средней школы [Текст]. – Пг., 1915.
3. *Буслаев, Ф. И.* Историческая хрестоматия церковнославянского и древнерусского языков [Текст] / Ф. И. Буслаев. – М., 1861.
4. *Буслаев, Ф. И.* Русская хрестоматия. Памятники древнерусской литературы и народной словесности, с историческими, литературными и грамматическими объяснениями, с словарем и указателем [Текст] / Ф. И. Буслаев. – М., 1870.
5. *Галахов, А. Д.* Программа русского языка и словесности [Текст] / А. Д. Галахов, Ф. И. Буслаев. – СПб., 1852.
6. *Шевырев, С. П.* Вступление в педагогию: первые две лекции [Текст] / С. П. Шевырев // Журн. М-ва нар. просвещения. – 1852. – Т. 73.
7. *Галахов, А. Д.* Полная русская хрестоматия [Текст]: в 2 ч. / А. Д. Галахов. – М., 1843 (1842).
8. *Галахов, А. Д.* Записки человека [Текст] / А. Д. Галахов. – М., 1999.
9. *Миллер, О. Ф.* О воспитательном значении отечественного слова [Текст] / О. Ф. Миллер // Педагогический музей. – 1876. – № 3–4.
10. Программа русского языка и словесности для желающих поступить в студенты императорского Московского университета [Текст]. – М., 1864.
11. *Галахов, А. Д.* История русской словесности, древней и новой [Текст]: в 2 ч. / А. Д. Галахов. – СПб., 1863–1875.
12. *Незеленов, А. И.* История русской словесности [Текст]: в 2 ч. / А. И. Незеленов. – СПб., 1893.
13. *Сиповский, В. В.* История русской словесности [Текст]: в 3 ч. / В. В. Сиповский. – СПб., 1906–1908.
14. *Евстафиев П. В.* Древняя русская литература (допетровский период) [Текст] / П. В. Евстафиев. – СПб., 1877–1879.
15. *Флоринский, С. М.* Русская литература: учебник для 8 класса средней школы [Текст] / С. М. Флоринский. – М., 1967.
16. *Голубков, В. В.* Методика преподавания литературы [Текст] / В. В. Голубков. – 7-е изд. – М., 1962.

REFERENCES

1. Aleshintsev I. A. *Istoriya gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossii (XVIII, XIX vek)*. St-Petersburg, 1912.
2. *Materialy po reforme sredney shkoly*. Petrograd, 1915.
3. Buslaev F. I. *Istoricheskaya khrestomatiya tserkovnoslavyanskogo i drevnerusskogo yazykov*. Moscow, 1861.
4. Buslaev F. I. *Russkaya khrestomatiya. Pamyatniki drevnerusskoy literatury i narodnoy slovesnosti, s istoricheskimi, literaturnymi i gram-*

- matischenki obyasneniyami, s slovarem i ukazatelem.* Moscow, 1870.
5. Galakhov A. D., Buslaev F. I. *Programma russkogo yazyka i slovesnosti.* St-Petersburg, 1852.
 6. Shevyrev S. P. Vstuplenie v pedagogiyu: pervye dve lektsii. *Zhurn. M-va nar. prosveshcheniya*, 1852, Vol. 73.
 7. Galakhov A. D. *Polnaya russkaya khrestomatiya:* in 2 parts. Moscow, 1843 (1842).
 8. Galakhov A. D. *Zapiski cheloveka.* Moscow, 1999.
 9. Miller O. F. O vospitatelnom znachenii otechestvennogo slova. *Pedagogicheskiy muzey*, 1876, No. 3–4.
 10. *Programma russkogo yazyka i slovesnosti dlya zhelayushchikh postupit v studenty imperator-*
skogo Moskovskogo universiteta. Moscow, 1864.
 11. Galakhov A. D. *Istoriya russkoy slovesnosti, drevney i novoy:* in 2 parts. St-Petersburg, 1863–1875.
 12. Nezenov A. I. *Istoriya russkoy slovesnosti:* in 2 parts. St-Petersburg, 1893.
 13. Sipovskiy V. V. *Istoriya russkoy slovesnosti:* in 3 parts. St-Petersburg, 1906–1908.
 14. Evstafiev P. V. *Drevnyaya russkaya literatura (dopetrovskiy period).* – St-Petersburg, 1877–1879.
 15. Florinskiy S. M. *Russkaya literatura: uchebnik dlya 8 klassa sredney shkoly.* Moscow, 1967.
 16. Golubkov V. V. *Metodika prepodavaniya literatury.* Moscow, 1962.

Чертов Виктор Федорович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета

e-mail: victorchertov@mail.ru

Chertov Victor F., ScD in Education, Professor, Chairperson, Methods of Teaching Literature Department, Moscow State Pedagogical University

e-mail: victorchertov@mail.ru

УДК 372.882
ББК 74.03(2)

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ СЛОВЕСНОСТИ В МЕСТНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЖУРНАЛАХ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ

Ю. В. Лазарев

Значительное влияние на развитие школьного образования оказывает педагогическая журналистика. В статье показано, как отражались проблемы преподавания словесности в отечественных педагогических изданиях конца XIX – начала XX вв. Особое внимание уделяется публикациям в провинциальных педагогических журналах. Показана взаимосвязь проводившихся образовательных реформ и дискуссий о путях школьного литературного образования. Выявлено, что проблемы преподавания словесности в рассматриваемых изданиях относились к числу приоритетных, к сотрудничеству в журналах привлекались лучшие учителя-предметники и ученые, внесшие значительный вклад в филологию и методики преподавания, а авторы использовали страницы журнала как трибуну для пропаганды своих взглядов.

Ключевые слова: педагогические журналы, педагогическая публицистика, методика преподавания литературы, история школьного литературного образования.

PROBLEMS OF TEACHING LITERATURE IN LOCAL PEDAGOGICAL JOURNALS OF THE LATE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES

Yu. V. Lazarev

Pedagogical journalism has a significant influence on the development of school education. The article shows how problems of teaching of literature were reflected in Russian pedagogical publications in late XIX – early XX centuries. Special attention is paid to publications in local educational journals. The relationship of educational reforms and debates about ways of school literary education is presented. The article reveals that problems of teaching literature in these publications were among the priorities; the best teachers and scientists, who made significant contributions to philology and methods of teaching cooperated with the journals, and the authors used the pages of the journal as a platform to promote their views.

Keywords: pedagogical journals, pedagogical journalism, methods of teaching literature, history of school literary education.

Рубеж XIX–XX вв. – время реформирования образовательной системы России, появления и интенсивного развития педагогических новаций. Это время и бурного расцвета педагогической журналистики. До появления специальных журналов статьи о преподавании языка и словесности появлялись на страницах педагогических прессы нерегулярно. Наиболее часто обращались к данным тематике такие издания, как «Вестник воспитания», «Русская школа», «Педагогический сборник». Это педагогические журналы, выходившие длительное время значительным тиражом, пользовавшиеся заслуженной популярностью

и авторитетом у читателя. Однако проблемы преподавания словесности поднимались и в местных провинциальных журналах, получивших в это время широкое развитие.

Чаще всего провинциальные педагогические журналы были непродолжительными по времени существования и являлись изданиями политематического характера. Появление в них публикаций, имеющих отношение к преподаванию словесности, нередко определялось научными интересами издателей и их дружескими связями. В качестве примера приведем частный журнал «Городской и сельский учитель» (1894–1899), выходивший в Симбирске, а

с 1896 г. в Казани. Издатель его – А. И. Анастасиев – выпускник историко-филологический факультета Казанского университета, преподаватель русского языка в учительской семинарии и Казанском учительском институте, инспектор народных училищ в уездах Симбирской губернии, директор Казанского учительского института. Он, являясь учеником И. А. Бодуэна де Куртенэ, привлек к участию в журнале другого ученика выдающегося языковеда, профессора Казанского университета В. А. Богородицкого.

Несмотря на то что научные интересы Богородицкого связаны прежде всего с языкознанием, он выступил со статьями, имеющим отношение к преподаванию литературы. В 1895 г. журнал публикует его разборы для школы произведений И. С. Тургенева, а в 1899 г. выходит статья, где автор попытался «сгруппировать наиболее общие методологические замечания, которые необходимы для научного изучения литературных явлений» [1, с. 75]. Среди важнейших требований, не потерявших актуальности в современной методике преподавания литературы, указаны рассмотрение произведения в связи с другими произведениями того же писателя, знакомство с биографией (в том числе с его перепиской и воспоминаниями), анализ творчества писателя в связи с его предшественниками и современниками и др.

Богородицкий – сторонник сравнительно-исторического («сравнительно-генетического») метода в изучении. Поэтому был убежден, что, несмотря на то что метод возник в области языкознания, он возможен к применению и в изучении других сторон духовной жизни народов, в том числе и в литературоведении, особенно при выявлении влияния со стороны Западной Европы (сентиментализма, романтизма, байронизма) на национальные литературные типы.

Тесная связь с наукой, действительно, одно из приоритетных направлений деятельности многих местных периодических педагогических изданий. «Дело образования, – заявлено в редакционной статье первого номера киевского журнала «Педагогическая мысль» (1904–1905), – должно быть поставлено под охрану и руководство науки», а потому цель издания – «объединение педагогических сил отечества на почве научных изысканий в деле воспитания» [2, с. 1]. В журнале интерес представляют

статьи профессора киевского университета В. Н. Перетца. Известный филолог, историк литературы, позже академик, опубликовал в журнале ряд статей о преподавании словесности в школе. Поднимая наиболее острые проблемы (цели литературного образования, программы и учебники по словесности, работа над сочинениями, качество подготовки учителей, читательские интересы гимназистов) [3–4], ученый обращается к публицистическому стилю, используя средства образности и выразительности, открыто выражая авторскую позицию и ориентируясь на полемику.

Харьковский научно-педагогический журнал-сборник «Наука и школа» (1915–1916) также ориентирован на связь высшей и средней школы. «Мы полагаем, – метафорически пишет автор редакционной статьи, – что наука есть та роса, которая питает учителей школы, и чем крепче мост между высшей и другими школами, тем надежней результаты преподавания и отраднее учительский труд» [5, с. 6].

Значительное внимание журнал уделяет преподаванию словесности. Видя первоочередную задачу в объединении «довольно значительных педагогических сил Харькова» [5, с. 5], редакция привлекает к сотрудничеству лучших местных педагогов и ученых: преподавателя литературы в Харьковском реальном училище, известного осетинского публициста, общественного деятеля Г. И. Дзасохова, приват-доцента Харьковского университета, позже академика, А. И. Белецкого; профессора Харьковского университета Е. Е. Кагарова.

В то же время особенностью этого и многих других местных журналов являлось то, что они не были ориентированы на обслуживание исключительно узкотерриториальных интересов. Потому редакция приглашает и авторов из других регионов. В этом ряду псковский учитель-словесник, автор многочисленных статей о литературе и ее преподавании в школе К. А. Иеропольский, учитель из города Шуя, автор работ по литературе, фольклору, преподаванию словесности В. А. Водарский, учитель русского языка в московских гимназиях, в будущем известный методист, профессор А. М. Пешковский, ученый-литературовед, позже директор Государственного литературного музея И. Тургенева в Орле М. В. Португалов и др.

В центре внимания авторов журнала актуальные вопросы преподавания словесности. Дискуссионной проблеме постановке ведения письменных работ посвящена статья Г. И. Дзасохова. Проанализировав значительное количество письменных работ учениц женских гимназий, автор делает ряд выводов, связанных с общим процессом преподавания литературы в школе. Дзасохов отмечает, что в подавляющем большинстве работ отсутствует индивидуальность. Связано это с отрицательным влиянием учебников, где подробно разбирается («пережевывается») каждое произведение. Это ведет и к тому, что учащиеся не обращаются к самим текстам. «В наших школах, – пишет автор, – и сочинения учащихся – суть пересказы известных глав этого учебника. Отсюда – отсутствие индивидуальности в работах и скудность мыслей в них» [6, с. 144]. Дзасохов вообще выступает против учебников в старших классах, считая, что в качестве учебной книги должны выступать «сами произведения и лучшие критические статьи» [6, с. 145].

С горечью отмечает автор и слабое знакомство учащихся с иностранной литературой. Конечно, время, отводимое на изучение словесности в старших классах (3 урока в неделю), не позволяет хорошо изучить и отечественную литературу. Однако возможно сделать изучение иностранной литературы предметом обязательного внеклассного чтения. «Изучение это, – ссылается автор на свой опыт подобной работы, – должно начинаться с V класса, приводя при изучении теории словесности образцы из иностранной литературы, и продолжаться в последующих классах – VI, VII, VIII. За 4 года внеклассной работы ученицы могли бы основательно ознакомиться с главными творениями иностранных поэтов. Тогда им стала бы понятнее и родная литература» [6, с. 146].

В разделе «Отзывы и рецензии», занимавшем значительную часть каждой книжки журнала, достаточно часто можно найти отклики на пособия по литературе и методике ее преподавания. Ряд рецензий принадлежит приват-доценту Харьковского университета А. И. Белецкому. В одной из них он делает объемный (1 п. л.) критический разбор учебника по теории словесности, подготовленного популярным автором учебных пособий П. С. Коганом [7], и пре-

достерегает от использования этого слабого и поверхностного пособия в школе. А в рецензии на «Хрестоматию русской литературы», составленную Н. К. Пиксановым, дает положительный отзыв [8]. Именно такие справочные пособия, а не традиционные учебники с их обобщениями и выводами должны помогать школьнику при чтении художественных произведений.

Как можно заметить, проблема учебника по литературе достаточно часто поднимается в публикациях авторов журнала. В начале XX в. издается множество учебных книг и пособий для учащихся. При этом, как отмечает В. Ф. Чертов в монографии, посвященной литературному образованию в дооктябрьской школе, «неудовлетворенность существующими учебными пособиями все чаще высказывается на страницах педагогических и литературных журналов» [9, с. 240].

Вот и учитель словесности из г. Шуя В. Водарский размышляет о том, каким должен быть учебник по истории литературы для средней школы. По его мнению, современные учебники Сиповского, Саводника, Незеленова и других авторов «отнюдь не заслуживают одобрения» [10, с. 385]. Общий недостаток их в том, что они «дают самые подробные, мелочные разборы произведений, очень многословны, широковещательны и стараются предугадать то, о чем может идти в классе речь» [10, с. 385]. Учебники прививают отсутствие самостоятельности в оценке героев, произведения и в будущем в мыслях. «Эти учебники, – эмоционально пишет автор, – своими мелочными, мозаично-анатомическими разборами иногда вытравливают душу, художественное обаяние произведения» [10, с. 387].

Не ограничиваясь критикой существующих учебников, автор формулирует примерную структуру учебного пособия для школьников. Так как в основе изучения литературного произведения должно быть чтение, то учебник должен играть вспомогательную роль – это книга для справок, повторения, обобщения изученного. Лишь отчасти строгим авторским требованиям удовлетворяет устаревший учебник А. Д. Галахова и современные учебники А. Л. Липовского и В. М. Фишера. В поддержку учебника Фишера, как и его методологических принципов, выступает и М. В. Португалов, противник изучения в школе истории литературы [11].

Среди других проблем, волнующих авторов, внешкольная работа со школьниками и литературно-художественные кружки, методика работы с литературными беседами. Использованию в преподавании словесности новых дидактических приемов посвящена статья В. А. Водарского [12]. Разбор произведений, считает автор, будет более наглядным и понятным, если учитель использует диаграммы. В статье приведены примеры использования схем при изучении трагедии «Борис Годунов» А. Пушкина и «Дворянского гнезда» И. Тургенева.

Идея схематизации, популярная среди учителей, находит отражение и в статье Кагарова. Он предлагает в работе над сочинением использовать различные приемы: метод коллективной работы, который сам практикует в старших классах гимназии, исправление домашних письменных работ самими учениками, а также применение схематических рисунков на уроках литературы. «Чем многочисленнее и разнообразнее приемы преподавания, – заключает свою статью автор, – тем живее интерес учащихся к предмету» [13, с. 312].

Не обходит журнал и одну из «жгучих» проблем, волнующих словесников, – вопрос переутомления, вызванного необходимостью исправлять значительное количество письменных работ учащихся без дополнительной оплаты. Свидетельство этому – значительное количество публикаций на страницах педагогических и общественно-политических изданий начиная с конца XIX в. [14]. Особенно актуальна эта проблема для провинциального учителя, не имеющего возможности поправить свое материальное положение путем репетиторства. Журнал публикует выступление А. Кракова на Педагогическом съезде Харьковского учебного округа. В настоящее время, заявляет автор, русскому языку и литературе отводится заслуженное место важнейшего средства национального воспитания, а словесник выступает в качестве «воспитателя работников-граждан, мужественно и сознательно отстаивающих идеалы лучшей жизни» [15, с. 41]. Для того чтобы решить эту грандиозную задачу, словесник должен проработать около 30 тыс. страниц художественного текста, привлекая к этой работе научные исследования, критические разборы, учебные пособия и т. д.

Однако высокая миссия словесника не может быть выполнена по причине прозаической, тем не менее до сих пор не решенной: нехватка времени и сил из-за необходимости исправления огромного количества письменных работ учащихся. И хотя автор заканчивает выступление на оптимистической ноте («...великая и прекрасная литература, поэзия, – величайшее из искусств, – которое мы так любим, – она дает нам силы без ропота нести свой крест» [15, с. 46]), статья оставляет тягостное впечатление.

Вопрос отбора литературного материала для классных занятий – один из самых дискутируемых в истории методики преподавания словесности. Особенно бурные споры возникали по поводу образовательно-воспитательного значения древней русской словесности. Poleмика, начавшаяся в середине XIX в. [16], продолжилась и в веке XX. На проводившихся многочисленных совещаниях по реформе средней школы все чаще звучали призывы к тому, чтобы содержание каждого учебного предмета, методы преподавания отвечали современным требованиям науки и жизни. Дискуссия проходила не только на страницах центральных педагогических журналов. Эти проблемы волновали и провинциальных словесников, свидетельством чему являются публикации в местных периодических изданиях.

В воронежском журнале «Филологические записки» словесник Д. М. Павлов категорически заявляет, что «до настоящего времени в нашей средней школе преподавание литературы ведется крайне неудовлетворительно» [17, с. 83]. Причиной этому «совершенно неудовлетворительная программа», «вопиюще антипедагогические учебники», «притупляющие методы преподавания». Для исправления ситуации следует прежде всего переработать школьную программу и вывести древнюю литературу за пределы школьного курса.

В полемику с теми, кто отказывается от изучения древней литературы и пытается заменить ее чтением иностранных произведений, включается известный методист, автор пособий А. В. Барсов. Сторонник национальной основы воспитания, он считает, что нельзя поддаваться мнению значительной части педагогического общества, выступающего против древней словесности. Исключение памятников

древнерусской литературы лишает учеников возможности познакомиться с высокогуманными мыслями и воззрениями, которые в ней содержатся, и дают богатый историко-культурный материал [18].

В рамках дискуссии «Наука и школа» публикует статью А. И. Билецкого «О преподавании древнерусской литературы в средней школе». Автор обосновывает необходимость обращения к древнерусской литературе патриотическим подъемом: «Не должна ли школа готовить, прежде всего, граждан, не только любящих родину, но и знающих, за что ее нужно любить, какие накопленные в ней долгими веками ценности нужно охранять и отстаивать? Если все это так, то, конечно, молодежь наша должна знать и ценить то положительное, что есть в нашем прошлом и что всегда ложится и ляжет в основу строения лучшего будущего» [19, с. 11].

Билецкий считает, что преподавание литературы в средней школе не должно сводиться к популяризации тех историко-литературных направлений, которые господствуют в науке. Он выступает против В. М. Фишера и Б. М. Эйхенбаума, считавших, что цель в изучении литературы – усвоение художественных образов, а древнерусская не отвечает этим целям. И доказывает, что у этой литературы помимо политических, церковных тенденций существовали художественные задания, своя поэтика, свой эстетический вкус.

Анализ местных журналов рубежа веков показывает, что инициаторами создания педагогического издания нередко выступали провинциальные учебные заведения. Так, «Педагогическую мысль» издавала киевская Коллегия Павла Галагана, «Наука и школа» издавался при 2-й частной гимназии Харькова, первый научно-методический журнал в России «Родной язык в школе» выходил в Ярославской мужской гимназии. Ярким образцом провинциальной педагогической прессы, созданной в учебных заведениях, является и журнал филологии и педагогики «Гимназия» (1888–1900 гг.), организованный Ревельской мужской гимназией.

Особенностью этого политематического издания являлось жанровое разнообразие публикуемых материалов. Помимо традиционных (статья, рецензия, корреспонденция, информационная заметка) в журнале представле-

ны такие жанровые формы, как биографический очерк, речь, некролог и др.

Жанр речи (панегирик, надгробное слово, академическая речь), типичный для педагогических изданий, находит широкое применение в «Гимназии». Так, речь Л. И. Поливанова является одной из первых попыток определить место недавно ушедшего из жизни В. Я. Стоюнина в истории школьного преподавания словесности [20]. А речь словесника, директора Новгородской гимназии А. Г. Филонова, произнесенная в первый день начавшегося нового (1886) учебного года в присутствии родителей и учеников, посвящена недавно умершему А. Н. Островскому [21]. В слове дан обстоятельный анализ творчества драматурга, отмечена его роль в воспитании подрастающего поколения. Особый акцент сделан на нравственную составляющую творчества.

Отметим также многочисленный состав авторов «Гимназии» (около 300) и широкую корреспондентскую сеть (редакция имела собственных корреспондентов в 59 городах). Это позволяло привлечь к обсуждению проблем преподавателей из разных концов Российской империи, сделать издание площадкой для обмена учительским опытом.

В то же время исследователи отмечают, что особенностью провинциальной педагогической прессы являлось количественное преобладание ведомственных изданий над частными [22, с. 8]. Примером может служить научно-педагогический журнал «Вестник образования и воспитания» (1914–1916 гг.), издаваемый в качестве приложения к «Цирюляру по Казанскому учебному округу».

Программа «Вестника образования и воспитания» включала следующие отделы: Общественный отдел, Педагогический отдел, Критика и библиография, Обзор журналов, Хроника школьной жизни. Материалы для уроков учитель-словесник мог найти в каждом из них.

В Педагогическом отделе нередко публиковались статьи по актуальным проблемам преподавания словесности. Как отмечалось выше, один из острых вопросов – изучение древней русской литературы. В опубликованном в 1915 г. Проекте программы курса русской словесности предлагалось существенное сокращение древнерусской литературы. Выдвигая в

качестве основного принципа принцип художественности, новые программы не включали в курс старших классов такие памятники письменности, как летопись, проповедь, «Домострой», переписку Грозного с Курбским и другие произведения. В полемику о месте и объеме древнерусской литературы в историко-литературном курсе старших классов активно включились и казанские словесники [23].

Среди других публикаций об актуальных проблемах преподавания словесности можно отметить содержащие много ценных предложений материалы об использовании наглядности при изучении родного языка и литературы, работе над сочинениями [24], организации работы по внеклассному чтению, изучении народной словесности [25]. Важное место в журнале отводилось отделу «Критика и библиография». В рецензиях и обзорах специалистами в своей области дана оценка учебной литературе, педагогическим сочинениям. Публикуются и подробные обзоры педагогических журналов. В отделе «Хроника школьной жизни» можно найти сведения о местной педагогической жизни.

Проведенный анализ публикаций местных педагогических журналов конца XIX – начала XX в. позволил прийти к следующим выводам. В условиях общей неразвитости педагогической прессы, отличающейся отсутствием дифференциации, журналы, посвященные разным аспектам педагогики, проблемы преподавания словесности относили к числу приоритетных. Издания, вне зависимости от того, официально-общественными или частными они являлись, придерживались прогрессивного направления, что отразилось в тематике и проблематике публикаций, позиции авторов по актуальным педагогическим вопросам.

Благодаря редакционной политике к работе в журналах привлекались лучшие учителя-предметники, обладающие опытом работы в школе, равнодушные к проблемам образования, и ученые, внесшие значительный вклад в филологию и методики преподавания (С. И. Абакумов, А. И. Белецкий, В. А. Богородицкий, Л. К. Ильинский, В. Н. Перетц, А. М. Пешковский и др.).

Публикации в журналах в основном носили не компилятивный характер, в чем часто упрекали провинциальные издания, и перерастали цель простого знакомства читателей с методическими

вопросами, поднятыми в последнее время в различных книгах и журнальных материалах.

Авторы использовали страницы журнала как трибуну для пропаганды своих взглядов, свидетельством чему является критический, полемический характер многих публикаций. Их статьи, рассматривая конкретные вопросы, вызывали читателя на серьезные размышления, побуждали высказаться о том, что наболело и искало выхода.

В журналах отражались преимущественно наиболее общие, вызывавшие бурные споры проблемы преподавания словесности (программы для школы, учебники, изучение древнерусской литературы, работа над сочинениями в школе и др.) и передовой опыт работы учителей-словесников.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Богородицкий, В.* Об изучении художественно-литературных произведений [Текст] / В. Богородицкий // Городской и сельский учитель. Казань. – 1899. – № 2, 3.
2. *Ред.* Педагогические перспективы [Текст] / Ред. // Педагогическая мысль. – 1904. – Вып. 1.
3. *Перетц, В.* Несколько мыслей об историческом преподавании словесности в средней школе [Текст] / В. Перетц // Педагогическая мысль. – 1904. – № 1.
4. *Перетц, В.* Материалы о внеклассном чтении учащихся среднего возраста [Текст] / В. Перетц // Педагогическая мысль. – 1904. – № 2.
5. От редакции [Текст] // Наука и Школа. – Харьков, 1915. – № 1.
6. *Дзасохов, Г. И.* К вопросу о письменных работах в женских гимназиях [Текст] / Г. И. Дзасохов // Наука и Школа. – Харьков, 1915. – № 2.
7. *Билецкий, А. И.* П. С. Коган. Теория словесности для средних учебных заведений [Текст] / А. И. Билецкий // Наука и Школа. – Харьков, 1915. – № 2.
8. *Билецкий, А. И.* Н. К. Пиксанов. Хронология русской литературы для учащихся [Текст] / А. И. Билецкий // Наука и Школа. – Харьков, 1915. – № 3.
9. *Чертов, В. Ф.* Русская словесность в дореволюционной школе [Текст] / В. Ф. Чертов. – М.: Прометей, 2013.

10. Водарский, В. А. Каким должен быть учебник по истории русской литературы в средней школе [Текст] / В. А. Водарский // Наука и Школа. – Харьков, 1915. – № 4–5.
11. Португалов, М. Б. Заметки о преподавании русской литературы (По поводу нового учебника Вл. Фишера «Русская литература») [Текст] / М. Б. Португалов // Наука и Школа. – Харьков, 1916–1917. – № 1.
12. Водарский, В. А. Систематизация при изучении литературы [Текст] / В. А. Водарский // Наука и Школа. – Харьков, 1915. – № 3.
13. Кагаров, Е. Заметки о преподавании русского языка в средней школе [Текст] / Е. Кагаров // Наука и Школа. – Харьков, 1915. – № 3.
14. Лазарев, Ю. В. «Жгучий вопрос»: к проблеме «тетрадного» труда учителя-словесника (по журнальным публикациям конца XIX – начала XX веков) [Текст] / Ю. В. Лазарев // Вестн. Рязанского гос. ун-та им. С. А. Есенина. – 2009. – № 4 (25).
15. Краков, А. Кому из нас «труднее дышится» [Текст] / А. Краков // Наука и Школа. – Харьков, 1916–1917. – № 1.
16. Лазарев, Ю. В. Дискуссии о школьном изучении древней русской словесности в публикациях второй половины XIX века [Текст] / Ю. В. Лазарев // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 11, Ч. 2.
17. Павлов, Д. М. Новые принципы преподавания истории русской литературы [Текст] / Д. М. Павлов // Филологические записки. – 1916. – № 1.
18. Барсов, А. В. Задача преподавания литературы, выбор материала, метод и приемы преподавания [Текст] / А. В. Барсов // Филологические записки. – 1916. – № 4–5.
19. Билецкий, А. И. О преподавании древне-русской литературы [Текст] / А. И. Билецкий // Наука и Школа. – Харьков, 1916–1917. – № 1.
20. Поливанов, Л. Стоюнин Владимир Яковлевич, как автор учебных руководств по русскому языку и словесности [Текст] / Л. Поливанов // Гимназия. – 1889. – № 1.
21. Филонов, А. А. Н. Островский и значение театра в деле воспитания (Речь на акте Новгородской гимназии, 1886 г.) [Текст] / А. Филонов // Гимназия. – 1890.
22. Азарная, М. А. Педагогическая пресса в России во второй половине XIX в.: генезис, предметно-тематические и структурно-функциональные особенности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. А. Азарная. – Ростов н/Д, 2006.
23. Лазарев, Ю. В. Журнал «Вестник образования и воспитания» о проблемах преподавания словесности (Казань, 1914–1916) [Текст] / Ю. В. Лазарев // Филология и образование: современные концепции и технологии: материалы Междунар. науч. конф. – Казань, 2010.
24. Ильинский, Л. К вопросу о школьных сочинениях. (Из данных анкеты, произведенной в среднеучебных заведениях) [Текст] / Л. Ильинский // Вестн. образования и воспитания. – 1915. – № 9–10.
25. Абакумов, С. Несколько замечаний о типе учебника по народной словесности [Текст] / С. Абакумов // Вестн. образования и воспитания. – 1915. – № 9–10.

REFERENCES

1. Bogoroditskiy V. Ob izuchenii hudozhestvenno-literaturnykh proizvedeniy. *Gorodskoi i selskiy uchitel*, Kazan, 1899, No. 2, 3.
2. Red. *Pedagogicheskie perspektivy. Pedagogicheskaya mysl*, 1904, Iss. 1.
3. Peretz V. Neskolko mysley ob istoricheskom prepodavanii slovesnosti v sredney shkole. *Pedagogicheskaya mysl*, 1904, No. 1.
4. Peretz V. Materialy o vneklassnom chtenii uchaschchikhsya srednego vozrasta. *Pedagogicheskaya mysl*, 1904, No. 2.
5. Ot redaktsii. *Nauka i shkola*, Kharkov, 1915, No. 1.
6. Dzasokhov G. I. K voprosu o pismennykh rabotakh v zhenskikh gimnazyakh. *Nauka i Shkola*, Kharkov, 1915, No. 2.
7. Bileckiy A. I. P. S. Kogan. Teoriya slovesnosti dlya srednikh uchebnykh zavedeniy. *Nauka i Shkola*, Kharkov, 1915, No. 2.
8. Biletskiy A. I. N. K. Pikanov. Khronologiya russkoy literatury dlya uchaschchikhsya. *Nauka i Shkola*, Kharkov, 1915, No. 3.
9. Chertov V. F. *Russkaya slovesnost v dorevoluytsionnoi shkole*. Moscow, 2013.
10. Vodarskiy V. A. Kakim dolzhen byt uchebnyk po istorii russkoy literatury v sredney shkole. *Nauka i Shkola*, Kharkov, 1915, No. 4–5.

11. Portugalov M. B. Zametki o prepodavanii russkoy literatury (Po povodu novogo uchebnika VI. Fishera "Russkaya literatura"). *Nauka i Shkola*, Kharkov, 1916–1917, No. 1.
12. Vodarskiy V. A. Sistematizatsiya pri izuchenii literatury. *Nauka i Shkola*, Kharkov, 1915, No. 3.
13. Kagarov E. Zametki o prepodavanii russkogo yazyka v sredney shkole. *Nauka i Shkola*, Kharkov, 1915, No. 3.
14. Lazarev Yu. V. "Zhguchiy vopros": k probleme "tetradnogo" truda uchitelya-slovesnika (po zhurnalnym publikatsiyam kontsa XIX – nachala XX vekov). *Vestn. Ryazanskogo gos. un-ta im. S. A. Esenina*, 2009, No. 4 (25).
15. Krakov A. Komu iz nas "trudnee dyshitsya". *Nauka i Shkola*, Kharkov, 1916–1917, No. 1.
16. Lazarev Yu. V. Diskussii o shkolnom izuchenii drevney russkoy slovesnosti v publikatsiyakh vtoroy poloviny XIX veka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, Tambov, 2013, No. 11 (2).
17. Pavlov D. M. Novye printsipy prepodavaniya istorii russkoy literatury. *Filologicheskie zapiski*, 1916, № 1.
18. Barsov A. V. Zadacha prepodavaniya literatury, vybor materiala, metod i priemy prepodavaniya. *Filologicheskie zapiski*, 1916, No. 4–5.
19. Biletskiy A. I. O prepodavanii drevne-russkoy literatury. *Nauka i Shkola*, Kharkov, 1916–1917, No. 1.
20. Polivanov L. Stoyunin Vladimir Yakovlevich, kak avtor uchebnykh rukovodstv po russkomu yazyku i slovesnosti. *Gimnaziya*, 1889, №1.
21. Filonov A. A. N. Ostrovskiy i znachenie teatra v dele vospitaniya (Rech na akte Novgorodskoy gimnazii, 1886 g.). *Gimnaziya*, 1890.
22. Azarnaya M. A. *Pedagogicheskaya pressa v Rossii vo vtoroi polovine XIX v.: genesis, predmetno-tematicheskie i strukturno-funktsionalnye osobennosti*. Extended abstract of PhD dissertation (Education). Rostov-on-Don, 2006.
23. Lazarev Yu. V. Zhurnal "Vestnik obrazovaniya i vospitaniya" o problemakh prepodavaniya slovesnosti (Kazan, 1914–1916). Proceedings of the International Conference "Filologiya i obrazovanie: sovremennye konceptsii i tehnologii". Kazan, 2010.
24. Ilyinskiy L. K voprosu o shkolnykh sochineniyakh (Iz dannykh ankety, proizvedennoy v sredneuchebnykh zavedeniyakh). *Vestn. obrazovaniya i vospitaniya*, 1915, No. 9–10.
25. Abakumov S. Neskolko zamechaniy o tipe uchebnika po narodnoy slovesnosti. *Vestn. obrazovaniya i vospitaniya*, 1915, No. 9–10.

Лазарев Юрий Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедры журналистики Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина; докторант кафедры методики преподавания литературы Московского педагогического государственного университета
e-mail: journalist.rgu@gmail.com

Lazarev Yury V., PhD in Education, Associate Professor, Chairperson, Journalism Department, S. A. Esenin Ryazan State University, Post-Doctorate Student, Methods of teaching literature Department, Moscow State Pedagogical University
e-mail: jurnalist.rgu@gmail.com

УДК 378.2:372.8

ББК 74.6

СОЦИАЛЬНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И МЕДИАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК АКТУАЛЬНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Н. И. Башмакова, Н. И. Рыжова, С. А. Ускова

В статье говорится об актуальности формирования профессиональной готовности современного специалиста гуманитарного профиля в области социальной коммуникации и медиационной деятельности, которая будет способствовать результативности будущей профессиональной деятельности специалиста гуманитарного профиля в условиях поликультурности и глобализации современного социума. При этом развитие содержания профессиональной подготовки возможно за счет включения в него элементов медиационно-коммуникативной деятельности посредством таких составляющих, как социальная коммуникация, языковая и иноязычная, медиационная деятельность (в том числе и на уровне «умений договариваться» и посреднической деятельности). Перечисленные составляющие содержания будут способствовать квалифицированной подготовке будущих специалистов гуманитарного профиля непосредственно в области делового профессионального общения, понимания психологических особенностей процессов коммуникации и межкультурного диалога, что приведет к снижению конфликтности при решении задач в профессиональной среде.

Ключевые слова: социальная коммуникация, медиационная деятельность, посредничество, умение договариваться, социально-психологическая компетентность, психологические особенности социальной коммуникации, медиация, языковая, иноязычная, информационно-коммуникативная, правовая составляющие социальной коммуникации, поликультурность, конфликтность, глобализация.

SOCIAL COMMUNICATION AND MEDIATION ACTIVITIES AS RELEVANT COMPONENTS OF VOCATIONAL TRAINING OF MODERN SPECIALISTS IN HUMANITIES

N. I. Bashmakova, N. I. Ryzhova, S. A. Uskova

The article deals with the relevance of formation of professional readiness of modern experts in Humanities in the field of social communication and mediation activity which will contribute to the productivity of their future professional activity in the conditions of multiculturalism and globalization of modern society. Thus the development of the content of vocational training is possible due to the included elements of mediation and communicative activity by means of such components as social communication, language and foreign language, mediation activity (including the skills to negotiate and mediation). The above listed components of the contents will promote the qualified training of future experts in Humanities directly in the field of business professional communication, understanding of psychological features of the processes of communication and intercultural dialogue that will reduce the conflict while solving the problems in the professional environment.

Keywords: social communication, mediation activity, mediation, ability to negotiate, social and psychological competence, psychological features of social communication, mediation, language, foreign language, information and communicative, legal components of social communication, multiculturalism conflictogenity, globalization.

В современных условиях глобализации современного социума, когда возрастает возможность межкультурного общения и диалога, когда налицо взаимопроникновение различных взглядов и ценностей фактически в рамках любой профессиональной сфере, возможная ее конфликтность, тогда особую актуальность приобретает в профессиональной деятельности фактически любого современного специалиста гуманитарной сферы медиационная и социально-коммуникативная деятельность.

Конфликтность профессиональной среды имеет объективный характер, что подтверждается философско-социологической (А. Смит, И. Кант, Г. Гегель, Э. Спенсор, Дюркгейм, К. Маркс, Л. Козер) и психологической (А. Адлер, З. Фрейд, К. Хорни, Э. Эриксон, В. Н. Мясищев) традициями объяснения конфликта как носителя противоречий, источника развития и совершенствования социальных систем.

В создавшихся условиях остро прослеживается необходимость получения знаний по социальной коммуникации и медиационной (посреднической) деятельности в системе не только гуманитарных, но и негуманитарных специальностей: технического, экономического, правоведческого и других профилей высшего профессионального образования [1–2]. Продуцируя множество профессиональных ситуаций и межличностных коммуникаций, поликультурный социум сегодня задает высокий уровень требований к профессиональному мастерству и культуре личности будущего специалиста социально-экономических профессий [3]. В связи с этим повышается потребность в специалистах, обладающих знаниями и умениями в области социальной коммуникации и медиационной деятельности, умеющих не допускать создание конфликтных ситуаций в профессиональной сфере. Такими специалистами за рубежом являются медиаторы, а в России – юристы, психологи, социологи, конфликтологи и др. [1].

Для реализации профессиональной деятельности в конфликтной среде специалисту, как отмечает Н. В. Самсонова [4], необходима соответствующая профессиональная культура как способ жизнедеятельности в конфликтных ситуациях и конфликтах во взаимодействии с субъектами профессиональной деятельности и как способ преодоления личностных кризисов. Формирование профессиональной культуры будущего

специалиста для гуманитарной профессиональной сферы, по мнению В. П. Конечной [5], невозможно без социально-коммуникативной деятельности (деятельности в области социальной коммуникации), которая в процессе вхождения в культуру имеет пролонгированный характер и формируется как на осознанном уровне, так и имплицитно, в неосознаваемом для самого субъекта опыте. Социально-коммуникативная деятельность специалиста в контексте современных ценностей образования является важнейшей составляющей и медиационно-коммуникативной деятельности, поскольку в ходе последней речь идет о взаимодействии субъектов, успешность реализации которого в совокупности с остальными составляющими обусловлена и социально-коммуникативной составляющей.

Таким образом, налицо актуальность для профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля в области социальной коммуникации и медиационно-коммуникативной деятельности уже в вузе, ибо ее результатом должна стать сформированная профессиональная готовность к медиационно-коммуникативной деятельности и развитая на ее основе соответствующая компетентность.

Важная роль конфликта как социально-психологического явления в жизни профессионального субъекта убедительно доказана в многочисленных научных исследованиях (А. Я. Анцупов, М. М. Берулава, Е. И. Доценко и др.). Умение будущего специалиста действовать в конфликте, его способность выявлять и конструктивно учитывать особенности конфликтной ситуации, навыки эффективного взаимодействия позволяют ему стать успешным в будущей профессии.

В этой связи следует сослаться на такое понятие, как «конфликтоспособность», введенное Ф. Глазлом [6], которое необходимо представляем профессиям «человек–человек» и главным образом специалистам в области конфликтологии. Конфликтоспособность, по Ф. Глазлу [6, с. 10], означает, что субъект:

1) способен воспринимать конфликтные проявления в себе и в своем окружении как можно раньше и отчетливее;

2) понимает, какие механизмы способствуют усилению конфликта и осложнению ситуации;

3) может применять различные методы для выражения своих намерений, не ухудшая по существу ситуацию;

4) знает пути и может применять средства, которые способствуют прояснению точек зрения и ситуации;

5) осознает, где проходят границы его знания и умений и где, следовательно, он должен позаботиться о помощи извне.

По мнению Ф. Глазла [6, с. 34], конфликтоспособные люди, с одной стороны, не позволяют втянуть себя в конфликт; а с другой – владеют практическими методами, при помощи которых могут найти подход к оппонентам или конфликтующим сторонам. Кроме того, конфликтоспособные люди способствуют тому, чтобы коллективы, организации, сообщества людей, в которых они состоят, становились более конфликтоустойчивыми, то есть «способными конструктивно работать с расхождениями, трениями и напряженностью». При этом *основными профессиональными задачами современного специалиста в конфликтной ситуации* являются действия – умения:

1) способствовать выведению участников конфликта на новый уровень рефлексивного осмысления, их места и роли в том процессе, движении, которое они пытаются осуществить в обществе, организации и т. п.;

2) оказывать участникам конфликта профессиональную помощь в поиске центра равновесия между изменениями и стабильностью в ситуации конфликта;

3) раскрывать участникам конфликта позитивные функции конфликта, где изменения могут начаться с самого человека, с перемен в духовных ценностях, отношениях и связях между людьми, человеком и обществом, природой и человеком;

4) готовить мышление участников конфликта к изменениям и передавать им методы конструктивного взаимодействия и диалога друг с другом;

5) способствовать процессу самоопределения конфликтующих сторон в нахождении смысла конфликта в деятельности и жизни.

Следовательно, в своей профессиональной сфере современный специалист должен быть подготовлен не только к реализации основных профессиональных задач своей сферы, но и в условиях ее конфликтности должен быть подготовлен к преобразованию самой кон-

фликтотенной среды с целью предупреждения негативных конфликтов, а также должен быть готовым к «оптимальному исходу» из профессиональных личностных кризисов как барьеров на пути к профессиональной культуре [7].

Сказанное, на наш взгляд, становится возможным в ходе реализации профессиональной медиационно-коммуникативной деятельности специалиста во взаимодействии с конфликтотенной средой благодаря сформированным умениям решать соответствующие профессиональные задачи профессиональной сферы.

Здесь же заметим, что в настоящее время в России активно разворачивается подготовка специалистов гуманитарного профиля – специалистов в области психологии и конфликтологии – *конфликтологов*, что является совершенно новым и перспективным направлением для системы российского профессионального образования в области гуманитарной сферы деятельности. Этому новому направлению не уделяется достаточного внимания в профессиональной подготовке современных специалистов гуманитарного профиля в указанных выше вопросах, хотя среда, в которой им придется в дальнейшем работать, в условиях поликультурности и глобализации современного социума, является достаточно конфликтотенной.

Таким образом, для реализации профессиональной деятельности в конфликтотенной среде современному специалисту необходима социально-коммуникативная компетентность и медиационно-коммуникативная компетентность. Однако в специальной литературе, к сожалению, нам не удалось найти толкование словосочетаний «медиационно-коммуникативная компетентность», «медиационно-коммуникативная деятельность» ввиду новизны этих понятий. Между тем для данной области практических знаний выделение категории «медиационно-коммуникативная компетентность» современного специалиста, в том числе и для специалиста в области конфликтологии, необходимо, ибо именно эта категория определяет его профессиональное мастерство и успешность самореализации в профессиональной медиационно-коммуникативной деятельности, где понятия «медиация» и «коммуникация» являются ключевыми [2].

На наш взгляд, в контексте формирования профессиональной компетентности современ-

ного специалиста для гуманитарной сферы в силу особой специфики его профессиональной деятельности особое место должна занимать именно готовность к *медиационно-коммуникативной деятельности*.

Реальная связь медиационно-коммуникативной компетентности с профессиональной успешностью современного специалиста гуманитарного профиля делает первостепенно важным формирование знаний и умений, способных выступать основой для дальнейшего развития его профессионально-личностных качеств. Такой основой, на наш взгляд, становится совокупность структурных базовых составляющих, и прежде всего такой базовой составляющей, как компетентность в области социальной коммуникации и медиации (в первую очередь как посредничества и «умения договариваться»).

Находясь в русле подхода Н. И. Рыжовой и П. В. Медяновой [8–9] к изучению социально-коммуникативной компетентности специалиста в области туристической индустрии, нами выявлены особенности развития данной компетентности применительно к специалистам гуманитарного профиля. При этом основной целью данной статьи является обоснование того, что медиационно-коммуникативная деятельность может служить базовой основой профессиональной компетентности современного специалиста в условиях повышенной конфликтности профессиональной сферы, определяемой, в частности, глобализацией современного социума, при этом ее основу составляет социальная коммуникация, которая осуществляется посредством языковой компетентности.

Анализ особенностей становления профессионала показывает, что главным в этом процессе служит личностно-профессиональное развитие, включающее формирование профессионально важных способностей, качеств, умений и навыков, обеспечивающих возрастание профессионального мастерства. Возрастание профессионального мастерства проходит через интериоризацию накапливаемого опыта (как собственно профессионального, так и жизненного в широком смысле) и последующую его экстериоризацию – воплощение в профессиональной деятельности. Экстериоризация происходит главным образом через готовность к профессиональной медиационно-коммуникативной дея-

тельности посредством умений решать соответствующие профессиональные задачи.

При этом готовность личности к выполнению какой-либо деятельности можно рассматривать как условие успешности выполнения деятельности; как избирательную активность, настраивающую личность на деятельность; как регулятор деятельности; как совокупность действительных знаний и свойств личности; как совокупность характеристик опытности, мастерства, производительности труда, внутренних сил личности и ее потенциала [10].

Остановимся на рассмотрении социальной коммуникации как базовой составляющей медиационно-коммуникативной деятельности современного специалиста.

В профессиональной деятельности современного специалиста гуманитарного профиля следует выделить ряд особенностей: постоянное соприкосновение с субъективными реальностями других людей; наиболее востребованными являются такие качества, как самостоятельная постановка целей, критичность мышления, постоянный профессиональный и духовный рост; деятельность по своей природе является диалогичной и, соответственно, осуществляется в субъект-субъектном взаимодействии, которое является основной формой его работы. Это определяется тем, что главной сферой применения своих профессиональных знаний и умений для современного специалиста гуманитарного профиля становится социум и человек как субъект жизнедеятельности. Поэтому можно говорить о том, что эффективная реализация профессиональных функций современного специалиста гуманитарного профиля возможна лишь при наличии некоего высшего смысла, объединяющего все частные смыслы деятельности в непротиворечивое единство посредством гуманистической профессиональной направленности.

Среди личностных качеств, необходимых современному специалисту, отчетливо выделяется его способность, условно названная «талантом общения». Общение представляет собой иную, отличную от деятельности форму социальной активности человека, успешность которой зависит от наличия особого рода способностей – социально-коммуникативных.

Важным качеством для современного специалиста гуманитарного профиля в условиях

поликультурности профессиональной сферы, определяемой, в частности, глобализацией социума, на наш взгляд, является социальная и медиативная коммуникативность. Именно эти виды его профессиональной деятельности позволяют им успешно выстраивать взаимодействие в рамках профессиональной сферы с представителями различных культур, реализовывать межличностные контакты, устанавливать и поддерживать общение с другими людьми, избегать конфликтогенность среды и т. п.

Здесь мы разделяем мнение А. А. Бодалева [11], который подчеркивает, что эффективность социального взаимодействия обеспечивается именно развитием у субъектов этого процесса определенных социально-коммуникативных качеств. При этом любые общепсихологические подструктуры личности: направленность, характер, способности – могут рассматриваться как социально-психологические или социально-коммуникативные свойства личности [7].

Заметим, что многие исследователи выделяют три основные группы этих свойств, к которым отнесены: социально-коммуникативные свойства личности, социально-коммуникативные отношения и социально-коммуникативная подготовленность. *К системе социально-коммуникативных свойств* относят свойства характера, темперамента, которые проявляются в процессах общения и совместной деятельности (доверчивость, застенчивость, отчужденность, невротизация, аутистичность, переключаемость, экстравертированность и т. д.) [12]. *К системе социально-коммуникативных отношений* отнесены: ценностные ориентации личности, установки, определяющие характер общения. *В состав системы социально-коммуникативной подготовленности* можно включить знания, навыки, умения, которые необходимы для организации социальных коммуникаций (умения устанавливать психологический контакт, прогнозировать поведение партнера и т. д.).

В зависимости от масштаба и уровня событийно-ситуационного контекста, в котором необходимы умения устанавливать контакты с окружающими людьми, группами, общностями, ряд авторов (А. А. Бодалев, Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская, П. В. Рубинштейн, Н. Д. Творогова, В. П. Конецкая, Ю. Н. Караулов, Н. М. Качуровская, и др.) ведут речь о «социальной ком-

петентности», «компетентности социального взаимодействия», «социально-психологической компетентности», «коммуникативных качествах», «коммуникативных способностях», «коммуникативной компетентности», «компетентности в общении» и т. п.

Наиболее общим понятием, на наш взгляд, детерминирующим эффективность «вхождения» будущего специалиста в мир социальных и межличностных взаимодействий, служит понятие «социально-коммуникативная компетентность» (СКК). В наиболее общем виде под СКК понимается «система внутренних ресурсов человека, используемых им для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций социального взаимодействия» [13]. СКК проявляется в наличии обширного репертуара социально-коммуникативных техник, применяемых на разных уровнях социального взаимодействия, в использовании вербальных и невербальных средств в различных социальных ситуациях. Наличие СКК увязывают с высоким уровнем владения сложными социально-коммуникативными умениями и навыками, адекватными новым социальным условиям, ориентацией в средствах общения, знанием принципов и правил построения общения в различных социальных средах: этнических, профессиональных, статусных, сословных (В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова). Рядом авторов (И. Р. Алтунина, Л. А. Петровская, Е. В. Сидоренко и др.) признается, что компетентность в общении (или СКК) обладает инвариантными общечеловеческими характеристиками и в тоже время характеристиками, исторически и культурно обусловленными.

Согласно исследованиям И. А. Зимней [14], социально-коммуникативная компетентность (или СКК) занимает ключевую позицию среди всех компетентностей современного специалиста, относящихся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы, и включает в себя две составляющие: компетентности социального взаимодействия (социальные) – с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, а также – конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность; компетентности в общении (коммуникативные) – устным, письменном, в диалоге, монологе, а также – порождение и вос-

приятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

В русле сказанного уместно сослаться на мнение В. Хутмахера [15], который в своем докладе среди ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы», указывает на компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, акцентируя внимание на том, что людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция.

В этом же контексте коммуникации все большую значимость приобретает владение более чем одним языком, не считая родного.

Согласно результатам исследований (В. И. Байденко, И. А. Зимней, Джерри ван Зантворта и Бианки Енеке) к перечню особо востребованных социальных компетенций работодатели относят [16]: коммуникативность (отзывчивость в общении, структурированность речи, убедительность аргументации, обращение с возражениями и т. д.); способность работать в команде; умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей; готовность к нестандартным, креативным решениям; навыки самоорганизации; гибкость в отношении вновь появляющихся требований и изменений; выносливость и целеустремленность.

На основании изложенного усматривается, что тесная взаимосвязь между коммуникативной и социальной составляющими социально-коммуникативной компетентности, главным образом, реализуется посредством их *языковой* (в том числе и *иноязычной*) *составляющей*, которые позволяют современному специалисту проявлять себя в профессиональной деятельности языковой личностью. В подтверждение сказанного, приведем мнение В. П. Конецкой [5] о том, что «человек говорящий» реализует себя как коммуникативную личность. В тоже время, по мнению Н. М. Качуровской [17], языковая деятельность личности развивается в процессе коммуникативной деятельности человека, и служит базовой в деятельности социальной коммуникации. А в ходе развития коммуникативной деятельности личности, по мнению В. П. Конецкой [5] и Л. Д. Столяренко [13], происходит формирование *коммуникативной (языковой) компетентности*, а ее основными ха-

рактеристиками служат: (а) практическое владение индивидуальным запасом вербальных и невербальных средств для актуализации информационной, экспрессивной и прагматической функций коммуникации; (б) умение варьировать коммуникативные средства в процессе коммуникации в связи с изменением ситуативных условий общения; (в) построение высказываний и дискурсов в соответствии с нормами избранного коммуникативного кода и правилами речевого этикета.

В связи с тем, что нами выделена медиационно-коммуникативная деятельность, как одна из наиболее значимых составляющих профессиональной компетентности специалиста в гуманитарных сферах деятельности, следует привести и другой взгляд на коммуникативную (языковую) компетентность, где на первый план выходит ее коммуникативный компонент. В этом случае указанную компетентность, например, согласно В. А. Лапшину [18], целесообразно определять как «способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в социальной сфере в ходе осуществления профессиональной деятельности», которая формируется при осуществлении *языковой деятельности* непосредственно в самом процессе коммуникации и базируется на: 1) умении ориентироваться в социальных ситуациях; 2) умении выбирать и реализовывать адекватные способы взаимодействия; 3) умении правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей; 4) умении доступно, ясно и убедительно выражать свои мысли, располагая к себе собеседника в рамках речевого взаимодействия, грамотно вести деловую переписку, составлять необходимую документацию.

Перечисленные выше умения позволяют усмотреть проявление в профессиональной деятельности будущего специалиста ряда составляющих языковой компетентности на уровне *владения родным языком*. Иными словами, грамотно организованная коммуникация в профессиональной деятельности специалиста в области конфликтологии невозможна без развития у будущего специалиста *коммуникативной (языковой) компетентности*.

В контексте Болонского процесса владение иностранным языком, которое определяется главным образом уровнем иноязычной компетентности специалистов, работающих в поли-

культурном социуме, служит неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности специалиста с высшим профессиональным образованием и специалиста в области конфликтологии в том числе. Языковая подготовка будущего специалиста, согласно Ю. Похолкову [19, с. 21], «должна предполагать обучение европейским языкам на уровне практического владения ими как средством межкультурной коммуникации, дающим возможность совершенствования образовательной, научной и профессиональной деятельности в иноязычной среде».

Языковая деятельность современных специалистов гуманитарного профиля служит основой формирования у них языковой компетентности, предполагает как общение на родном языке, так и иноязычное общение. Следовательно, в рамках обучения медиационно-коммуникативной деятельности необходимо делать акцент на профессионально-ориентированном обучении иностранному языку, с целью развития *иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности* специалиста для конкретной профессиональной гуманитарной сферы. Анализ ряда исследований (Е. М. Верещагина, Е. М. Коломейцевой, Е. И. Пассова и др.) позволяет нам констатировать наличие различных трактовок понятия «*иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность*» (ИПКК). Обобщая эти взгляды мы считаем, вслед за Н. М. Изория [20], что данную категорию можно определять «как способность и готовность специалиста, осознающего себя языковой личностью, к эффективному осуществлению иноязычного общения и взаимодействия в ситуациях профессионального и бытового характера в межкультурном пространстве».

В соответствии с данной трактовкой ИПКК, приведем ее составляющие, по В. Ф. Аитову [21]: а) *компетенции первой группы (лингвистическая и речевая)* определяют владение устным и письменным иноязычным общением; б) *компетенции второй группы (социокультурная и лингвокультурологическая)* подразумевают знание социальных и культурных концептов иной социальной общности, включающих фоновые знания, безэквивалентную лексику, правила этикета, принятые в стране изучаемого языка, а также образцы литературы, песенного и поэтического творчества; в) *компетенции третьей группы (предметная, информационная и само-*

образовательная) являются компетенциями прагматического уровня, в процессе формирования которых необходимо учитывать квалификационную характеристику обучаемых специалистов, отражающую специфику специальности.

Анализируя ситуацию на рынке труда специалистов, в том числе и гуманитарного профиля, следует отметить, что работодатель сегодня, в условиях обостряющейся конкуренции, предъявляет высокие требования, которые зачастую выходят за рамки образовательных стандартов. Одним из таких требований является владение одним или несколькими иностранными языками. Следовательно, иностранный язык в вузе становится неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки специалиста и средством профессионального общения. В данном контексте *иноязычную профессиональную компетенцию* следует понимать как свойство личности будущего специалиста, связанное с умением применять комплекс полученных знаний иностранных языков, языковых навыков общения в ходе естественной социализации, социальной и межкультурной коммуникации и решения профессиональных и личностных задач в профессиональной сфере поликультурного социума.

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что языковая компетентность является базовой для социальной коммуникации и медиационной деятельности (например, в контексте посреднической деятельности или «умения договариваться»), в свою очередь, представляет собой одну из составляющих профессиональной компетентности специалиста гуманитарного профиля наряду с другими составляющими – такими как социально-психологическая, межкультурная, правовая и информационно-коммуникационная.

Рассматривая медиацию в целом как посредничество и деятельность, в основе которой лежит прежде всего понимание между субъектами (согласно классическим научным работам Г. Ф. Шершеневича, Н. О. Нерсесова, Л. Казанцева, В. Л. Исаченко и результатам современных диссертационных исследований Е. И. Насыровой (2001); Д. Л. Давыденко (2004); П. А. Астахова (2006), Т. Г. Пшенкиной (2005), А. В. Копылова (2006) и др.), мы можем считать, что медиационная деятельность складывается из совокупности не менее шести составляющих, каждая из

которых формируют в свою очередь свой особый подход к описанию медиации, а вместе позволяют рассматривать ее как интегративный феномен. Остановимся кратко на описании шести характеристик медиационной деятельности, используя материалы работ [22–27]:

1. *Медиация как деятельность, ориентированная на решение проблем (problem-solving or settlement-directed approach)*. Основой здесь является сосредоточенность на интересах людей, когда в рамках конфликтной ситуации сначала определяются позиции конфликтующих сторон, а потом выявляются их общие интересы и потребности и тем самым достигается общая цель.

2. *Медиация как деятельность, нацеленная на трансформацию взглядов – трансформативная медиация (transformative approach)*. В данном случае, в центре внимания – общение сторон, предоставление им возможности по-новому взглянуть на происходящее и понять это сердцем, а не только разумом. Здесь ключевыми компонентами являются «слышание» и слушание, что помогает участникам конфликта пережить некую «трансформацию» и прийти к взаимопониманию, что, в свою очередь, способствует признанию ими потребностей друг друга и более чуткому отношению к таким потребностям.

3. *Медиация как деятельность, нацеленная на конструктивный диалог – нарративная медиация (narrative approach)*. Здесь основой является убеждение в том, что участники конфликта оказывают продолжительное влияние друг на друга в ходе диалога, тем самым разрешая конфликт, приходя к пониманию друг друга через изложение своих взглядов на происходящее.

4. *Медиация как деятельность, нацеленная на урегулирование межкультурных и семейных разногласий – экосистемная или семейно-ориентированная медиация (ecosystemic or family-focused approach)*. В рамках этой деятельности происходит урегулирование межкультурных конфликтов и споров между людьми разных взглядов и поколений, а также семейных конфликтов посредством межкультурного диалога в первом случае и обсуждения семейных проблем в контексте преодоления грядущих перемен и сохранения нормальных отношений с детьми.

5. *Медиация, основанная на понимании (understanding-based approach)*. Здесь основа заключается в разрешении спора посредством

понимания, так как более глубокое понимание сторонами их собственных перспектив, приоритетов и интересов, как и перспектив, приоритетов и интересов всех других сторон, делает их способными совместными усилиями преодолеть возникший между ними конфликт. Ключевое значение в этой деятельности имеет ответственность сторон за те решения, которые они принимают. Такой подход предполагает, что именно сами участники, а не профессионалы – психологи или конфликтологи наиболее полно представляют себе суть спора и имеют наилучшие возможности найти решение.

6. *Медиация, основанная на оценке – оценочная медиация (evaluative approach)*. В рамках этого вида деятельности осуществляется оценивание происходящего, а при определенных обстоятельствах и оказывается влияние на результат диалога, при необходимости предлагаются извне (специалистами разрешающими конфликт – психологами или конфликтологами) варианты разрешения конфликта.

Обращаясь к выявлению содержания социальной и медиационной коммуникации как особого вида деятельности, следует учитывать, что она всегда опосредована особенностями профессиональной деятельности. Для представителей профессий типа «человек–человек», практически постоянно включенных в процесс межличностного общения и/или межкультурного диалога, особую значимость имеет знание внутреннего мира партнера по общению, а также наличие умений выстраивать адекватную линию поведения. И тогда соответствующие составляющие профессиональной компетентности специалиста гуманитарного профиля, в основе которых лежат социальная и медиационная коммуникации, становятся своеобразным психологическим (личностным) инструментарием, которые обеспечивают эффективное выполнение профессиональной деятельности и фактически являются частью профессиональной культуры специалиста сферы «человек–человек».

При этом базовыми составляющими профессиональной компетентности в области социальной и медиационно-коммуникативной деятельности мы выделяем такие составляющие, как *коммуникативная* (в том числе языковая и ИКТ-компетентность, значимость последней особо выделяем в современных условиях информати-

зации профессиональной сферы современного специалиста), *социальная коммуникация* (как составляющая, способствующая профессиональной подготовке непосредственно в области делового общения, знание методологических психолого-педагогических особенностей процессов коммуникации), *иноязычная и медиационная* (как посредническая и отчасти правовая в контексте «умений договариваться»).

Подводя итог сказанному выше, на наш взгляд, необходимо считать социальную коммуникацию как базовую составляющую медиационно-коммуникативной профессиональной деятельности специалиста гуманитарного профиля. В связи со спецификой профессиональной деятельности данной категории специалистов (с возможностью осуществления профессиональной деятельности в монолингвальной и полилингвальной среде) особый акцент в профессиональной готовности к медиационно-коммуникативной деятельности необходимо сделать на языковую составляющую социальной коммуникации в связи с такими перспективными направлениями ее применения в будущем, как «лингвокультурная медиация», а также на медиационную – посредническую и правовую составляющие. Отметим, что в настоящее время в научных исследованиях часто употребляется термин «билингвальная комедиация», которая, на наш взгляд, заслуживает отдельного исследования и соответствующей публикации.

В результате теоретического осмысления понимания сущности социальной коммуникации и изучения ее как основной составляющей медиационно-коммуникативной деятельности (вслед за Т. Г. Богачевой [12] и учитывая результаты работ [2; 4–5; 8–9; 14; 18; 28]) мы считаем возможным в дальнейшем использовать термин «компетентность в области социальной и медиационной коммуникации» (или «социальная медиационно-коммуникативная компетентность») и определять ее как достаточно стабильное, интегративное качество личности, включающее медиационно-коммуникативные умения, в том числе умения в области социальной коммуникации для решения профессиональных задач, и позволяющее специалисту в рамках способности к самоорганизации успешно и эффективно функционировать и взаимодействовать в обществе, как в индивидуальном, так и социально-профессиональном плане, учитывая ситуационную специ-

фику профессиональной среды в условиях ее поликультурности и глобализации, конфликтогенности и межкультурного диалога.

На наш взгляд, в этом определении учитывается то, что компетентность подразумевает не только наличие у будущего специалиста значительного объема знаний и опыта, но и умение актуализировать накопленные знания и в нужный момент успешно использовать их в процессе реализации своих социальных и профессиональных функций.

В заключение отметим, что в современных условиях глобализации современного социума и поликультурности профессиональных сфер деятельности современных специалистов актуальным является развитие содержания профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля (учитывая содержания действующих ФГОС ВПО по направлениям подготовки «Гуманитарные и социальные науки» 030000.65 (2005 г.), «Гуманитарные науки» 030000.65 (2009 г.) и 030000.62 (2011 г.) см. официальный сайт Министерства образования и науки РФ <http://mon.gov.ru/>) по таким составляющим, как социальная коммуникация и медиационная деятельность, позволит ему:

- во-первых, более успешно осуществлять профессиональное общение, а значит и медиационно-коммуникативную деятельность в целом;
- во-вторых, если специалист гуманитарного профиля работает в сфере конфликтологического сопровождения субъектов, испытывающих социально-коммуникативные проблемы, то он служит не просто носителем данного профессионального качества «для себя», а становится «источником» этого качества сторонам конфликта в профессиональной сфере;
- в-третьих, позволит специалисту в условиях поликультурности профессиональной сферы быть успешным не только в решении профессиональных задач, но и проблем, связанных с внепрофессиональным социальным взаимодействием, что делает его более мобильным, гибким и адаптивным.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вишнякова, Н. Ф. Конфликтология [Текст] / Н. Ф. Вишнякова. – 3-е изд. – Минск: Университетское, 2002. – С. 35–37.
2. Башмакова, Н. И. Направления развития профессиональной подготовки в гуманитар-

- ном вузе в условиях поликультурной социально-образовательной среды [Электронный ресурс] / Н. И. Башмакова, Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. № 3. – Режим доступа: www.science-education.ru/117-13459 (дата обращения: 18.10.2014).
3. Ускова, С. А. Система повышения качества профессионально-педагогической деятельности учителя в образовательной организации [Электронный ресурс] / С. А. Ускова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. – Режим доступа: www.science-education.ru/118-14152 (дата обращения: 12.02.2015).
 4. Самсонова, Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования [Текст]: моногр. / Н. В. Самсонова. – М., 2003.
 5. Конецкая, В. П. Социология коммуникации [Текст] / В. П. Конецкая. – М., 1997. – 304 с.
 6. Глазл, Ф. Конфликтменеджмент: настольная книга руководителя и консультанта [Текст] / Ф. Глазл; пер. с нем. – Калуга: Духовное познание, 2002.
 7. Платонов, К. К. Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов. – М., 1986.
 8. Медянова, П. В. Структура и компоненты языковой составляющей социально-коммуникативной компетентности специалиста туристской индустрии [Текст] / П. В. Медянова, Н. И. Рыжова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3. – С. 8–12.
 9. Рыжова, Н. И. Модель методики обучения социально-коммуникативной деятельности специалиста туристской индустрии в условиях профессиональной подготовки в вузе [Электронный ресурс] / Н. И. Рыжова, П. В. Медянова // Совр. проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – Режим доступа: www.science-education.ru/116-12513 (дата обращения: 18.10.2014).
 10. Сериков, В. В. Формирование у учащихся готовности к труду [Текст] / В. В. Сериков. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
 11. Бодалев, А. А. Психология общения [Текст]: избр. психол. тр. / А. А. Бодалев. – 2-е изд. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.
 12. Богачева, Т. Г. К вопросу о коммуникативной социальной компетентности [Текст] / Т. Г. Богачева // Вестн. Новосибир. гос. пед. ун-та. – Новосибирск: Издательство НГПУ, 2011. – № 3. – С. 6–12.
 13. Столяренко, Л. Д. Основы психологии [Текст] / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2011. – 672 с.
 14. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
 15. Walo, H. Key competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland 27–30 March, 1996). A Secundare Education for Europe Project [Text] / Hutmacher Walo; Council for Cultural Co-operation (CDCC). – Strasbourg, 1997.
 16. Байденко, В. И. Формирование социального диалога и партнерских связей образования, органов управления и саморазвития, профессиональных объединений и предприятий [Текст]: Офис проекта ДЕЛФИ, Москва, апрель 2001 / В. И. Байденко, Д. Зантворт ван, Б. Енеке. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.
 17. Качуровская, Н. М. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н. М. Качуровская. – Курск, 2005.
 18. Лапшин, В. А. Коммуникативная компетентность как фактор профессионализма в современном обществе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.hdirussia.ru/166> (дата обращения: 05.03.2012).
 19. Похолков, Ю. С новыми программами в новый век [Текст] / Ю. Похолков // Высш. образование в России. – 2000. – № 6. – С. 20–26.
 20. Изория, Н. М. Формирование иноязычной компетенции будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. М. Изория. – М., 2008.
 21. Аитов, В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. Ф. Аитов. – СПб., 2007.

22. Головки, Л. В. Результаты продвижения идей и практик медиации в России. Внедрение посредничества в гражданских, уголовных, административных делах и иных категориях споров (редакционный материал) [Текст] / Л. В. Головки // *Вопр. ювенальной юстиции*. – 2009. – № 3. – С. 18.
23. Иванов, А. А. Закон деловой этики [Текст] / А. А. Иванов // *Медиация и право. Посредничество и примирение*. – 2007. – № 3. – С. 20.
24. Дэна, Д. Преодоление разногласий: как улучшить взаимоотношения на работе и дома [Текст] / Д. Дэна. – СПб., 1994. – С. 35.
25. Рискин, Л. Л. О чем мы говорим? [Текст] / Л. Л. Рискин, Н. А. Уэлш // *Медиация и право. Посредничество и примирение*. – 2010. – № 3. – С. 33–41.
26. Директива 2008/52 Европейского парламента и Совета от 21 мая 2008 г. «О некоторых аспектах посредничества (медиации) в гражданских и коммерческих делах» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mediacia.com/files/Documents/Directive_2008_rus.pdf (дата обращения: 05.03.2015).
27. Воробьева, Е. С. Понятие, правовая природа и отличительные особенности медиации [Текст] / Е. С. Воробьева // *Законодательство об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (медиации): опыт, проблемы, перспективы: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. / под ред. В. Ю. Сморгуневой*. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – С. 46–50.
28. Качалов, Н. А. Формирование языковой личности выпускника лингвистических специальностей [Текст] / Н. А. Качалов, Р. С. Полесюк // *Вестн. Томского гос. пед. ун-та*. – 2011. – № 6.
- professionalno-pedagogicheskoy deyatelnosti uchitelya v obrazovatelnoy organizatsii. *Sovr. problemy nauki i obrazovaniya*. 2014, No. 4. Available at: www.science-education.ru/118-14152 (accessed: 09.02.2015).
4. Samsonova N. V. *Konfliktologicheskaya kultura spetsialista i tekhnologiya ee formirovaniya v sisteme vuzovskogo obrazovaniya: monogr.* Moscow, 2003.
5. Konetskaya V. P. *Sotsiologiya kommunikatsiy*. Moscow, 1997. 304 p.
6. Glazl F. *Konfliktmenedzhment. Nastolnaya kniga rukovoditelya i konsultanta*. Transl. from German. – Kaluga: Dukhovnoe poznanie, 2002.
7. Platonov K. K. *Struktura i razvitie lichnosti*. Moscow, 1986.
8. Medyanova P. V., Ryzhova N. I. *Struktura i komponenty yazykovoy sostavlyayushchey sotsialno-kommunikativnoy kompetentnosti spetsialista turistskoy industrii. Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2012, No. 3, pp. 8–12.
9. Ryzhova N. I., Medyanova P. V. *Model metodiki obucheniya sotsialno-kommunikativnoy deyatelnosti spetsialista turistskoy industrii v usloviyakh professionalnoy podgotovki v vuze. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014, No. 2. Available at: www.science-education.ru/116-12513 (accessed: 18.10.2014).
10. Serikov V.V. *Formirovanie u uchashchikhsya gotovnosti k trudu*. Moscow: Pedagogika, 1988. 192 p.
11. Bodalev A. A. *Psikhologiya obshcheniya: izbr. psikhol. tr.* Moscow: Mosk. psikhologo-sotsialnyy in-t. Moscow – Voronezh, 2002. 256 p.
12. Bogacheva T. G. *K voprosu o kommunikativnoy sotsialnoy kompetentnosti. Vestn. Novosibir. gos. ped. un-ta. Novosibirsk: Izd-vo NGPU*, 2011, No. 3, pp. 6–12.
13. Stolyarenko L. D. *Osnovy psikhologii*. – Rostov on Don: Feniks, 2011. 672 p.
14. Zimnyaya I. A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii*. Moscow: Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2004. 38 p.
15. Hutmacher Walo. *Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC), Secondary Education for Europe, Strasburg*, 1997.

REFERENCES

1. Vishnyakova N. F. *Konfliktologiya*. Minsk: Universitetskoe, 2002. Pp. 35–37.
2. Bashmakova N. I., Koroleva N. Yu., Ryzhova N. I. *Napravleniya razvitiya professionalnoy podgotovki v gumanitarnom vuze v usloviyakh polikulturnoy sotsialno-obrazovatelnoy sredy. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014, No. 3. Available at: www.science-education.ru/117-13459 (accessed: 09.02.2015).
3. Uskova S. A. *Sistema povysheniya kachestva*

16. Baidenko V. I., Zantvort D. van, Eneke B. *Formirovanie sotsialnogo dialoga i partnerskikh svyazey obrazovaniya, organov upravleniya i samorazvitiya, professionalnykh obyedineniy i predpriyatiy: ofis proekta DEIFI, Moscow, April, 2001*. Moscow: Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2001.
17. Kachurovskaya N. M. Formirovanie professionalnoy kultury budushchikh spetsialistov-arkhitektorov v obrazovatelnom protsesse vuza. *Extended abstract of PhD dissertation (Education)*. Kursk, 2005.
18. Lapshin V. A. *Kommunikativnaya kompetentnost kak faktor professionalizma v sovremenom obshchestve*. Available at: <http://www.hdi-russia.ru/166> (accessed: 05.03.2012).
19. Pokholkov Yu. S novymi programmami v novyy vek. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2000, No. 6, pp. 20–26.
20. Izoriya N. M. Formirovanie inoyazychnoy kompetentsii budushchikh spetsialistov sfery turizma v vuzakh kultury i iskusstv. *PhD dissertation (Education)*. Moscow, 2008.
21. Aitov V. F. Problemno-proektnyy podkhod k formirovaniyu inoyazychnoy professionalnoy kompetentnosti studentov (na primere neyazykovykh fakultetov pedagogicheskikh vuzov). *ScD dissertation (Education)*. – St-Petersburg, 2007.
22. Golovko L. V. Rezultaty prodvizheniya idey i praktik mediatsii v Rossii. Vnedrenie posrednichestva v grazhdanskikh, ugolovnykh, administrativnykh delakh i inykh kategoriakh sporov (redaktsionnyy material). *Vopr. yuvenalnoy yustitsii*. 2009, No. 3, p. 18.
23. Ivanov A. A. Zakon delovoy etiki. *Mediatsiya i pravo. Posrednichestvo i primirenie*. 2007, No. 3, p. 20.
24. Dena D. *Preodolenie raznoglasiy: kak uluchshit vzaimootnosheniya na rabote i doma*. – St-Petersburg, 1994. P. 35.
25. Riskin L. L., Uelsh N. A. O chem my govorim? *Mediatsiya i pravo. Posrednichestvo i primirenie*. 2010, No. 3, pp. 33–41.
26. Direktiva 2008/52 Evropeiskogo parlamenta i Soveta ot 21 maya 2008 g. "Otnositelno nekotorykh aspektov posrednichestva (mediatsii) v grazhdanskikh i kommercheskikh sporakh". Available at: http://www.mediacia.com/files/Documents/Directive_2008_rus.pdf (accessed 05.03.2015).
27. Vorobyeva E. S. Ponyatie, pravovaya priroda i otlichitelnye osobennosti mediatsii. *Zakonodatelstvo ob alternativnoy protsedure uregulirovaniya sporov s uchastiem posrednika (mediatsii): opyt, problemy, perspektivy: Proceedings of the International Conference*. St-Petersburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2011. Pp. 46–50.
28. Kachalov N. A., Polesyuk R. S. Formirovanie yazykovoy lichnosti vypusknika lingvisticheskikh spetsialnostey. *Vestn. Tomskogo gos. ped. un-ta*. 2011, No. 6.

Башмакова Наталья Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской языка Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов

e-mail: nataly1603@mail.ru

Bashmakova Natalya I., PhD in Education, Associate Professor, English Language Department, Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences

e-mail: nataly1603@mail.ru

Рыжова Наталья Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института содержания и методов обучения РАО, Москва

e-mail: nata-rizhova@mail.ru

Ryzhova Natalya I., ScD in Education, Professor, Chief Researcher, Institute of Educational Contents and Teaching Methods, Russian Academy of Education, Moscow

e-mail: nata-rizhova@mail.ru

Ускова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, декан заочного факультета Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов

e-mail: usa1807@yandex.ru

Uskova Svetlana A., PhD in Education, Associate Professor, Vice Chairperson, the Correspondence Faculty, Saint-Petersburg University of the Humanities and Social Sciences

e-mail: usa1807@yandex.ru

УДК 159.92
ББК 88.621.4

ВЛИЯНИЕ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА КОММУНИКАТИВНУЮ ГОТОВНОСТЬ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЕ

Т. В. Зотова

Статья посвящена исследованию влияния посещения детьми дошкольных образовательных учреждений на коммуникативную готовность ребенка к школе. Исследовался социальный статус учеников в классе в начале и конце учебного года, а также динамика эмоционального отношения первоклассников к школе. Выявлены статистически значимые различия в популярности среди учеников, а также в настроении ребенка в школе в начале учебного года у детей двух разных групп: посещавших и не посещавших детские образовательные учреждения. Через 6–7 месяцев различия между двумя группами детей по изучаемым параметрам выравниваются. Тем не менее самые популярные в классе ученики посещали детский сад до школы, что говорит о том, что у данной группы детей более развиты коммуникативные навыки общения в группе.

Ключевые слова: готовность к школе, коммуникативная готовность к школе, отношение к школе, социальный статус в классе.

THE IMPACT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON THE COMMUNICATIVE READINESS OF FIRST GRADERS FOR SCHOOL

T. V. Zotova

The article analyzes the impact of preschool educational institutions on the communicative readiness of children for school. It also studies the social status of pupils in a class at the beginning and the end of the academic year as well as the dynamics of the emotional attitude of first graders to school. The article reveals statistically significant differences in popularity among pupils and also in the mood of children at school at the beginning of the academic year comparing the children of two different groups: those who attend and the ones who don't attend the preschool educational institutions. In 6 or 7 months the differences between the two groups of children in terms of the studied parameters are leveled. Nevertheless, the most popular pupils attended kindergartens before going to school which means that their communicative skills are more developed.

Keywords: school readiness, communicative school readiness, attitude to school, social status in the class.

Одним из интегральных показателей деятельности дошкольного образовательного учреждения является формирование готовности детей к обучению в школе, создание у детей предпосылок для успешного усвоения учебной программы и вхождения в ученический коллектив [1].

Современная концепция готовности к обучению разработана Н. В. Нижегородцевой и В. Д. Шадриковым на основе методологии системогенеза деятельности [2]. Согласно системогенетической концепции учебной деятельности, «готовность к обучению – интегральное

свойство индивидуальности человека, включенного в процесс обучения, отражающее качественно-количественную характеристику его деятельности» [3, с. 260]. «Психологическая структура готовности учащегося к обучению соответствует психологической структуре учебной деятельности, а ее содержание (компонентный состав) определяется спецификой учебной деятельности и содержания образования на конкретном этапе обучения» [3, с. 260]. В психологической структуре учебной деятельности выделены пять функциональных блоков учебно-важных качеств (УВК):

лично-мотивационный; принятия учебной задачи; представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности; информационная основа деятельности; блок управления деятельностью. Психологическая структура учебной деятельности начинает формироваться на шестом году жизни. Уровень сформированности элементарной учебной деятельности в дошкольном возрасте обуславливает успешность начала школьного обучения, то есть уровень стартовой готовности к обучению» [3, с. 260].

Коммуникативная готовность является одной из составляющих личностной готовности ребенка к школе. «Социальная, или личностная готовность к обучению в школе представляет собой готовность ребенка к новым формам общения, новому отношению к окружающему миру и самому себе, обусловленному ситуацией школьного обучения» [4, с. 67].

При поступлении в школу ребенок имеет определенный *уровень развития общения*. В состав «базовых предпосылок коммуникативной готовности входят следующие **компоненты**:

- потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое (желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника» [5, с. 118].

Коммуникативный компонент относится к одному из четырех видов универсальных учебных действий [5]. «Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми» [5, с. 30]. «Главными показателями нормативно-возрастного развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий в начальной школе можно считать *умение договариваться*, находить общее решение практической зада-

чи (приходить к компромиссному решению) даже в неоднозначных и спорных обстоятельствах (конфликт интересов); умение не просто *высказывать*, но и *аргументировать* свое предложение, умение и *убеждать*, и *уступать*; способность *сохранять доброжелательное отношение* друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов, умение с помощью вопросов *выяснять* недостающую информацию; способность *брать на себя инициативу* в организации совместного действия, а также *осуществлять взаимный контроль* и *взаимную помощь* по ходу выполнения задания» [5, с. 123].

Многими авторами отмечается благотворное влияние посещения детьми дошкольных учреждений на адаптацию ребенка к школе. В частности, М. Н. Ильина указывает, что в первом классе быстрее адаптируются дети, посещавшие до школы детский сад, а у тех, кто воспитывался дома, чаще наблюдаются нежелательные изменения в характере общения со сверстниками [6]. М. Н. Волокитина отмечает, что «до поступления в школу некоторые дети, не посещавшие детский сад, еще не находились в таком большом коллективе, как класс. Их жизненный опыт распространяется только на маленькие товарищеские группы из 3–5 детей для игр во дворе своего дома или в еще более тесном семейном кругу. Даже сидя за одной партой, дети еще являются чужими друг другу и отношения их носят чисто внешний характер. Поговорить о чем-либо или поближе познакомиться друг с другом – такого желания в первые дни у них чаще всего еще не возникает» [7, с. 15].

В последние годы дети перестали играть в коллективные «дворовые» игры, их внимание занимают телевидение и компьютеры. И как следствие – дети, не посещавшие детский сад, приходят в школу, не обладая навыками общения. Они плохо понимают, каким образом вести себя в коллективе сверстников, какие нормы поведения существуют.

Нами была поставлена проблема: действительно ли посещение ребенком дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) приводит к формированию коммуникативных умений и лучшей социальной адаптации ребенка в начальной школе.

Цель исследования – изучение влияния посещения ребенком ДОО на коммуникативную готовность ребенка к школе.

Объект исследования – коммуникативная готовность к школе.

Предмет исследования – социальный статус ребенка в классе; мотивы выбора одноклассников; эмоциональное отношение к школе.

Гипотеза: дети, посещавшие ДОО, обладают более развитыми коммуникативными качествами, что проявляется в более высоком социальном статусе первоклассника в начале учебного года и, как следствие, в более позитивном отношении к школе.

Задачи исследования:

а) проследить динамику социального статуса первоклассников в начале и конце учебного года;

б) изучить различия между двумя группами детей по количеству выборов в классе;

в) исследовать динамику мотивов предпочтения и отвержения детей в классе;

г) исследовать эмоциональное отношение учеников к школе в начале и конце учебного года.

Исследование проводилось в 2012/13 учебном году в средней общеобразовательной школе Восточного округа г. Москвы. Испытуемые: 22 ученика первого класса (10 девочек и 12 мальчиков). На этапе обработки результатов ученики одного класса были разделены на 2 группы: 1-я группа – 14 учеников, посещавших ДОО; 2-я группа – 8 учеников, не посещавших ДОО.

Эксперимент состоял из двух срезов: I срез был проведен в октябре, II срез – в марте текущего учебного года, через 5 месяцев. В каждом срезе исследовалось 3 параметра – социальный статус ребенка в классе, мотивы выбора одноклассников и эмоциональное отношение к школе.

Методы и методики:

– *беседа* – использовалась для выявления мотивов выбора одноклассников;

– *социометрия Дж. Морено.*

Цель: изучение социального статуса учеников в классе. Детям задавался вопрос: «С кем бы ты полетел в космос? Выбери не больше трех человек из класса. Но можно и меньше». Подсчитывались показатели: количество выборов; количество взаимных выборов; индекс групповой сплоченности;

– *методика «В школу. Из школы».*

Цель: исследование эмоционального отношения ребенка к школе. Стимульный материал: 3 карточки, на каждой в верхней части нарисованы 3 графических изображения лица, отражающие различное настроение: радостное, нейтральное и грустное. На 1-й карточке нарисован ребенок, идущий в школу. На 2-й изображен ребенок, сидящим на уроке. На 3-й карточке – ребенок, уходящий из школы. Испытуемый должен выбрать настроение изображенному на карточках ребенку;

– *методы статистического анализа данных.* Для проверки гипотезы использовались непараметрические критерии, позволяющие проверить статистическую гипотезу на небольшой, как в нашем исследовании, выборке: U-критерий Манна – Уитни (нижняя граница применимости критерия $n \geq 3$, верхняя 60), T-критерий Вилкоксона (применяется при численности выборки от 5 до 50). Критерий Манна – Уитни и T-критерий Вилкоксона отличается от большинства других критериев тем, что для опровержения нулевой гипотезы эмпирическое значение должно быть меньше или равно критическому. ($U_{эмп} \leq U_{кр} P N_1$).

Результаты и их обсуждение

Представим результаты социометрии в I срезе (табл. 1). Дети, посещавшие детский сад, получили больше выборов в сравнении с детьми, детский сад не посещавшими. Их выбирают в среднем около четырех человек из класса. Они имеют статус «благополучных» (терминология Дж. Морено). В этой группе находятся все «звезды» и только один «аутсайдер». В «звезды» попали 3 ученика: Лена Ж., Алеша С. и Коля К. Эти дети коммуникабельны, активны, многих одноклассников знают с детского сада. В 1-м полугодии в «аутсайдеры» попали Наташа Ц., Юля Д., Олег С. и Саша А. Эти дети не устанавливали контактов в классе, долго адаптировались к новым условиям. Дети, не посещавшие детский сад до школы, имеют в среднем 1 выбор в классе, попадают в категорию «принятые». Из восьми детей, не посещавших ДОО – три «аутсайдера» и ни одной «звезды».

Во 2-м полугодии в «звездах» остался только Коля К., два других первоклассника перешли в зону «благополучных». Все 4 первокласс-

Результаты социометрии учеников 1 класса в двух срезах

Социометрический статус ребенка в классе	I срез (количество человек)			II срез (количество человек)		
	количество выборов в классе	1-я группа	2-я группа	количество выборов в классе	1-я группа	2-я группа
«Звезды»	3	3	0	1	1	0
«Благополучные»	10	9	1	10	6	4
«Принятые»	5	1	4	11	7	4
«Аутсайдеры»	4	1	3	0	0	0
Количество выборов Хср	2,6	3,85	1,3	2,68	3,0	2,37
Количество взаимных выборов в группе	14	12	2	24	13	11
Индекс сплоченности Сп	0,06			0,1		

ника, попавшие в «аутсайдеры» в 1-м полугодии, перешли в зону «принятых» при повторном срезе.

Сравнительный анализ результатов социометрии двух срезов показал, что в группе детей, посещавших детский сад, произошло снижение популярности среди одноклассников. Из трех «звезд» остался только один «звездный» ученик. Это связано с тем, что учебная деятельность предъявляет другие основания для взаимодействия, нежели игровая деятельность в детском саду. Поэтому меняются и мотивы выбора учеников по мере освоения учебной деятельности. Группа детей, не посещавших детский сад до школы, во II полугодии стала более популярной среди сверстников по сравнению с I срезом.

1-я группа – ученики, посещавшие до школы ДОУ;

2-я группа – ученики, не посещавшие ДОУ до школы.

Индекс групповой сплоченности в I срезе (октябрь) очень низкий:

$C_n = 0,06$. Выявлено, что мальчики и девочки общаются между собой, только если они посещали вместе детский сад.

Во II срезе в марте индекс групповой сплоченности повышается:

$C_n = 0,1$, но все же остается на низком уровне. Ученики первого класса как социальная группа стоят в самом начале своего становле-

ния. Процесс сплочения ребят занимает длительное время.

Был подсчитан Т-критерий Вилкоксона, позволивший сравнить результаты социометрии в I и II срезах для всей выборки, для класса в целом, без разделения на группы детей, посещавших или не посещавших ДОУ: $T_{эмп} = 108,5$, $T_{кр} = 75$ при $n = 22$, $p \leq 0,05$. Результаты статистически незначимы и говорят о том, что различий в двух срезах относительно социометрических выборов в целом классе не выявлено. Эти различия наблюдаются, только если класс разделить на 2 группы: посещавших ДОУ и не посещавших ДОУ.

Для проверки статистических различий в социальном статусе детей из двух различных групп использовался непараметрический U-критерий Манна – Уитни, позволяющий проверять статистические гипотезы на небольших выборках ($n \geq 3$). Различия в I срезе в социальном статусе детей двух групп, посещавших и не посещавших ДОУ, статистически достоверны, $U_{эмп} = 14,5$, $p \leq 0,01$ (табл. 2).

Подобные результаты свидетельствуют о том, что дети, посещавшие детский сад, имеют более развитые коммуникативные качества, позволяющие устанавливать хорошие отношения с одноклассниками. В дошкольном учреждении ребенок имеет возможность активно общаться со сверстниками, учиться выстраивать адекватное взаимодействие с другими детьми

Таблица 2

U- критерий Манна – Уитни

	Социометрия	Методика «В школу. Из школы»	
		1-я карточка «В школу»	2-я карточка «В школе»
I срез	14.5*($p \leq 0,01$)	35	15* ($p \leq 0,01$)
II срез	48	42	35

и взрослыми, привыкает находиться значительное время без родителей.

Во II срезе различия между двумя группами детей в социальном статусе статистически недостоверны (см. табл. 2). Во 2-м полугодии дети, не посещавшие ДОУ, адаптируются и «догоняют» 1-ю группу по количеству полученных выборов.

Были выявлены основные мотивы, на основании которых первоклассники отдают предпочтение конкретным одноклассникам: мотивы исследовались в беседе с учениками и проанализированы в порядке предпочтения. Как видим в табл. 3, мотив выбора одноклассников – «их часто хвалит учительница» во 2-м срезе имеет уже 41%, почти столько же, сколько в 1-м срезе мотив «с ними интересно играть на переменах» (42%).

Основными мотивами выбора звезд в начале учебного года являются игровые мотивы («с ними интересно играть на переменах», «приносят в класс игрушки и мультфильмы»). Во 2-м полугодии мотивы выбора «звезд» немного изменились. К игровым мотивам присоединился мотив «его часто хвалит учительница».

Качествами, на основании которых дети попадают в категорию «аутсайдеры», являются: эгоцентризм, агрессивность, отсутствие стремления к взаимодействию с другими детьми.

Представим анализ результатов по методике «В школу. Из школы» (см. табл. 1). Для проверки статистической гипотезы об отсутствии различий между двумя группами детей в их отношении к школе был использован непараметрический U-критерий Манна – Уитни. Результаты сравнения двух групп по 1-й карточке – «Настроение по дороге в школу»:

$U_{\text{эмп}} = 35$ ($U_{\text{кр}} = 31$, $p \leq 0,05$). Различия между двумя группами детей статистически не значимы. Дети двух групп не различаются между собой по тому, с каким настроением они идут в школу. Результаты по 3-й карточке «Из школы» в обоих срезах у детей 2-х разных групп одинаковы (настроение по дороге из школы у всех хорошее), поэтому по 3-й карточке статистические различия не подсчитывались.

По результатам 2-й карточки «В школе» критерий U Манна – Уитни для двух групп детей: $U_{\text{эмп}} = 15$ ($U_{\text{кр}} = 22$, $p \leq 0,01$). Различия между двумя группами детей в том, какое они испытывают настроение, находясь в школе, статистически достоверны. В первой группе детей, посещавших детский сад, настроение в школе более радостное, во второй группе детей, не посещавших детский сад, настроение в школе нейтральное и плохое. Подобные результаты свидетельствуют о том, что дети, посещавшие детский сад, более адаптированы к школе. Усвоенные в детском саду навыки взаимодействия со сверстниками позволяют им испытывать хорошее настроение в школе. Дети, не посещавшие детский сад, испытывают меньше радости от пребывания в школе, некоторые дети испытывают большое эмоциональное напряжение при разлуке с матерью, многие не умеют выстраивать взаимодействие с одноклассниками и как результат, непопулярны среди одноклассников. У детей, не посещавших детский

сад, испытывают большое эмоциональное напряжение при разлуке с матерью, многие не умеют выстраивать взаимодействие с одноклассниками и как результат, непопулярны среди одноклассников. У детей, не посещавших детский

Таблица 3

Мотивы выбора одноклассников

	I срез	II срез
«Предпочитаемые»	1) с ними интересно играть на переменах (42%); 2) просто так, затрудняются в ответе на этот вопрос (26%); 3) их часто хвалит учительница (25%); 4) приносят в класс разные игрушки (17%); 5) вместе посещали детский сад (15%); 6) не дерутся (4%)	1) с ними интересно играть на переменах (48%); 2) их часто хвалит учительница (41%); 3) просто так, затрудняются в ответе на этот вопрос (19%); 4) приносят в класс разные игрушки (15%); 5) вместе посещали детский сад (10%); 6) не дерутся (2%)
«Звездь»	1) с ними интересно играть на переменах; 2) приносят в класс разные игрушки и мультфильмы	1) с ними интересно играть на переменах; 2) часто хвалит учительница
«Аутсайдеры»	1) всем мешает на уроке; 2) дерется; 3) ни с кем не играет на переменах	Аутсайдеров во II срезе не выявлено

сад, чаще нейтральное и плохое настроение в школе.

Результаты проведенного исследования подтвердили выдвинутую гипотезу и позволили сформулировать следующие **выводы**.

1. Дети, посещавшие детский сад до школы, более популярны среди одноклассников в начале учебного года. Они имеют статистически достоверно больше выборов в классе в начале учебного года по сравнению с детьми, не посещавшими детсад.

2. Все «звездные» ученики посещали детский сад до школы. Чтобы иметь высокий социальный статус в классе, ученик должен иметь достаточно продолжительный опыт взаимодействия в группе сверстников, уже сформированные к 1-му классу коммуникативные качества.

3. Критерии выбора «звезд» изменяются по мере адаптации первоклассников к школе. В 1-м полугодии, когда ребенок еще не привык к школе, это развитые коммуникативные качества в игровой деятельности. Во 2-м полугодии добавляется положительная оценка школьника учителем.

4. Адекватное поведение ученика в классе является стабильным мотивом выбора «звезд» и популярных детей на протяжении всего учебного года.

5. Среди аутсайдеров в 1-м полугодии чаще встречаются дети, не посещавшие детский сад до школы. Причиной, по которой дети попадают в «аутсайдеры» в 1-м полугодии, является недостаточный опыт взаимодействия в группе, нежелание устанавливать контакт с одноклассниками, эгоцентризм, незнание норм общения, несформированные коммуникативные качества взаимодействия в группе сверстников, отсутствие опыта длительного пребывания без родителей.

6. Дети, посещавшие детский сад, имеют более позитивное настроение по отношению к школе в начале учебного года по сравнению с детьми, не посещавшими детский сад до школы. Различия статистически достоверны.

7. Во 2-м полугодии в 1-м классе увеличивается количество детей, у которых школа вызывает хорошее настроение, уменьшается количество учеников с нейтральным настроением и отсутствуют ученики, посещающие школу с плохим настроением.

8. Во 2-м полугодии социальный статус среди одноклассников детей из разных групп выравнивается.

9. Дети, не посещавшие детский сад до школы, имеют больший «прирост» в адаптации к школе. Через 7 месяцев они выравниваются в количестве выборов среди одноклассников с детьми, посещавшими детский сад. Таким образом, детям, не имевшим в своем опыте посещения детского сада и широкого общения с большой группой сверстников, требуется 6–7 месяцев, чтобы адаптироваться к школьным условиям, приобрести друзей среди одноклассников и с хорошим настроением учиться в школе.

10. Самые популярные в классе ученики посещали детский сад до школы, что говорит о том, что у данной группы детей более развиты коммуникативные навыки общения в группе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ярмухаметова, И. А.* Преемственность в работе дошкольного образовательного учреждения и начальной школы как условие успешной адаптации детей к школьному образованию [Текст] / И. А. Ярмухаметова // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 6-4. – С. 837–840.
2. *Шадриков, В. Д.* Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Ин-т психологии РАН, 2013. – 464 с.
3. *Нижегородцева, Н. В.* Проблема готовности к обучению в культурно-исторической теории развития Л. С. Выготского [Текст] / Н. В. Нижегородцева // *Ярославский пед. вестн.* – 2012. – № 1. – Т. 2 (Психолого-педагогические науки). – С. 258–262.
4. *Нижегородцева, Н. В.* Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст]: пособие для практических психологов, педагогов и родителей / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
6. *Ильина, М. Н.* Подготовка к школе. Развивающие тесты и упражнения [Текст] / М. Н. Ильина. – СПб.: Питер, 2006. – 205 с.
7. *Волокитина, М. Н.* Очерки психологии школьников первого класса [Текст] / М. Н. Волокитина. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1955. – 212 с.

REFERENCES

1. Yarmukhametova I. A. Preemstvennost v rabote doskolnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya i nachalnoy shkoly kak uslovie uspeshnoy adaptatsii detey k shkolnomu obrazovaniyu. *Fundamentalnye issledovaniya*. 2014, No. 6-4, pp. 837–840.
2. Shadrikov V. D. *Psikhologiya deyatel'nosti cheloveka*. Moscow: In-t psikhologii RAN, 2013. 464 p.
3. Nizhegorodtseva N. V. Problema gotovnosti k obucheniyu v kulturno-istoricheskoy teorii razvitiya L. S. Vygotskogo. *Yaroslavskiy ped. vestn.* 2012, No. 1, Vol. 2 (Psikhologo-pedagogicheskie nauki), pp. 258–262.
4. Nizhegorodtseva N. V., Shadrikov V. D. *Psikhologo-pedagogicheskaya gotovnost rebenka k shkole: posobie dlya prakticheskikh psikhologov, pedagogov i roditeley*. Moscow: VLADOS, 2001. 256 p.
5. *Kak proektirovat universalnye uchebnye deystviya v nachalnoy shkole: ot deystviya k mysli: posobie dlya uchitelya*. Ed. A. G. Asmolov. Moscow: Prosveshchenie, 2008. 151 p.
6. Ilyina M. N. *Podgotovka k shkole. Razvivayushchie testy i uprazhneniya*. St-Petersburg: Piter, 2006. 205 p.
7. Volokitina M. N. *Ocherki psikhologii shkolnikov pervogo klassa*. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1955. 212 p.

Зотова Татьяна Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии младшего школьника Института детства Московского педагогического государственного университета
e-mail: ztvjob@gmail.com

Zotova Tatyana V., PhD in Psychology, Associate Professor, Child Psychology Department, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University
e-mail: ztvjob@gmail.com

УДК 069.72
ББК 79.1

МУЗЕЙНЫЕ ИЗДАНИЯ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С ДЕТСКОЙ АУДИТОРИЕЙ

М. В. Короткова

Статья посвящена важному аспекту современной музейной педагогики – созданию специальной учебной литературы для организации музейных занятий. Автор обращает внимание на теоретические аспекты проблемы и приводит примеры из музейной практики.

Ключевые слова: музейная педагогика, музейный урок, буклет, путеводитель, рабочая тетрадь, интеллектуальная деятельность, творческая деятельность.

MUSEUM PUBLICATIONS FOR SCHOOL STUDENTS AS A METHODOLOGICAL BASIS OF IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS WITH CHILDREN'S AUDIENCE

M. V. Korotkova

The article deals with such important aspect of modern museum pedagogics as creation of special educational literature for the organization of museum classes. The author focuses on theoretical aspects of the problem and gives examples from the museum practice.

Keywords: museum pedagogics, museum classes, guide-book, exercise book, intellectual activity, creative activity.

В последние годы наблюдается взлет сотрудничества музея и школы, при этом музей рассматривается образовательными учреждениями как важный дополнительный фактор учебно-воспитательного процесса. В последний год это сотрудничество заметно усилилось, так как Департамент образования Москвы и Департамент культуры Москвы выступили с инициативой часть уроков по истории, литературе, мировой художественной культуре, изобразительному искусству и другим предметам проводить за пределами учебных классов в музеях столицы. Запущен в действие проект «Урок в музее», который предполагает проведение занятия на основе музейного собрания, использовать преимущества среды для более наглядного и глубокого изучения предмета. Проект «Самостоятельная работа» включает в себя создание детских учебных материалов для освоения – гидов, путеводителей, мультимедийных программ. Данная статья

адресована методистам, учителям и музейным педагогам, которые должны овладеть технологией проектирования и использования учебных материалов в современной образовательной практике.

В музейной практике сложилась традиционная система классификации всех текстов, которые используются в работе с посетителем. Условно музейные издания делятся на три группы: те, которые приводят детей в музей, те, которые позволяют изучать материалы музея, и те, которые возвращают ребенка в музей.

К первой группе изданий относится **буклет**, своего рода рекламный листок, детская афиша музея. Это издание должно отвечать требованиям детской психологии, быть кратким, но информативным. Чтобы буклет был адресным и понятным ученику, необходим крупный шрифт, впечатляющие картинки, которые представляют самые интересные экспонаты, бренд музея. В буклете должны быть в занимательной форме

представлена информация о местоположении, режиме работы, его услугах, коллекции и детских мероприятиях. Большое значение имеет название буклета. Музейные педагоги предупреждают от употребления в названиях детских буклетов шаблонных словосочетаний типа «Родники памяти», «Путешествие к истокам», «Семейный архив». Их смысл затерт и не воспринимается детским сознанием. По мнению музейщиков, не следует злоупотреблять школьными названиями вроде «Здравствуй, школа!». По мнению А. А. Щербаковой, также не стоит в буклете приводить известные цитаты, которые слишком часто слышат дети, такие как «Недаром помнит вся Россия», «Я помню чудное мгновенье» [1, с. 45–51].

Все детские буклеты по своей функциональной значимости и эстетике оформления мы делим на 5 групп: буклеты об образовательных программах музея, буклеты о детских абонементных и кружках, буклеты о специальных детских выставках, буклеты о деятельности музейных педагогов, буклеты «Детям о музее». Чаще всего буклеты первой подгруппы перечисляют образовательные программы музея и дополняют эти названия картинками с деталями экспозиции или действием во время проведения программ. Музеи также предлагают буклеты на определенный возраст. Наиболее продуктивными буклетами из этой группы считаем буклеты с детскими рисунками и буклеты-раскладки. Государственный музей-заповедник «Царицыно» имеет «взрослый» буклет с фотографиями и буклет с крупным текстом и детскими рисунками Виноградных ворот и Фигурного моста. Музей истории Лефортово в буклете для взрослых освещает историю района, обзор экспозиции и перечень экскурсий. Крупный шрифт текста детского буклета сопровождается забавными рисунками дворянина и крестьянина, Петра I и кота. Адрес музея сообщает ворона. Егорьевский историко-художественный музей создал буклет в виде дома с изображением музея с открывающимися створками. Внутри этого необычного буклета образовательные программы представлены в картинках: именины – пирогом, святки – березкой, Масленица – блинами, азбукиведи – свитком и др. Часто буклеты сопровождают персонажи детства. Так, буклет с детскими программами Государственного му-

зея-заповедника «Павловск» украшает львенок. Буклет с детскими интерактивными занятиями государственного музея-заповедника «Петергоф» украшает Петр Великий с трубкой, говорящий: «У нас не хуже, чем за границей».

Детские буклеты могут иметь цветное и иллюстративное решение, которое привлекает школьника в музей. Например, буклеты музейщиков «Английское подворье» в Москве и «Мир забытых вещей» в Вологде состоят из иллюстраций с детьми в костюмах – так они представляют образовательные программы. Музей русской усадебной культуры «Кузьминки» использует различные цвета для создания буклетов для лучшего восприятия программы. Так, буклеты «Мир зеленых иностранцев» и «Прогулка по птичнику» напечатаны на зеленой бумаге, а «Тайны старинной усадьбы» – на желтой. Цветовые решения используются при создании буклетов, освещающих деятельность музейных абонементов и кружков для школьников. Такие буклеты со страничками разных цветов созданы в Серпуховском историко-художественном музее. Елабужский историко-архитектурный и художественный музей предложил использовать различные цвета для выделения месяцев, в которых будут реализованы занятия абонемента «На Парнасе Серебряного века».

Детские буклеты могут служить афишей выставки для школьников. Буклет Иркутского областного краеведческого музея по выставке игрушек предваряет пословица «Детям не порча игрушка, а порча плохая прислужка», сопровождается контурными рисунками старинных игрушек и панорамным рисунком сцен с детьми вместе с игрушками. Все рисунки сопровождают русские народные пословицы. Московский музей дизайна подготовил для выставки «История упаковки» буклет с забавными обертками конфет времен гражданской войны.

Буклеты, рекламирующие музейно-педагогическую деятельность музея, представляют работу Детских музейных центров, Детских исторических музеев, историко-культурных клубов, этноклубов, Детских студий и отделов культурно-просветительской работы. Все эти буклеты представляют свою деятельность преимущественно в фотографиях. Здесь важно необычное название, например «Вернем себе дворец!» (музей-заповедник «Гатчина»), «Сказ-

ка для акварельки» (Радищевский музей). Среди этого ряда выделяется буклет Детского Центра Еврейского музея и центра толерантности. Детский центр назвали «Тут и Там»: так зовут двух мальчиков. Вся информация сопровождается веселыми и емкими картинками, например, квест «Музейный следопыт» или проект «Ура, каникулы!». Тверской государственный объединенный музей снабдил буклет «Детские музейные праздники» рисунками детей 7–9 лет, которые были сделаны на этих праздниках. И это лучшая реклама для привлечения школьников в музей. Буклет Государственного музея-заповедника «Царицыно» называется «Музей, доступный для всех», посвящен инвалидам и сопровождается картой Царицына с услугами для таких детей.

Детские буклеты – это всегда необычная форма предъявления материала. В качестве примера можно привести буклет в форме военного треугольника Государственного военно-исторического музея – заповедника «Прохоровское поле», который проводит интересные интерактивные программы для старшеклассников – «Фронтной привал» и «Курс молодого бойца». Другой пример – «сладкие» буклеты для детей. Например, буклет «История со вкусом» Коломенского музея пастилы и буклет «Памятка сладкоежке» Музея шоколада и какао – МИШКА. Последний буклет дает такую рекламу урока истории: «Конфетные фантики, бонбоньерки и упаковки шоколада расскажут вам об исторических событиях нашей страны». Такие буклеты наверняка приведут школьника в музей.

Вторая группа изданий помогает изучать школьнику музейные материалы – это путеводители. **Путеводитель** – это небольшая книжечка или расширенный буклет, предполагающий маршрут движения ребенка по музею и задания для изучения его экспозиции. Все детские путеводители обычно делят на маршрутные и игровые. Сначала остановимся на маршрутных путеводителях. Функционально такой путеводитель не позволяет ребенку заблудиться в музейном пространстве и выстраивает траекторию маршрута по залам или территории музея. Путеводитель, кроме того, позволяет освоить определенную, адекватную возрасту ученика часть музейной коллекции. При

правильном методическом построении путеводитель позволяет не только поддерживать активность ученика в музее, но и стимулировать его самостоятельные находки и открытия. Понимание маршрутного путеводителя как плана-карты музея с педагогической точки зрения совершенно недопустимо, так как план-карта помогает ориентироваться в музее, но не способствует его изучению. Иногда карта принимает занимательную форму, тогда возрастает ее педагогический потенциал. Петербургский музей кукол разработал путеводитель для детей «Ваша личная карта открытий» в форме викторины с Дуремаром.

В большинстве своем путеводитель музея – это название зала и задания по его экспозиции. В начале мини-путеводителя Этнографического музея «Русский мир и сказки А. С. Пушкина» даны планы залов и пунктиром обозначен маршрут, затем – задания по каждому залу. В Государственном историческом музее создан путеводитель «Путешествие на поезде времени», в котором для каждого зала подготовлены задания. Решение задачи школьником считается пропуском в следующий зал. В маршрутных путеводителях ребенка могут сопровождать занятные персонажи. Например, в путеводителе Государственного дома-музея П. И. Чайковского «В гости к Чайковскому» присутствует персонаж – живая нота ФА-МИ. Путеводитель Всероссийского музея А. С. Пушкина на Мойке в Санкт-Петербурге украшают рисунки персонажей из рукописей А. С. Пушкина – Кот ученый и Золотой петушок, символ первого означает остановку в музее, а второй – домашнее задание. Путеводитель по залам содержит обычно его фотографию, словарик на полях и детский рисунок на тему данного зала. [2]. Правильные ответы по путеводителю суммируются в баллы. В конце путеводителя по дворцу Алексея Михайловича в Москве есть такие слова: «Подсчитай, какое количество баллов ты набрал. Решением Вседворцового Совета тебе, отрок, велено присвоить звание “Умник или умница” – если ты набрал до 10 баллов, “Разумник или разумница” – до 20 баллов, “Вершина или образец премудрости” – если у тебя 21 балл» [3, с. 30].

Маршрутные путеводители по территории музея должны обязательно иметь карту, желательно с интересными фигурками и условными

значками. Путеводитель по Гатчине назвали карманным навигатором путешественника, на последней его странице приводятся рубрики «Кухня впечатлений» и «Диплом отважного путешественника», куда нужно вписать свое имя и написать сочинение. Более сложный вариант путеводаителя по территории музея предполагает сравнение планов дворца и сада Ораниенбаума сегодня и 250 лет назад.

Самый сложный вид путеводаителя – путеводаитель по музейным предметам. Опыт разработки таких путеводаителей имеет Эрмитаж. Путеводитель «Большая регата в Эрмитаже» посвящен картинам разных эпох и помогает школьникам проследить, как менялось представление о себе и окружающем мире. Путеводитель по лестницам Эрмитажа предполагает сложный маршрут и комплекс творческих заданий. Путеводители по предметам, как правило, раскрывают определенную тему. Так, серии путеводаителей по Саратовскому государственному художественному музею А. Н. Радищева «Новые друзья Акварельки» предполагает поиск в картинах музея животных, растений, детей и т. д. и задания по этим темам. Путеводитель такого типа по Гатчине разделен на три темы – «Особый вид оружия», «Время прячется в часах», «В гости богам Олимпа». Каждая часть имеет свой маршрут по дворцу и комплекс заданий. Серия путеводаителей Музея политической истории России на темы истории отдельных десятилетий XX в. под общей рубрикой «Когда бабушка и дедушка...» предполагает знакомство и изучение экспонатов музея, связанных с определенным временем.

Игровой путеводаитель помогает организовать игровое путешествие школьника по музею и поддерживает постоянную мотивацию ученика на самостоятельные открытия, исследования на основе диалога с экспозицией. Путеводители-путешествия могут быть представлены комиксами, путешествием на тему, путешествием к историческому персонажу или в глубь веков. Путеводители-комиксы представляют собой своеобразный рассказ-прогулку по музею, выполненный в смешных изображениях и рисунках. Занимательность путеводаителю придают диалоги с игровым персонажем, который сопровождает ребенка по маршруту. В путеводаителе-комиксе «Истории парка Александрия»

музея-заповедника «Петергоф» школьников сопровождают лев и рыцарь [4]. Эти персонажи не случайны, так как Александрия – это плод увлечений Николая I рыцарской эпохой Средневековья.

Наиболее распространены в современном музее путеводаители-путешествия на определенную тему. Примерами могут служить следующие путеводаители: «Золотой век Екатерины Великой» (Царицыно), Путешествие по маршрутам «Город», «Игра и игрушка» «Отечественная война 1812 года» (Государственный исторический музей). Звенигородский историко-архитектурный и художественный музей разработал путеводаитель на тему путешествия «Вслед за царицей», а Ярославский художественный музей – путеводаитель «Путешествие в Фарфоровую страну». Тему фарфора в путеводаителе раскрывают забавные персонажи – Чашка Василиса, Чайник Пахом Иванович и Блюдце Игнатка. В итоге детям предлагают дорисовать и раскрасить фарфоровый сервиз [5].

Путеводители-путешествия в глубь веков позволяют проследить историю музейного экспоната в определенном хронологическом отрезке времени. В путеводаителе «Путешествие колобка» представлены рубрики «Хлебная азбука», «Это интересно», сложные творческие задания: раскрасить фантик, доставить муку с Санкт-Петербург, обставить хлебную лавку [6]. «Путешествие по Каменноостровскому проспекту» на машине времени предполагает творческое изучение одного района Петербурга в разные века. В Путеводителе представлены интерактивные наклейки для воссоздания доходного дома – экспоната Музея истории Санкт-Петербурга. Творческий вариант путеводаителя представляет «Путеводитель юного музейоведа» Ненецкого музейно-выставочного комплекса. Учащимся дается задание сочинить свои истории о жизни мамонтенка Любы, составить мини-атлас, сделать эскиз шедевра, написать пожелание другу медвежонку Варк [7]. В путеводаителе «Первые шаги в литературном музее» школьников сопровождает юный Саша по Государственному музею А. С. Пушкина на Пречистенке в Москве.

Интеллектуальные путеводаители содержат творческие логические задания. Путеводитель в форме интеллектуального марафона «Впе-

ред, к Красной поляне!» разработан Калужским областным художественным музеем. Его основная задача – выявить в произведениях искусства музея ответы на задания об Олимпийских играх, Греции и спорте. К интеллектуальным путеводителям относятся столь популярные сегодня путеводители-квесты. Под квестом понимается ключ, ключевое слово, разгадка, которую необходимо найти в процессе изучения экспозиции. Путеводитель-квест – это игра, основанная на поиске целого ряда слов для разгадывания ключевого слова. Поиск слов связан с элементами экспозиции и музейными предметами. Самый простой вариант квеста предполагает определение в каждом зале музея слова, связанного с его экспонатами. В каждом выделенном слове для итогового квеста берется одна буква, из них впоследствии составляется «потерявшееся» слово. Степень трудности квеста зависит от сложности промежуточных заданий в залах. В путеводителе по Государственной Третьяковской галерее школьники должны собрать сложное название картины, ответив на вопросы и задания по другим произведениям искусства. В путеводителе Государственного музея-заповедника Царицыно «Загадки музейной коллекции» в квесте необходимо «восстановить» документ, дописать недостающие слова, которые дети должны найти на экспозиции в залах дворца. Егорьевский музей разработал сложный квест «Сороковая бочка, или Сокровища двух императоров». Название связано с фактом закапывания французами награбленных в Москве сокровищ при отступлении. Одна бочка с сокровищами не была найдена французами, поэтому ее содержимое стало экспонатами музея. Требуется на основе разгадки ребусов по экспозиции отгадать слово «Наполеон». Сложный вариант квеста разработан в музее «Разночинный Петербург». Для отгадки ключевого слова сначала надо выявить две буквы слов, связанных с предметами этого музея, а затем для определения ключа надо посетить еще пять музеев. Это долговременный, но очень продуктивный квест.

Исследовательские путеводители основаны на комплексе заданий, с помощью которых школьники самостоятельно ищут экспонаты музея. Путеводитель К. Меньшиковой типа «Я иду искать» по музею Анны Ахматовой в Фон-

танном доме предполагают поиск технических устройств, которые делали жизнь гораздо удобнее, и которые становились опасными и враждебными для тех лет. Путеводитель Центрального музея связи имени А. С. Попова построен на поиске учениками средств связи столетней и двухсотлетней давности. Все найденные школьниками экспонаты необходимо пронумеровать по времени их возникновения и придумать этикетки с названиями. Путеводители-расследования предполагают заведение «дела» на экспонаты, сбор «улик», оформление протоколов и заполнение досье. Школьник выступает в этом случае в качестве сыщика. Путеводитель может быть создан в форме спектакля, который имеет четкий сценарий и позитивный конец. Все действие в сценарии должно быть последовательно выстроено, иметь завязку, изучение экспозиции в соответствии с ходом сценария и развязку. Примером может служить путеводитель И. Осиповой «Снимаем кино» музея «Разночинный Петербург», где детям предлагают стать помощниками режиссера. Они подбирают костюмы для фильма, реквизит, музейные вещи для сцен и расставляют «актеров» из числа одноклассников по местам.

Третьим видом учебных изданий для школьников является **рабочая тетрадь**, использование которой после посещения музея призвано вернуть ребенка в музей в следующий раз. Необходимо отметить, что для школьника название «рабочая тетрадь» гораздо привычнее, чем буклет или путеводитель, так как он пользуется предметными рабочими тетрадями в школе и дома. Рабочая тетрадь ориентирует ученика на выполнение по музейной экспозиции заданий более широкого творческого плана. Эти задания предполагают наличие определенного времени, поэтому чаще всего они используются уже после музейного занятия. Рабочие тетради можно разделить на: 1) комплексные (охват всех типов музейных предметов) и 2) тематические (посвящены одному типу экспонатов или одной теме в музейной экспозиции). Примерами комплексных тетрадей являются тетрадь «Заморочки» Государственного военно-исторического музея-заповедника «Куликово поле» и тетрадь «Мир музея – мир ребенка» Рязанского историко-архитектурного музея-заповедника. В этих тетрадях разноплановые за-

дания охватывают различные темы экспозиции. Тематические тетради могут быть посвящены одному типу экспонатов, например одежде, посуде или оружию. Так, тетрадь Тульского государственного музея оружия – «Увлечательный мир оружия». Государственный музей-заповедник «Ростовский Кремль» представил тетрадь «Души моей узор», посвященную истории одежды. В этих тетрадях требуется вписать слова, соединить точки в изображении, раскрасить и сделать рисунки. Рабочая тетрадь «Души моей узор» включает творческие задания: написать отзыв, нарисовать рекламную афишу для выставки [8].

Самая распространенная рабочая тетрадь посвящена определенной теме, связанной с проблематикой музея. Выпуски «Загадки Ивана Волкова» (имя героя унтер-офицера) музея-панорамы «Бородинская битва» рассказывают об отдельных сторонах жизни периода Отечественной войны 1812 г. Выпуск 3 посвящен крестьянским загадкам, а 4 – Москве и пожару 1812 г. [9]. Рабочая тетрадь «Герои ДИМа рассказывают о себе» посвящена истории образования. Героями тетради являются мальчики – ученики разных эпох – Онфим, Филиппок и Тема, их обучению посвящены три части тетради. Тетради Н. В. Рощиной и О. В. Йорден «Во Кремлевских во палатах. У царицы на пиру», Е. М. Гавриловой «В некотором царстве, в некотором государстве», созданные в Детском центре Музеев Московского Кремля, посвящены теме еды, пирования и праздников, поэтому используются после проведения одноименных программ для школьников.

Рабочие тетради для школьников можно классифицировать на конкурсные и тетради для самостоятельных работ. Конкурсные тетради включают более простые задания воспроизводящего и преобразующего характера и могут быть использованы для организации состязания, соревнования в процессе ознакомления с экспозицией музея. Этой цели служат задания: вписать названия, имена, авторов, хозяина, отгадать загадки про экспонаты. К такому виду рабочих тетрадей относятся рабочие тетради «Прогулка по древнему городу» (Рязанский историко-архитектурный музей-заповедник), «История одного острова» (Государственный музей истории Санкт-Петербурга). Более слож-

ный вариант рабочей тетради для школьников предполагает творческие задания повышенной трудности. Рабочая тетрадь «Дар на все времена» Сергиево-Посадского государственного историко-художественного музея-заповедника предполагает цикл заданий с древнерусским алфавитом, системой обозначения дат и чисел. Это сложные задания, которые требуют времени. Интересное цветовое решение страниц предложено в рабочей тетради «Свет Ясной Поляны»: розовый цвет страниц обозначает задания о грамотности и учении, желтый – о домашнем быте, белый – о зиме, зеленый – о лете, красный – о праздниках. Задания предполагают найти в текстах ошибки, восстановить документ, преодолеть лабиринт, создать и раскрасить собственный рисунок, вписать недостающий предмет в экспозицию.

Таким образом, представленные в статье виды школьной литературы, которые используются в музеях России, являются важной методической основой организации образовательных программ для учащихся. Буклеты, путеводители и рабочие тетради являются ключевыми изданиями в этом процессе, но не исчерпывают всей палитры музейной детской литературы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Щербакова, А. А.* Тексты в музее. Для кого они? [Текст] / А. А. Щербакова // Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия / под ред. А. А. Щербаковой. – М., 2012. – С. 45–51.
2. *Бабкина, Н. Ю.* Гатчинский дворец-музей – детям [Текст] / Н. Ю. Бабкина, Н. И. Василенко. – СПб., 2004.
3. *Гыскэ, Е. В.* Путешествие по дворцу Алексея Михайловича [Текст]: путеводитель для школьников / Е. В. Гыскэ. – М., 2014. – С. 30.
4. *Шебуняева, О.* История парка «Александрия» [Текст] / О. Шебуняева, Д. Ведерников. – СПб.: ГМЗ «Петергоф», 2010.
5. *Федорчук, А. В.* Семейный путеводитель – игра по выставке «Фарфор империи Кузнецовых» [Текст] / А. В. Федорчук, Е. А. Мусатува, О. С. Волкова. – Ярославль, 2013.
6. *Бубырь, И. В.* Путешествие Колобка [Текст] / И. В. Бубырь. – СПб., 2011.
7. *Атамас, М. И.* Путеводитель юного музейоведа [Текст] / М. И. Атамас. – Салехард, 2013.

8. Бошко, А. Творческие задания «Души моей узор» [Текст] / А. Бошко, А. Комогорцева. – Ростов, 2005. – С. 12–13.
9. Александрова, Н. А. Загадки Ивана Волкова [Текст]: творческие задания для школьников / Н. А. Александрова, Л. В. Митрошенкова. – М., 2011.
4. Shebunyaeva O., Vedernikov D. *Istoriya parka "Aleksandriya"*. St-Petersburg: GMZ "Petergof", 2010.
5. Fedorchuk A. V., Musautova E. A., Volkova O. S. *Semeynyy putevoditel – igra po vystavke "Farfor imperii Kuznetsovykh"*. Yaroslavl, 2013.

REFERENCES

1. Shcherbakova A. A. *Teksty v muzee. Dlya kogo oni? Muzey kak prostranstvo obrazovaniya: igra, dialog, kultura uchastiya*. Ed. A. A. Shcherbakova. Moscow, 2012. Pp. 45–51.
2. Babkina N. Yu., Vasilenko N. I. *Gatchinskiy dvorets-muзей – detyam*. St-Petersburg, 2004.
3. Gyske E. V. *Puteshestvie po dvortsu Alekseya Mikhaylovicha: putevoditel dlya shkolnikov*. Moscow, 2014. – P. 30.
7. Atamas M. I. *Putevoditel yunogo muzeveda*. Salekhard, 2013.
8. Boshko A., Komogortseva A. *Tvorcheskie zadaniya "Dushi moey uzor"*. Rostov, 2005. Pp. 12–13.
9. Aleksandrova N. A., Mitroshenkova L. V. *Zagadki Ivana Volkova: tvorcheskie zadaniya dlya shkolnikov*. Moscow, 2011.
6. Bubyri I. V. *Puteshestvie Kolobka*. St-Petersburg, 2011.

Короткова Марина Владимировна, доктор исторических наук, профессор Московского педагогического государственного университета, академик Международной академии педагогического образования
e-mail: markor13@mail.ru

Korotkova Marina V., ScD in History, Professor, Moscow State Pedagogical University, Academician, International Teacher's Training Academy of Science
e-mail: markor13@mail.ru

УДК 81.367(5)
ББК 81.411.2

ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С ПРИСОЕДИНЕННЫМИ КОМПОНЕНТАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ (на материале рассказа И. С. Тургенева «Бежин луг»)

Е. В. Севрюгина

На сегодняшний день в школах и даже высших учебных заведениях изучению такого важного вида синтаксической связи, как присоединение, уделяется недостаточное внимание. Соответственно, главные задачи данной статьи: 1) демонстрация возможных способов изучения присоединительных предложений в школе – в частности, с привлечением текстов художественной литературы, обязательных для школьной программы; 2) описание предложений с присоединенными компонентами и выявление особенностей их функционирования в текстах художников слова. Данное исследование проводится на материале прозы Тургенева, а именно за основу берется рассказ «Бежин луг». Анализируя характер употребления присоединительных предложений в прозе Тургенева, мы учитываем внешние и внутренние факторы, то есть как объективные закономерности языкового процесса, так и черты идиостиля. Основные методы исследования: метод сопоставительного и контекстуального анализа. Материалы данной статьи могут быть использованы в практике школьного преподавания русского языка и литературы.

Ключевые слова: присоединение, присоединенные компоненты, пропозиция, модус, авторская интенция.

THE STUDY OF SENTENCES WITH ATTACHED COMPONENTS ON THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE AT SCHOOL (based on the story by I. S. Turgenev "Bezhin meadow")

E. V. Sevryugina

Nowadays at schools and even in higher educational institutions the studying of such important type of a syntactic link as connection, is paid insufficient attention to. So the main task of this article is: 1) to demonstrate possible ways of studying the connecting sentences at school using the texts of fiction obligatory for the school program in particular; 2) to describe the sentences with the connected components and detect the features of their functioning in the texts. This research is conducted on the material of Turgenev's prose, namely on the story "Bezhin Meadow". Analyzing the nature of the use of connecting sentences in Turgenev's prose, the authors consider external and internal factors, that is both objective regularities of language process and the features of idiosyncrasy. The basic methods of research are method of the comparative and contextual analysis. The materials of this article can be used in school practice and teaching Russian language and literature.

Keywords: connection, connected components, proposition, modus, the author's intention.

Начиная со времен А. С. Пушкина предложения с присоединенными компонентами становятся неотъемлемой частью письменной речи. Представляя собой изначально живые разговорные конструкции, данные типы предложений становятся для художников слова мощным средством языковой выразительности, а также способом художественного воплощения авторских интенций и эмоциональных состояний.

Главным способом проникновения присоединительных конструкций в литературу была их языковая адаптация к традиционному русскому синтаксису с характерными для него средствами грамматической и логической связи слов в словосочетаниях и предложениях. К таким средствам, в первую очередь, относятся союзы и союзные слова, а именно три группы союзных средств: 1) собственно присоединительные союзы; 2) сочинительные союзы в

присоединительном значении; 3) подчинительные союзы в присоединительном значении.

Бессоюзные средства связи базовой и присоединяемой частей предложения также встречались в текстах художественной литературы первой половины XIX в., но значительно реже. Например, в повести Пушкина «Капитанская дочка» в общей сложности встречается 71 предложение с союзной присоединительной связью, и только 11 – с бессоюзной. Особую роль предложения с присоединением выполняли и в пушкинской поэзии. Например, В. В. Виноградов, ссылаясь на В. Соловьева в своей работе «Язык и стиль Пушкина» отмечает, что поэт «взял из библейской поэзии лишь то, что углубляло, восполняло и обостряло его “европейский” синтаксис, его ранее определившуюся систему художественной композиции, основанную на принципах «прерывистых», присоединительных конструкций» [1, с. 132]. Таким образом, начиная с Пушкина предложения с присоединяемыми частями становятся важным средством экспрессивного синтаксиса.

Присоединительные предложения продолжают активно употребляться и во второй половине XIX в.: к данным конструкциям обращаются и Толстой, и Достоевский, и Чехов, и практически все выдающиеся писатели той эпохи.

С оригинальным, авторским употреблением предложений с присоединенными компонентами мы сталкиваемся в прозе И. С. Тургенева. Чтобы более конкретно описать характер функционирования в текстах Тургенева данных синтаксических конструкций, обратимся к его рассказу «Бежин луг». При этом мы будем учитывать такие аспекты, как: 1) способы грамматического выражения присоединительной связи; 2) особенности выражаемого присоединительной конструкцией содержания; 3) стилистическая функция в тексте.

Так, в рассказе «Бежин луг» встречается немало присоединительных предложений с традиционной союзной связью. Есть среди них и предложения с собственно присоединительными союзами:

1. *Малый был неказистый – что и говорить! – а все-таки он мне понравился: глядел он очень умно и прямо, да и в голосе у него звучала сила.*

2. *Нет, я его не видал, да его и видеть нельзя... а слышал... да и не я один.*

3. *Пришлось нам с братом Авдюшкой, да с Федором Михеевским, да с Ивашкой Косым, да с другим Ивашкой, что с Красных Холмов, да еще*

с Ивашкой Сухоруковым, да еще были там другие ребяташки...

4. *Вот зовет она его, и такая вся сама светленькая, беленькая, сидит на ветке, словно плотичка какая или пескарь, – а то вот еще карась бывает такой белесоватый, серебряный...*

5. *Сырую свежесть позднего вечера сменила полуночная сухая теплынь, и еще долго было ей лежать мягким пологом на заснувших полях; еще много времени оставалось до первого лепета, до первых шорохов и шелестов утра, до первых росинок зари.*

Как видим, чаще всего собственно присоединительные союзы у Тургенева представляют собой сочетания сочинительного союза с частицей. Как правило, это союз «да» (1–3-е предложения), либо союзы «и» (4-е предложение) и «а» (5-е предложение). К ним присоединяются усилительные («да и», «да еще», «и еще») и указательные («а то вот») частицы.

Иногда частица «перетягивает» на себя функцию присоединительного союза и употребляется без него:

1. *Перво-наперво она сидела долго, долго, никого не видала и не слыхала... только все как будто собачка этак залает, залает где-то...*

2. *Но вернуться домой не было никакой возможности, особенно в ночную пору; ноги подкашивались подо мной от усталости.*

В отдельных случаях присоединительная связь выражается у Тургенева с помощью сочинительных и подчинительных союзов, употребленных в присоединительном значении:

1. *Пошел тот опять к двери наверху да по лестнице спущаться стал, и эдак спущается, словно не торопится; ступеньки под ним так даже и стонут...*

2. *Вот зовет она его, и такая вся сама светленькая, беленькая, сидит на ветке, словно плотичка какая или пескарь.*

3. *...Плачу я, убиваюсь оттого, что ты крестился; да не я одна убиваться буду: убивайся же и ты до конца дней...*

Чаще всего в качестве сочинительных союзов присоединительного значения у Тургенева употребляются союзы «и» и «да» в значении «и». Подчинительные союзы аналогичной функции в рассказе Тургенева практически не встречаются.

Яркой отличительной чертой употребления присоединительных конструкций в рассказе «Бе-

жин луг», свидетельствующей о постепенном переходе к современному синтаксису, становится «тенденция к анализирующему» и информативной обособленности высказывания. Так, у Тургенева бессоюзные присоединительные конструкции встречаются чаще, чем в прозе Пушкина, и отличаются большим разнообразием. Например, присоединительная связь выражается у писателя бессоюзными предложениями с лексическим повтором:

1. *Вот и присел он под дерево; давай, мол, дождись утра, – присел и задремал.*

2. *Захотят его, например, взять крестьяне; выйдут на него с дубьем, оцепят его, но а он им глаза отведет – так отведет им глаза, что они же сами друг друга побьют.*

Также в рассказе Тургенева встречаем бессоюзные присоединительные предложения с второстепенным членом-распространителем:

1. *Пошел себе прямо, по звездам – наудалую...*

3. *Сапоги его с низкими голенищами были точно его сапоги – не отцовские.*

В первом примере в качестве члена-распространителя выступает наречие образа действия, а во втором – определение.

Особого внимания в рассказе Тургенева заслуживают те присоединительные предложения с союзной и бессоюзной связью, в которых употребляются слова-маркеры присоединения. На основе проведенных нами наблюдений можно сделать вывод, что наиболее часто в качестве таких слов-маркеров у Тургенева выступают наречие «вдруг», подчеркивающее внезапность или быструю смену действия, и глагол «добавил» («прибавил»):

1. *Сперва они покалякали о том о сем, о завтрашних работах, о лошадях; но вдруг Федя обратился к Ильюше и, как бы возобновляя прерванный разговор, спросил его:*

– Ну, и что ж ты, так и видел домового?

2. – *Нет, еще сыры... Вишь, плеснула, – прибавил он, повернув лицо в направлении реки, – должно быть, щука...*

3. *Ничего, – отвечал Павел, махнув рукой на лошадь, – так, что-то собаки зачужали. Я думал, волк, – прибавил он равнодушным голосом, проворно дыша всей грудью.*

4. – *Цапля, – повторил Костя... – А что такое, Павлуша, я вчера слышал вечером, – прибавил он, помолчав немного, – ты, может быть, знаешь...*

5. *Я, к сожалению, должен прибавить, что в том же году Павла не стало. Он не утонул: он*

убился, упав с лошади. Жаль, славный был парень!

Тщательный анализ подобного типа предложений в прозе Тургенева позволяет нам прийти к следующим немаловажным выводам: слова-маркеры, употребленные писателем в присоединительной конструкции, становятся неотъемлемой частью речевого дискурса и воспринимаются как «границы перехода» (порой довольно резкого) от одной пропозиции к другой. Так реализуется одна из ключевых авторских интенций (направленностей мыслей и чувств) и обращает нас к логико-семантическому аспекту присоединительной связи.

И. С. Лебедева в своей диссертационной работе «Дискурсивно-прагматические и социолингвистические характеристики функционирования высказываний с присоединенным элементом в английском языке» отмечает, что «описание семантики высказываний с присоединенным элементом должно быть построено на понятиях пропозиции (которая заключена в присоединяющей части) и модуса, как выраженного психологического состояния говорящего в момент общения (который отражается как в присоединяющей части, так и в присоединенном элементе)» [2, с. 250].

Лебедева выделяет различные типы присоединительных предложений по характеру интенциональной направленности высказывания. Авторские интенции могут быть различными: это и оценка пропозиции, и выражение психоэмоционального состояния, и обращение к самому себе либо к потенциальному адресату, и направленность на достижение какой-либо цели.

У Тургенева в предложениях с присоединяемым элементом часто можно наблюдать переход от одной пропозиции к другой, резкое переключение планов действия, которое даже может быть выражено словами метаязыка.

Интересно, что синтаксические конструкции подобного рода употребляются Тургеневым в контексте определенной речевой ситуации – диалога. Таким образом, авторское намерение становится более очевидным для читателя:

1. *Сперва они покалякали о том о сем, о завтрашних работах, о лошадях; но вдруг Федя обратился к Ильюше и, как бы возобновляя прерванный разговор, спросил его:*

– Ну, и что ж ты, так и видел домового?

2. – *Нет, еще сыры... Вишь, плеснула, – прибавил он, повернув лицо в направлении реки, – должно быть, щука...*

И в том и в другом примере присоединенный компонент указывает на внезапное изменение исходной пропозиции. В первом случае это резкое возобновление прерванного разговора, и Тургенев даже включает в предложение элементы «метаязыка», передающие намерения говорящего («как бы возобновляя прерванный разговор»). Во втором случае это неожиданный переход от одного плана действительности к другому. С помощью метаязыка это можно выразить так: *внимание автора переключилось на другой объект окружающего мира*.

Интересно также отметить, что в рассказе Тургенева есть такие присоединительные предложения, которые служат значимым авторским добавлением ко всему тексту:

Я, к сожалению, должен прибавить, что в том же году Павла не стало. Он не утонул: он убился, упав с лошади. Жаль, славный был парень!

Данное высказывание представляет собой абсолютно новый, не имеющий непосредственного отношения к рассказу, план повествования и также знаменует собой резкий переход от событий прошлого к факту настоящего времени.

В этом смысле весь рассказ Тургенева является развернутой присоединительной конструкцией и демонстрирует уникальные возможности данного типа связи, способной выполнять в том числе функцию композиционной и логико-смысловой организации художественного текста.

На основании проведенных наблюдений мы можем сделать следующие выводы:

1. Со времен А. С. Пушкина предложения с присоединительной связью становятся важным фактом письменной речи.

2. В рассказе Тургенева «Бежин луг» встречаются различные типы присоединительных конструкций, в том и числе и бессоюзные предложения, которые, в отличие от аналогичных конструкций в прозе Пушкина, отличаются большим разнообразием.

3. В прозе Тургенева нередко встречаются такие типы присоединительных предложений,

которые становятся неотъемлемой частью речевого дискурса и выражают смысловой переход от одной пропозиции к другой.

4. Опыт анализа предложений с присоединенными компонентами на материале тургеневской прозы демонстрирует уникальные возможности данного типа связи, способной выполнять в том числе функцию композиционной и логико-смысловой организации художественного текста.

В заключение добавим, что материалы данной статьи можно использовать на уроках литературы и русского языка в школе. Например, небольшой лингвистический анализ повести Тургенева с привлечением присоединительных предложений можно провести либо на этапе первоначального ознакомления учащихся с текстом художественного произведения, либо после детального изучения содержания рассказа и его художественных особенностей. Можно проследить, например, как язык художественного текста, используемые в нем синтаксические конструкции помогают раскрытию авторского замысла.

Такая работа способствует формированию лингвистической зоркости учащихся, а также навыков профессионального, многоаспектного анализа художественного произведения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Виноградов, В. В.* Стиль Пушкина [Текст] / В. В. Виноградов. – М.: Наука, 1999.
2. *Лебедева, И. С.* Дискурсивно-прагматические и социолингвистические характеристики функционирования высказываний с присоединенным элементом в английском языке [Текст] / И. С. Лебедева. – М., 2004.

REFERENCES

1. Vinogradov V. V. *Stil Pushkina*. Moscow: Nauka, 1999.
2. Lebedeva I. S. *Diskursivno-pragmaticheskie i sotsiolingvisticheskie kharakteristiki funktsionirovaniya vyskazyvaniy s prisoedinennym elementom v angliyskom yazyke*. Moscow, 2004.

Севрюгина Елена Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Российского государственного социального университета, докторант Московского государственного педагогического университета
e-mail: elena_s2003@list.ru

Sevryugina Elena V., PhD in Philology, Associate Professor, Russian Language and Literature Department, Russian State Social University; Post-Doctorate Student, Moscow State Pedagogical University
e-mail: elena_s2003@list.ru

УДК 78
ББК 85.31

ПОЛИФОНΙΑ КАК ДИАЛОГ МЕЖДУ ЭПОХОЙ БАРОККО И СОВРЕМЕННОСТЬЮ

А. В. Галыгина

Освоение полифонической музыки сегодня – необходимая часть работы пианиста, так как эта работа не только учит его воспринимать музыкальную ткань многопланово, но и влияет на общее развитие, более того, помогает ориентироваться в очень сложных и многозначных отношениях характерных для современного социума.

С этой целью автор сопоставляет исторически-далекие, но очень близкие по своим музыкальным характеристикам эпохи, что позволяет использовать диалог эпох и стилей в целях совершенствования исполнительской подготовки педагога-музыканта. В статье выявляются их характерные черты, которые определяют их взаимосвязь и взаимовлияние в процессе исторического развития музыкального искусства.

Анализируется специфика работы над произведениями И. С. Баха и Г. Ф. Генделя – с одной стороны, с другой – Д. Шостаковича, Р. Щедрина и П. Хиндемита, а также представителей Новейшей музыки: А. Шнитке и И. Вышнеградского. Внимательное знакомство с их полифонической музыкой поможет и сегодняшним студентам, и их педагогам в очень важном и трудном деле освоения нового музыкального материала.

Ключевые слова: диалог эпох, полифония эпохи барокко, современная полифония XX в., Новая музыка.

POLYPHONY AS A DIALOGUE BETWEEN THE BAROQUE ERA AND MODERNITY

A. V. Galygina

Development of polyphonic music nowadays is a necessary part of the pianist's work as it doesn't only teach to perceive music as a multidimensional concept but also influences the general development. Moreover, it helps to be guided with very difficult and multiple relations characteristic for the modern society.

For this purpose the author compares eras, historically remote, but similar by the musical characteristics, that allows to use the dialogue of eras and styles for the improvement of training performance of the music teacher. The article reveals the characteristic features which define their interrelation and influence in the course of historical development of musical art.

The article analyzes I. S. Bach and G. F. Handel's works on the one hand, and D. Shostakovich, R. Shchedrin and P. Hindemith's on the other, considering their specific features as well as the works of the representatives of the Latest music such as A. Schnittke and I. Vyshnegradsky. Careful acquaintance with their polyphonic music will help both students and their teachers with very important and difficult task of mastering new musical material.

Keywords: dialogue of eras, Baroque polyphony, XX century polyphony, New music.

Проблема «включаемости» традиции в современность... вопросы, связанные с ней, приобретают всю большую актуальность.

М. Лобанова

XX век стал веком глобальной полифонизации мышления, при этом не только музыкального. Такие термины, как «контрапункт», «многоголосие»,

«полифония» широко используются и в других научно-гуманитарных и художественно-практических областях: литературоведении, режиссуре, киноведении, философии и эстетике, так

как именно полифония отражает суть диалогической картины сегодняшнего мира и нового мышления современного композитора.

Современная полифоническая фортепианная музыка представляет качественно новый этап в развитии музыкального искусства. Полифония становится одной из основ стиля многих композиторов, проникая во все жанры и формы гомофонно-гармонического склада, существенно влияя на их смысл и выразительные возможности. Но в то же время полифония значительно преобразуется: будучи во многом ближе к мелодическому мышлению Баха и мастеров строгого письма, современная полифония не служит тем не менее только претворением их принципов в новых языковых условиях, а представляет глубокое, своеобразное, стилистически весьма богатое явление, которое связано в первую очередь с преобладанием относительно чистой линейности, с возрождением добаховских традиций и продолжением и развитием баховской полифонии, с ее гармоническим равновесием горизонтали и вертикали.

В то же время на современную полифонию большое влияние оказали и инструментальная культура полифонии, родившаяся из практики совместного музицирования средневековых городских ремесленников, и русская народная подголосочная полифония. «Новый стиль, новое содержание музыкального искусства не создают все свои средства совершенно заново, – пишет Л. Мазель, – а пользуются уже сложившимися, отбирая, усиливая и преобразуя те свойства и тенденции предшествующей музыки, которые соответствуют новым задачам» [1, с. 7].

Перед педагогом-музыкантом это ставит целый ряд интересных задач:

- во-первых, проанализировать, каким образом сложившийся в эпоху барокко полифонический стиль повлиял на современную музыку;
- во-вторых, выявить в ней черты, совершенно новые для полифонического стиля;
- наконец, предположить, как диалог этих далеких эпох может отразиться на методике исполнительского освоения полифонических произведений.

1. Эпоха барокко – одна из интереснейших страниц развития полифонической музы-

ки, которая в первую очередь определяет дальнейшие пути развития полифонии; это эпоха, где, как отмечает М. Лобанова, сосуществует связь и разрыв времен. Это время великих открытий, это «исторический перекресток», на котором «барочный человек» определяет свое личностно-целостное отношение к миру и учится существовать в «полифоничном многомерном пространстве». Стилевая система барокко собирала вокруг себя все богатство разнонаправленных творческих усилий и была централизующим фактором музыкального процесса, на него в сильнейшей степени действовала духовная атмосфера эпохи, влияя строй человеческих чувств. Контрастность составляла основу барочного мироощущения, отрицающего гармонию пропорций и слаженность деталей, присущую искусству Ренессанса, ведь «в бесконечном калейдоскопе противостоящих друг другу антитез как раз и выражала себя идея бесконечности мира» (Щербатова) [2]. Таким образом, особенности художественного мышления эпохи барокко, индивидуальные композиторские стили естественным образом повлияли на развитие полифонического искусства.

Крупнейшими полифонистами того времени были немецкие композиторы *Иоганн Себастьян Бах* и *Георг Фридрих Гендель*. Их художественные стили неотделимы от тех культурно-исторических процессов, которые происходили на стыке двух веков.

Сложность постижения образного содержания и стиля *И. С. Баха* заключается в том, что в его музыке соединились творческие явления, представляющие синтез художественных традиций Средневековья, Возрождения, Барокко. Сила ее воздействия заключается в большой объемности и широком охвате ее художественных образов. В поэтике композитора, в напряженной игре света и тени, дня и ночи, в непрестанном столкновении противоречий узнается картина мира, каким ощущал его человек эпохи барокко. Ценно и то, что в музыке композитора не прерывается нить живого интонационного развития, что ведет к разнообразию вариантов полифонического многоголосия, «к сгущениям и разрежениям ткани, образующим форму второго плана в рамках единой формы произведения» [3, с. 104].

Для своих тем Бах отбирает выразительные интонации, разнообразные по эмоциональной окраске и жанровой принадлежности: песенные, танцевальные, фанфарные, речитативные, лирико-философские, торжественно-ликующие, пасторальные и трагедийные. Общее же для них, как отмечает В. Протопопов, это

- мелодическая напевность, широта мелодико-линейного рисунка, впитывание интонаций песни, речитатива, декламационность и артикуляционная свобода;

- полнота ладо-гармонических функций в их различных модификациях – диатонических и хроматических, богатство отклонений, ведущее к особой изменчивости ладового развития;

- развитие скрытого многоголосия: интонационная содержательность скрытых голосов, перенесение в них приемов развития из реальных голосов;

- вариационность – в мотивном развитии, в секвентности и в других проявлениях полифонического письма;

- разнообразие форм (структур) темы – от краткой афористической до предвещающей форму классического периода [3].

Следует подчеркнуть и то, что музыкальный язык композитора отличается не только интонационным богатством и разнообразием, отточенностью каждой детали, филигранностью отделки, но и всегда подчинен безупречной логике целого.

Богатейший художественно-образный мир музыки Баха находит свое выражение в многообразных формах его творчества. Это инвенции, хоральные прелюдии, масштабные органные сочинения, фантазии, токкаты, два тома «Хорошо темперированного клавира», явившиеся новым словом в полифонической музыке. Это дает огромный материал для развития индивидуальных способностей у учащихся разного уровня подготовки.

Анализ стилистических особенностей музыки Баха в целом позволяет определить ряд педагогических установок и требований к процессу исполнительской подготовки студентов, главные из которых:

- ясность и точность голосоведения, тембровая окраска каждой темы;

- адекватное представление их образных характеристик;

- выявление драматургических основ развития произведения, внимательное отношение к динамическим и темповым нюансам, точное определение кульминаций;

- определение ансамблевых соотношений голосов в ткани, логической взаимосвязи и взаимодействия темы и противосложений, выяснение роли интермедий.

Реализация этих требований в ходе освоения полифонических произведений Баха будет не только способствовать развитию студента-музыканта, но и осознанию значимости наследия композитора.

Рядом с И. С. Бахом по праву возвышается фигура **Г. Ф. Генделя**. Это «новый тип художника, стремящегося сломать все преграды, разрушить все барьеры, мешающие свободному проявлению творческой воли» [2, с. 151]. В своих творческих исканиях Гендель не перечеркивает, а переосмысливает «старое» искусство и воплощает в своих произведениях новые художественные идеи. Новаторская направленность крайне характерна для творчества композитора и в области полифонической музыки. Его авторский стиль отличается гибкостью, смелостью, он отражает постепенно формирующееся гомофонное мышление.

Творческие поиски Генделя пошли по пути преобладания гармонии над мелодической линией, предвосхищая появление гомофонно-гармонического склада. Отсюда проистекает значительное влияние гармонии, аккордовой координации на генделевскую полифонию в отличие от баховской. Отсюда и особый вид его полифонических тем – с рельефным ядром, движением по звукам аккорда, с четкой гармонической основой и группой контрастных мотивов.

В полифонической музыке Генделя наиболее распространены фугированные формы. Они весьма разнообразны, встречаются и другие имитационные композиции, но главнейшая из них – fuga. Fuga у Генделя – это прежде всего форма, включаемая в другие, более крупные сочинения (сюиты, концерты, ансамбли, оратории) и выполняющая определенную функцию. Жанровый диапазон произведений, включающих фугу, достаточно широкий, он распространяется от клавирных сюит и концертов до ораторий и опер. Отдельные, самостоятельные

фуги создавались композитором крайне редко. Это шесть ранних фуг для вирджинала и шесть больших фуг для органа, созданных в 1735 г.

На стилиевых особенностях клавирных фуг в некоторой степени сказался огромный опыт сочинения полифонических хоровых композиций. Это придало им меньшую строгость и определенную нестабильность фактуры. Таким образом, клавирные фуги Генделя отличаются от баховских свободным обращением с голосами: хотя в общем можно считать эти фуги четырехголосными, но нередко возникают как бы еще какие-то новые голоса, а с другой стороны, некоторые уже звучавшие исчезают. Это объясняется также оркестровой природой фактуры клавирных фуг. Именно в этой свободе включения и исчезновения голосов заключено характерное свойство клавирных фуг Генделя.

Если сравнивать фугу Баха и фугу Генделя, то несмотря на то, что оба композитора творили в один период, везде находим различия. У Генделя тема – подвижная интонационно-ритмическая конструкция. Она может быть сокращена или «надстроена» путем прибавления мотивов к основной структуре – до и после нее. У Баха тема — моно- или полимотивная структура на протяжении всей фуги. У Генделя контрапункты – неудержанные, у Баха – удержанные. В экспозициях у Генделя присутствует свободное изложение темы, голосоведение которой рождено оркестровым типом фактуры; у Баха же – строгое изложение темы, а голосоведение ориентировано на вокально-хоровой тип фактуры.

Все вышесказанное убеждает в том, что свобода высказывания, определенная импровизационность мышления в значительной степени присутствует в музыке Генделя и является чертой его стиля. Знаменательно, что композитор обобщил накопленные к XVIII в. средства полифонического развития и внес много существенно нового в их трактовку. Таким образом, полифония Генделя — одно из важнейших явлений в истории музыки.

Анализ специфики полифонической музыки таких крупнейших представителей эпохи барокко, как Бах и Гендель, позволяет выдвинуть наряду с традиционными методами ряд особых исполнительских задач при их изучении. В первую очередь, это понимание и осознание тес-

ной связи музыки и речи, помогающее более конкретно услышать интонационное развитие полифонических тем. Во-вторых, выявление жанровой основы тематического материала, облегчающее восприятие и исполнительскую передачу их образной специфики. Решение этих задач значительно облегчит исполнителю работу над современными полифоническими произведениями, так как именно барокко открыло XX в. перспективность полифонического мышления, тем самым позволяя осваивать все новые музыкальные миры.

2. Стилистическая эволюция в современной полифонии – многосложный процесс, охвативший всю совокупность языковых средств. Обилие новых стилистических приемов связано с обогащением образной среды, с национальными, жанровыми, индивидуально-стилистическими особенностями современной музыки.

Полифония становится одной из главных основ стиля многих композиторов, проникает во все жанры и формы гомофонно-гармонического склада, существенно влияет на их смысл и выразительные возможности. В то же время сама полифония значительно преобразуется, становясь во многом ближе к интонационному мышлению Баха и мастеров строгого письма.

Особенно ярко это демонстрирует полифонический цикл, который в XX в. переживает свое возрождение. Многие современные композиторы, такие как Д. Шостакович, Р. Щедрин, П. Хиндемит, обращаются к жанру прелюдий и фуг, таким образом, осуществляя через полифонию диалог времен. Они как бы через века «перекидывают мост» к «Хорошо темперированному клавиру» Баха, продолжая его в новых современных условиях, тем самым отражая и индивидуальные стилиевые закономерности, которые передают особенности музыкального мышления соответствующей эпохи.

Цикл «24 прелюдии и фуги» **Д. Шостаковича** по богатству и яркости музыкальных образов, по совершенству полифонической техники сравним с баховскими произведениями. Фуги Шостаковича, как подчеркивает А. Должанский, по существу приобрели значение третьего тома «Хорошо темперированного клавира», «где совмещаются два различных принципа: контрапунктирование мелодических линий в них своим прототипом имеет баховскую фугу, а

драматургия и общее строение формы характерны для генделевской» [4, с. 206].

Следует отметить и то, что многочисленные проявления принципа вариационности в фугах цикла связаны с традициями русского многоголосия. Темы фуг Шостаковича, мелодическая организация которых близка русской песне, стимулируют прорастание мотивов и за пределами границ темы, в противосложениях. А наибольшее влияние на фортепианный стиль «24 прелюдий и фуг» Шостаковича оказали русский фольклор, вокальная музыка речитативного плана, русское ораториальное, оперно-хоровое и главное — симфоническое творчество русских композиторов (Бородин, Мусоргский, Прокофьев). Это фактуры оркестрового письма с ее охватом всех регистров, многоплановостью звучаний, инструментальные эффекты; принципы симфонического развития с их динамизмом огромной силы, приемы нагнетаний и кульминационных напряжений, масштабность больших планов и архитектурных «конструкций».

В то же время для полифонических произведений Шостаковича характерно стремление к классической ясности изложения. Фактура отличается незагроможденностью, точностью голосоведения и в то же время необычной полнозвучностью и динамической контрастностью. «Каждая фактурная формула содержит значительный смысл, отмечает В. Задерацкий, и поэтому даже тогда, когда звучит один голос или двухголосие, от слушателя требуется напряженная работа для того, чтобы уловить все богатство содержания данного момента звучания» [5, с. 248].

Важно и то, что сам процесс претворения традиций, сплавление разных стилистических явлений у Шостаковича всегда процесс новаторский: развивая их и переосмысливая, композитор воплощает образы, отражающие сущность современного мира.

Особенность полифонии Шостаковича заключается в том, что, не прерывая баховских традиций, композитор внес в них много своих оригинальных черт, которые позволили открыть иные «музыкальные миры», реализовать новые художественные замыслы. Это проявляется и в особой самостоятельности голосов, которой композитор уделяет большое внимание (в результате каждый голос имеет свою историю,

свою характеристику), и в особом русско-подголосочном мелодизме тем, и в оркестральности изложения всей фактуры, в ее симфонизме.

Цикл «24 прелюдии и фуги» для фортепиано *Р. Щедрина*, подобно аналогичному циклу Д. Шостаковича, также возрождает старинный баховский жанр, так как интерес композитора к полифонии связан с огромной любовью к искусству композиторов-полифонистов XVI в., особенно любовью к творчеству И. С. Баха, которое считает «высшим достижением за всю историю музыки, той вершиной, которая мало постигается человеческим взором во всем богатейшем объеме». В прелюдии и фуге B-dur Щедрин использовал темы И. С. Баха: в фуге — тему из фуги B-dur (II т. «Хорошо темперированного клавира»), а в прелюдии — тему ВАСН. Подобно баховским принципам организации полифонической формы, Щедрин начинает фуги с доминантового (квазиответного) проведения темы и трактует ряд своих прелюдий и фуг как малый цикл. Но глубокая связь с традициями не заслоняет яркости, индивидуальности и новаторства полифонического стиля композитора, в основе которого лежит инструментальная интонационность, которая создается, как отмечают исследователи, «напряженно-диссонантной интерваликой, скоротечностью индивидуально-пассажных разбегов, неожиданностью ритмичных акцентов» [6, с. 177].

Композитор отвергает неприкосновенность ритмо-интонаций и структуры темы, которая в его цикле претерпевает самые разнообразные трансформации. Но в то же время изменения исходного тезиса фуги никогда не ведут у Щедрина к изменению его основных образно-эмоциональных свойств, а, наоборот, способствуют их уточнению, прояснению определяющих качеств темы.

Различные изменения в тематизме фуг повлияли и на тональные взаимоотношения. Если тональности четко прослушиваются в экспозиции и репризе, то в разработке они почти неразличимы, а в некоторых фугах тональность если и определена, то в дальнейшем движении ее сложно определить. Однако при всей вольности обращения со звуковысотными связями композитор не выходит за рамки четко ощущаемых тональных устоев в каждой фуге и сам принцип построения всего цикла по тонально-

ствам квинтового круга свидетельствует о верности автора традициям, о его уважении к постулатам, толкуемым, тем не менее, весьма свободно. Так Щедрин возрождает принципы старополифонических жанров и в то же время он вносит свойства, выработанные в музыке XX в., с новым отношением к тональности, эмансипацией диссонанса в такую традиционную полифоническую структуру, как fuga.

Цикл "Ludus tonalis" П. Хиндемита, где оживает образ Баха в соединении с изощренными контрапунктическими переплетениями, дает образцы камерной фуги композитора. Этот цикл, наряду с циклами прелюдий и фуг Д. Шостаковича и Р. Щедрина, принадлежат к вершинам полифонического искусства современности. Значение "Ludus tonalis" в истории полифонии связано именно с возрождением в XX в. высокохудожественного цикла прелюдий и фуг, в котором охватывается полностью хроматическая система тональностей. Каждый из 12 звуков основных ее звуков представлен одной фугой без различия лада, поскольку, согласно теоретическим разработкам П. Хиндемита, мажор и минор – взаимопроникающие элементы тональной целостности, которая определяется господством основного тона. Учитывая это, при обозначении тональности каждой из 12 фуг "Ludus tonalis" Хиндемит указывает лишь на их основной тон – in C, in D и т. д., отказываясь от знаков при ключе. Интересно, что этот цикл можно воспринимать не только как игру тональностей, но и игру ритмов – так деятельна, ярка и энергична ритмическая жизнь пьес.

Все фуги – трехголосные, что определяет их фактурную целостность. Хиндемит объединил контрастные по характеру и темпу двенадцать фуг и одиннадцать промежуточных интерлюдий вступительной прелюдией и заключительной постлюдией, которая представляет собой точное изложение прелюдии в обратном движении (от конца к началу) и в обращении с взаимным перемещением голосов (верхние становятся нижними, нижние – верхними). В то же время интерлюдии выполняют также связующую драматическую функцию, ведя от тональности предыдущей фуги в тональность следующей.

Таким образом, музыкальный язык Хиндемита связан с детально усвоенной им полифонической техникой прошлого. Новое и тради-

ционное в нем неразъединимо. Техника музыкальной композиции эпохи барокко, ее инструментальный стиль переносятся в новые условия, но основой музыкального мышления остается полифония. Степень эмансипации голосов, их деятельность еще более возросли в полифоническом творчестве композитора, контрапунктические комбинации усложнились, формы приобрели монументальность. По-прежнему применяются увеличения и уменьшения тем, зеркальные обращения и кресты, симметричные связи разделов форм. Хиндемит «возрождает старые принципы так, что они и по отношению к новому материалу становятся органически необходимыми» [7, с. 322], – подчеркивают исследователи. Особенную индивидуальность его фугам придают: неоклассический характер эмоциональной сферы; конструктивизм формы, которому подчинены все мелодические процессы; своеобразие тональной организации имитационной структуры. В итоге все разделы "Ludus tonalis" заключают в себе новые черты, специфические для творчества данного композитора, и в то же время отражают отражающие общие тенденции современного полифонического мышления.

Таким образом, Д. Шостакович, Р. Щедрин, П. Хиндемит широко использовали полифонические принципы эпохи барокко, Средневековья, сплавляя их с индивидуальным, свойственным только этим композитором типом тематизма, музыкальным языком, художественным мироощущением, поэтому этих композиторов можно назвать уже классиками современной полифонии. Важно, что в диалоге эпох они выполняют двойственную функцию: концентрируют в себе определяющие свойства полифонии эпохи барокко и в то же время подводят к новому музыкальному языку и музыкальному мышлению.

Еще более решительный поворот в сторону современного полифонического мышления был осуществлен творцами *Новейшей музыки*. Они дали новую историческую интерпретацию самим категориям традиционной полифонии, открыв тем самым неизвестные прежде художественные перспективы. Контрапункт, канон и fuga – основные традиционные области полифонии, но в полифонии Новейшей музыки их соотношение меняется. Fuga почти исчезает из

практики, затем и канон «сходит со сцены». На первый план выходит «Новый контрапункт». Ни гомофония, ни полифония с ее мелодической линейностью не сохраняются в прежнем виде, все подвергается коренным изменениям. Привычный линейный слой в полифонии уступает место ритмолинии и тембролинии, поэтому голоса сложно, часто даже невозможно идентифицировать.

Контрапунктическая и имитационная полифония изменились до полной неузнаваемости и в результате сильно сблизились. Понятие полифонии становится совершенно иным, появляется полифония точек, сонорных пластов, полифония разных звуковых пластов, полифония стилей, микрополифония. К такой полифонии принадлежат, например, «Импровизация и fuga» *А. Шнитке*, в которой начальная тема излагается в виде канона из двенадцати голосов; «Два концертных этюда» ор. 19, 1931, *И. Вышнеградского*, где развивается четвертитоновое соединение хроматических систем.

Особый интерес представляют две додекафонные фуги *А. Волконского* из фортепианного цикла "Musica stricta" (Строгая музыка). Авторский подзаголовок цикла "Fantasia ricercata" говорит о совершенно двух противоположных вещах: фантазия – о свободе форм композиторской техники, а ричеркар – о музыкально сложной полифонии. Общее строение цикла родственно барочной сонате, он состоит из четырех частей, где первые две части образуют малый цикл «прелюдия и fuga», III часть написана в форме двойных вариаций, а финал – fuga на две темы. Как мы видим, новейшая полифония вобрала в себя и синтезировала формы традиционной полифонии, которые зазвучали совершенно по-новому.

3. Из всего вышесказанного следует, что даже профессионально ориентированный музыкант-исполнитель может быть не подготовлен к освоению новой полифонии современности, поэтому исследование принципов современного полифонического письма приобретает особую актуальность. Анализ развития полифонии позволяет говорить о целом ряде проблем, встающих перед педагогом-музыкантом при обращении к современной полифонической музыке. Множественность авторских миров, сложность и многообразность музы-

кальных языков, смешение жанров и стилей требует от исполнителя особого подхода к постижению нового мира полифонии.

Сложная и многообразная в своих проявлениях полифоническая музыка XX и XXI вв. не только возродила формы строгой и свободной полифонии, но и подытожила полифонические завоевания классиков, романтиков, создателей русской музыки, поэтому, чтобы осмыслить и понять множественность стилей, направлений и концепций полифонической музыки, необходимо проследить сам процесс ее развития. А в учебной практике это даст возможность обогатить методику освоения полифонических произведений разных эпох на основе принципа их диалога.

Анализ стилистических особенностей полифонической музыки разных эпох, приобретение разносторонних и теоретических, и музыковедческих знаний даст возможность спроецировать сам процесс исполнительской работы над полифонией этих эпох, определив, наряду с основополагающими традиционными методами ее освоения, специфические приемы, свойственные каждому отдельному периоду.

Особое место здесь занимает интонационная работа, которая помогает определить стилевую, тематическую, эмоционально-образную связь между далекими музыкальными эпохами и установить черты сходства и различия.

В самом процессе исполнительского освоения полифонии барокко и современной полифонии важно стимулировать потребность проникновения в эмоционально-образный мир произведения, тем самым постигая многозначность авторских идей, выявляя особенности авторских художественных миров. В свою очередь работа над совершенствованием полифонического слуха и формированием современного музыкального мышления будет способствовать постижению новых музыкальных ценностей.

Специфические методы, связанные главным образом с задачами погружения в особый художественный мир полифонических произведений и включение ассоциативно-арочного механизма в процесс их освоения сделает обучение более эффективным, тем самым расширяя музыкальный кругозор учащегося, развивая устойчивый интерес к полифонической музыке разных эпох.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Мазель Л. А. Эстетика и анализ [Текст] / Л. А. Мазель // Советская музыка. – 1966. – № 12.
2. Щербакова А. И. Философия музыки и музыкального образования [Текст]: учеб. пособие для вузов: [в 2 ч.] / А. И. Щербакова. – М.: ГРАФ-ПРЕСС, 2008. – Ч. 2.
3. Протопопов В. В. Принципы музыкальной формы И. С. Баха [Текст] / В. В. Протопопов. – М., 1981.
4. Должанский А. Н. 24 прелюдии и фуги Д. Шостаковича [Текст] / А. Н. Должанский. – М.: Советский композитор, 1970. – 130 с.
5. Задерацкий В. В. Полифония в инструментальных произведениях Д. Шостаковича [Текст] / В. В. Задерацкий. – М.: Музыка, 1969. – 271 с.
6. Кузнецов И. К. Теоретические основы полифонии XX века [Текст] / И. К. Кузнецов. – М.: Консерватория, 1994.
7. Левая Т. Н. Пауль Хиндемит: Жизнь и творчество [Текст] / Т. Н. Левая, О. Т. Леонтьева. – М.: Музыка, 1974. – 448 с.
8. Надлер С. В. Полифония Шостаковича в свете эволюции авторского стиля [Текст]: автореф. дис. ... канд. искусствовед. наук / С. В. Надлер. – Ростов н/Д, 2013.
9. Толстоброва М. С. Как исполнять Баха [Текст] / М. С. Толстоброва. – М.: Классика-XXI, 2010.

REFERENCES

1. Mazel L. A. Estetika i analiz. *Sovetskaya muzyka*. 1966, No. 12.
2. Protopopov V. V. *Printsipy muzykalnoy formy I. S. Bakh*. Moscow, 1981.
3. Shcherbakova A. I. *Filosofiya muzyki i muzykalnogo obrazovaniya: ucheb. posobie dlya vuzov*. Moscow: GRAF-PRESS, 2008. Iss. 2.
4. Dolzhanskiy A. N. *24 prelyudii i fugi D. Shostakovich*. Moscow: Sovetskiy kompozitor, 1970. 130 p.
5. Zaderatskiy V. V. *Polifoniya v instrumentalnykh proizvedeniyakh D. Shostakovich*. Moscow: Muzyka, 1969. 271 p.
6. Kuznetsov I. K. *Teoreticheskie osnovy polifonii XX veka*. Moscow: Konservatoriya, 1994.
7. Levaya T. N., Leontyeva O. T. *Paul Hindemith: Zhizn i tvorchestvo*. – М.: Muzyka, 1974. 448 p.
8. Nadler S. V. *Polifoniya Shostakovich v svete evolyutsii avtorskogo stilya: Extended abstract of PhD dissertation (Hystory of Art)*. Rostov on Don, 2013.
9. Tolstobrova M. S. *Kak ispolnyat Bakh*. Moscow: Klassika-XXI, 2010.

Галыгина Анна Викторовна, аспирантка кафедры музыкальных инструментов Московского педагогического государственного университета

e-mail: anna-galigina@rambler.ru

Galygina Anna V., Post-Graduate Student of the Department of Musical Instruments, Moscow State Pedagogical University

e-mail: anna-galigina@rambler.ru

УДК 663.266
ББК 35.782

ПРИМЕНЕНИЕ ЭНЕРГОСБЕРЕГАЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛУЧЕНИЯ РАСТИТЕЛЬНОГО МАСЛА ИЗ СЕМЯН ВИНОГРАДА

А. Т. Телешев, Я. Д. Чагава, Ж. М. Асатурян,
А. Б. Кудрявцев, Г. З. Казиев

Рассмотрены основы энергосберегающей технологии переработки виноградных семян, направленной на получение виноградного масла. Процесс предусматривает включение в технологическую цепочку роторно-пульсационного аппарата, который позволяет быстро сформировать в среде спирта дисперсию с размером частиц ≤ 8 мкм, что облегчает экстракцию масла и способствует повышению его выхода.

Ключевые слова: виноградное масло, роторно-пульсационный аппарат, динамическое светорассеяние, инфракрасная спектроскопия, ЯМР ^{13}C , масс-спектрометрия.

USING OF ENERGY SAVING TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF GETTING VEGETABLE OIL FROM GRAPES SEEDS

A. T. Teleshev, Ya. D. Chagava, Zh. M. Asaturyan,
A. B. Kudryavtsev, G. Z. Kaziev

The article deals with the basics of energy saving technology of the processing of grape seeds for getting grape oil. The process provides the introduction in the technological chain of the rotor and pulsation device which allows to quickly create in the environment of alcohol the dispersion with a size of particles of ≤ 8 microns that facilitates extraction of oil and promotes increase of its exit.

Keywords: grapeseed oil, rotor and pulsation device, dynamic light scattering, infrared spectroscopy, nuclear magnetic resonance ^{13}C , mass spectrometry.

Хорошо известно использование ягод винограда (одного из родов семейства виноградовых) для приготовления сока, вина, компота, варенья и других пищевых продуктов. Менее известными, а в ряде регионов, возделывающих виноград, практически неизвестными остаются технологии комплексной безотходной переработки винограда в ценные биологически активные продукты. Одной из задач, решаемых при внедрении комплексной безотходной технологии переработки растений семейства виноградовых, является повышение эффективности использования их семян в производстве различных веществ, имеющих значение для народного хозяйства. В настоящее время основным продук-

том, получаемым из семян винограда, является растительное масло, которое применяется в косметических целях, в консервной промышленности как консервант других масел (например, оливкового, подсолнечного), в производстве маргарина, высококачественного мыла, используется для смазки тонких деталей и как полувывсыхающее масло в лакокрасочном производстве. Виноградное масло имеет перспективу активного использования в фармацевтике [1].

Виноградное масло извлекают из виноградных семян путем прессования или экстракцией различными растворителями. Следует отметить, что экстракционный метод выделения виноградного масла позволяет увеличить выход продукта

и получить качественное виноградное масло без дополнительных производственных затрат на очистку и химическую рафинацию [2]. Однако получение масла из виноградного семени как пресованием, так и экстракцией осложнено прочной волокнистой структурой семенной оболочки и в значительной мере определяется глубиной ее вскрытия. Для облегчения извлечения масла известно применение различных видов дезинтеграторов семян винограда, например, ударного и роторно-валкового действия [3].

В настоящей работе рассматриваются основы энергосберегающей технологии переработки виноградного сырья, направленной на получение масла путем диспергирования семени в жидкой среде с помощью роторно-пульсационного аппарата (РПА) [4].

Объектом исследования являлись целые без повреждений высушенные (остаточная влажность 6%) семена винограда Ачандарский красный сорта Изабелла. В качестве жидкой среды использовали изопропиловый спирт (хч, Isopropanol IPA, $\sigma = 21,7$ мН/м, 20 °С). Семена направлялись через загрузочную емкость на диспергирование и экстракцию, ведущихся одновременно в РПА (скорость вращения ротора 3000 об⁻¹) при весовом соотношении изопропиловый спирт – сырье 3 : 1 в течение 3–5 мин до получения однородной массы и температуре не более 60 °С. Для повышения эффективности работы РПА в технологическую цепочку включен роторный шестеренчатый пищевой насосный агрегат НРП Ш (рис. 1).

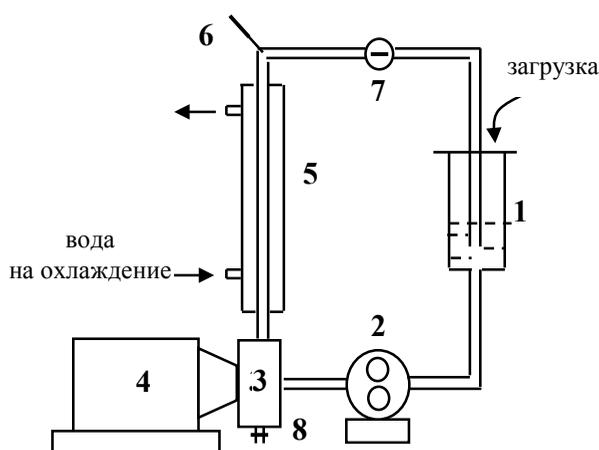


Рис. 1. Схема обвязки РПА:

1. Загрузочная емкость. 2. Шестеренчатый насос.
3. РПА. 4. Двигатель. 5. Холодильник «труба в трубе».
6. Термометр. 7. Расходомер. 8. Сливной кран

После отгонки изопропилового спирта твердый остаток обрабатывали легколетучим углеводородным растворителем (гексаном), Экстракт фильтровали; при этом твердый остаток, являющийся источником масла, использовали в качестве фильтра, задерживающего тонкие частицы растительного волокна. После отгонки гексана и рафинирования масла путем его охлаждения до -5 °С получен зеленовато-желтый продукт с запахом и вкусом, свойственным маслу из виноградных семян. Выход продукта $\approx 15\%$ в пересчете на сухое сырье.

Фракционный состав пульпы оценен с помощью метода динамического светорассеяния на приборе Zetasizer Nano ZS Zen3600 «Malvern». ИК-спектры получены в отражательном режиме на спектрометре Nicolet 380 (стекло ZnSe). Спектры ЯМР ¹³С сняты на приборе Bruker CXP-200. Шкала химических сдвигов прокалибрована относительно сигнала гексаметилдисилоксана – 1,9 м.д. Масс-спектр регистрировали на приборе «Kratos Compact», матрица 1,8,9-тригидроксиантрацен.

Диспергирование семян винограда проводили в среде изопропилового спирта, характеризующегося низким поверхностным натяжением. Процесс позволяет быстро сформировать в этой среде дисперсию виноградного семени с размером частиц ≤ 8 мкм, что облегчает последующее извлечение масла и соответственно способствует повышению его выхода. Получение масла предусматривает включение в технологическую цепочку РПА. Использование РПА не требует подвода тепла при экстракции. Эффективным производителем тепловой энергии является собственно РПА, имеющий электрический привод и производящий около 27 Мкал/ч с КПД 94%.

Исследование особенностей фракционного состава пульпы проведено с помощью метода динамического светорассеяния. Метод позволяет определять размер частиц вместе с их лигандными оболочками в растворе и может быть использован как критерий для контроля качества продукции, например, [5]. При 25 °С кривая распределения объемной (массовой) доли частиц в зависимости от их размеров является тримодальной с максимумами пиков около 5,5, 0,25 и 0,02 мкм, вклады 82, 2, 16% соответственно. Согласно данным динамического светорассеяния распределение по размерам частиц пульпы зависит от времени помола.

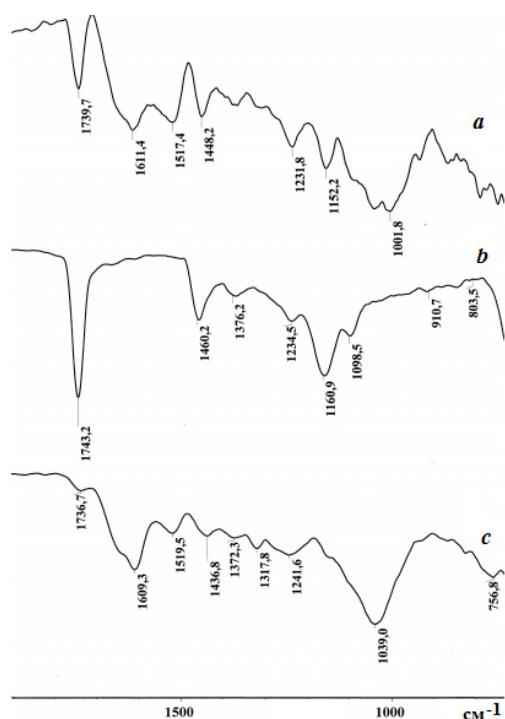


Рис. 2. Фрагменты ИК-спектров для исходного семени (а), виноградного масла (b) и шрота (с)

Контроль за степенью извлечения масла из семян винограда проводился с помощью ИК-спектроскопии в отражательном режиме. Регистрировалась интенсивность полосы поглощения $\nu(\text{CO})$ в области 1740 см^{-1} (рис. 2).

Общие физико-химическими показатели масла, определенные согласно действующим стандартам приведены в табл. 1.

Параметры спектров ЯМР ^{13}C масла семян винограда Ачандарский красный (в чистом виде, без добавления растворителя), снятых в режиме стробируемой развязки (без эффекта Оверхаузера) и в режиме широкополосной развязки, представлены в табл. 2. Спектр, снятый в режиме широкополосной развязки, получен при более высокой температуре из-за непрерывной подачи мощности декаплера. Отсюда лучшее разрешение линий. В области глицеридных

Таблица 1

Физико-химические показатели растительного масла семян винограда Ачандарский красный

Наименование показателя	Значение
Показатель преломления при $20 \text{ }^\circ\text{C}$	1,4725
Влага и летучие вещества, %	0,18
Кислотное число, мг КОН/г	1,32
Йодное число, % J_2	125,6
Перекисное число, ммоль/кг	1,0

углеродов наблюдаются 3 сигнала, два из которых (при 69,16 и 62,03 м.д.) относятся к остатку глицерина, а один слабый (при 63,43 м.д.) неустановленного происхождения. Отношения интегралов карбоксильных и глицеридных углеродов соответствуют триглицериду карбоновой кислоты. В области алифатических CH_2 -сигналов (35–22 м.д.) наблюдается довольно большое число пиков, отнесение которых затруднительно. Общий интеграл этих сигналов (12,4) немного превышает число CH_2 -групп (12), что, в частности, может быть объяснено остаточным эффектом Оверхаузера и более быстрой релаксацией ядер ^{13}C , соединенных с протонами. Сигнал CH_3 (при 14,14 м.д.) также имеет интеграл (1,66) больше теоретического, что объясняется теми же причинами. В области карбоксильных углеродов наблюдаются 2 пика (171,96 и 171,66 м.д.), относящихся, по видимому, к α - и β -замещению в триглицериде – сигнал при 175,95 м.д. имеет в два раза больший интеграл, чем сигнал при 171,66 м.д. На основании полученных результатов можно предположить, что основным компонентом растительного масла винограда Ачандарский красный является триглицерид линолевой кислоты (ТГЛ) (рис. 3). Это согласуется с литературными данными [6].

Однако следует отметить, что в области олефиновых углеродов 130–128 м.д. наблюдается только пара слабонерасщепленных сигналов, тогда как должны наблюдаться две группы таких сигналов. Это связано, согласно [7], с тем, что химические сдвиги олефиновых углеродов линолевой кислоты перекрываются, что и обуславливает появление одной группы сигналов (δ_c , м.д.: $\text{C}^{13\alpha}$, $\text{C}^{10\alpha}$ 129,94; $\text{C}^{13\beta}$, $\text{C}^{10\beta}$ 129,86; $\text{C}^{12\alpha}$, $\text{C}^{9\alpha}$ 128,24; $\text{C}^{12\beta}$, $\text{C}^{9\beta}$ 128,15). Отношение интегралов сигналов карбоксильных и олефиновых углеродов приблизительно соответствует теоретическому.

Наличие в составе масла, извлеченного из семян винограда Ачандарский красный, триглицерида линолевой кислоты подтверждают данные метода ионизации лазерной десорбцией в матрице с времяпролетным масс-анализатором (рис. 4). Максимальной интенсивностью в масс-спектре обладает пик 901,95 m/z. Значение m/z отнесены к триглицериду линолевой кислоты (ТГЛ), проявившемуся в масс-спектре в виде ионов $\text{TGL}+\text{Na}^+$ (точная масса 901,73). Минорный пик 877,94 m/z отнесен к отклику от триглицери-

Параметры спектров ЯМР ¹³C масла семян винограда

Режим съемки		
Стробируемая развязка (без эффекта Оверхаузера)		Широкополосная развязка
Химические сдвиги, м.д.	Интегральная интенсивность	Химические сдвиги, м.д.
14,14	1,66	1,14
22,77; 25,02; 25,39; 25,75; 27,33; 29,39; 29,50; 29,58; 29,87; 30,02; 31,74; 32,19; 33,84; 33,99	12,43	22,81; 22,92; 25,06; 25,46; 25,84; 27,40; 29,42; 29,51; 29,62; 29,91; 30,03; 31,79; 32,22; 33,92; 34,09
62,03; 63,43	0,55	62,11; 63,52
69,16	0,28	69,30
128,07; 129,77; 129,84	3,19	128,15; 128,24; 129,86; 129,94
171,66; 171,96	1,00	171,73; 172,02

да, содержащего два радикала линолевой и один радикал пальмитиновой кислот (ТГЛ₂П). Значение m/z иона соответствует иону ТГЛ₂П+Na⁺ (точная масса 877,73).

Таким образом, экстракционный способ получения виноградного масла с включением в технологическую цепочку роторно-пульсационного аппарата на стадии диспергирования семян позволяет эффективно перерабатывать масличное сырье, характеризующееся прочной структурой семенной оболочки. Анализ полученного экстрактивного вещества указывает, что механоакустическая обработка в исследованных условиях не приводит к деградации виноградного масла, что обуславливает перспективу широкого промышленного внедрения рассматриваемого технологического подхода.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Масло из косточек винограда – перспективное сырье для фармацевтической и косметической продукции [Текст] / Е. В. Бокшан, Р. Е. Дармограй, В. Дзера, Л. Ф. Чолий, Т. Штейн // Провизор. – 2000. – № 5. – С. 42–43.
2. Черноусова, И. В. Сравнение состава и качества масел, полученных экстракцией и прессованием семян винограда [Текст] / И. В. Черноусова, Н. В. Сизова, Ю. А. Огай // Химия растительного сырья. – 2011. – № 3. – С. 129–132.
3. Изучение возможности применения механохимической активации для измельчения виноградных семян [Текст] / В. И. Мартовщук, А. П. Гюлушанян, Е. Н. Большакова, Г. А. Мхитарьянц, М. С. Дударев // Изв. вузов. Пищевая технология. – 2006. – № 2/3. – С. 46–47.

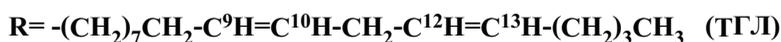
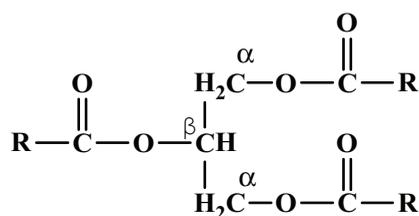


Рис. 3. Структурная формула триглицерида линолевой кислоты

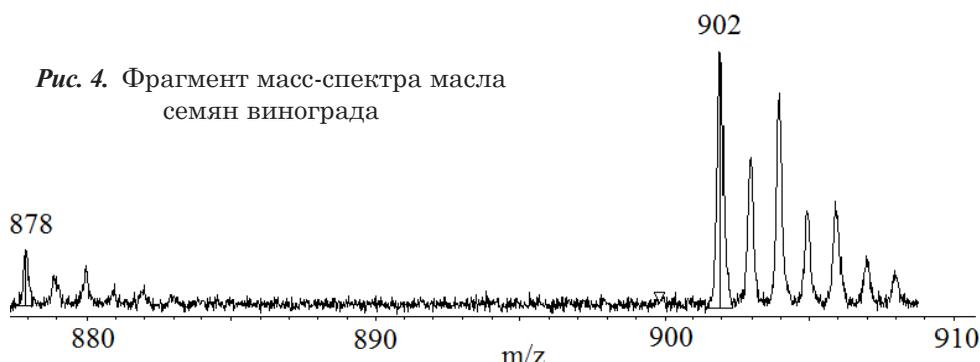


Рис. 4. Фрагмент масс-спектра масла семян винограда

4. Роторно-пульсационный аппарат (рпа) [Текст] / Б. А. Кесель, А. Д. Федоров, И. Ф. Гимушин, Г. А. Волков, Р. Ш. Гатауллин, Д. В. Воскобойников, Д. А. Весельев // Патент №2166986 (РФ). БИ. 2006, 11.
5. Spontaneous formation of large-area monolayers of well-ordered nanoparticles via a wet-coating process [Text] / M. Hu, M. Hu, S. Chujo, H. Nishikawa, Y. Yamaguchi, T. Okubo // *J. Nanopart. Res.* – 2004. – Vol. 6. – P. 479–487.
6. *Hidalgo, F. J.* Oil stability prediction by ¹³C NMR spectroscopy [Text] / F. J. Hidalgo, G. Gomez, J. L. Navaro // *Journ. Agr. Food Chem.* – 2002. – Vol. 50. – P. 5825–5831.
7. *Zamora, R.* Use of High-Resolution ¹³C NMR for the Screening of Virgin Olive Oils [Text] / R. Zamora, V. Alba, F. J. Hidalgo // *J. Am. Oil Chem. Soc.* – 2001. – Vol. 78(1). – P. 89–94.
4. Sravnenie sostava i kachestva masel, poluchennykh ekstraktsiyey i pressovaniem semyan vinogradnogo. *Khimiya rastitel'nogo syr'ya*. 2011, No. 3, pp. 129–132.
3. Martovshchuk V. I., Gyulushanyan A. P., Bolshakova E. N., Mkhitaryants G. A., Dudarev M. S. Izuchenie vozmozhnosti primeneniya mekhanokhimicheskoy aktivatsii dlya izmelcheniya vinogradnykh semyan. *Izv. vuzov. Pishchevaya tekhnologiya*. 2006, No. 2/3, pp. 46–47.
4. Kesel B. A., Fedorov A. D., Gimushin I. F., Volkov G. A., Gataullin R. Sh., Voskoboynikov D. V., Veselyev D. A. Rotorno-pulsatsionnyy apparat (rpa). Patent No. 2166986 (RF). BI. 2006, 11.
5. Hu M., Hu M, Chujo S., Nishikawa H., Yamaguchi Y., Okubo T. Spontaneous formation of large-area monolayers of well-ordered nanoparticles via a wet-coating process. *J. Nanopart. Res.* 2004, Vol. 6, pp. 479–487.

REFERENCES

1. Bokshan E. V., Darmogray R. E., Dzera V., Choliy L. F., Shteyn T. Maslo iz kostochek vinograda – perspektivnoe syrye dlya farmatsevticheskoy i kosmeticheskoy produktsii. *Provizor*. 2000, No. 5, pp. 42–43.
2. Chernousova I. V., Sizova N. V., Ogay Yu. A. *Hidalgo F.J., Gomez G., Navaro J.L.* Oil stability prediction by ¹³C NMR spectroscopy. *Journ. Agr. Food Chem.* 2002, Vol. 50, pp. 5825–5831.
7. *Zamora R., Alba V., Hidalgo F. J.* Use of High-Resolution ¹³C NMR for the Screening of Virgin Olive Oils. *J. Am. Oil Chem. Soc.* 2001, Vol. 78(1), pp. 89–94.

Телешев Андрей Терентьевич, доктор химических наук, профессор кафедры общей химии Института биологии и химии Московского педагогического государственного университета

e-mail: teleshevat@rambler.ru

Teleshev Andrey T., ScD in Chemistry, Professor, General Chemistry Department, Institute of Biology and Chemistry, Moscow State Pedagogical University

e-mail: teleshevat@rambler.ru

Чагава Яна Дауровна, аспирантка Московского педагогического государственного университета, преподаватель кафедры химии Абхазского государственного университета

e-mail: chagavalana@mail.ru

Chagava Yana D., Post-Graduate Student, Moscow State Pedagogical University, lecturer, Chemistry Department, Abkhazian State University

e-mail: chagavalana@mail.ru

Асатурян Жанетта Меружановна, кандидат сельскохозяйственных наук, старший научный сотрудник отдела виноградарства и микробиологии Научно-исследовательского института сельского хозяйства Академии наук Абхазии

e-mail: janetta79@yandex.ru

Asaturyan Zhanetta M., PhD in Agriculture, Senior researcher, Department of Viticulture and micro Winemaking, Research Institute of Agriculture, Academy of Sciences of Abkhazia

e-mail: janetta79@yandex.ru

Кудрявцев Андрей Борисович, кандидат химических наук, доцент, главный специалист Российского химико-технологического университета им. Д. И. Менделеева

e-mail: akudryavcev@muctr.ru

Kudryavtsev Andrey B., PhD in Chemistry, Associate Professor, Chief Specialist, D. Mendeleev University of Chemical Technology of Russia

e-mail: akudryavcev@muctr.ru

Казиев Гарри Захарович, доктор химических наук, профессор, заведующий кафедрой общей химии Института биологии и химии Московского педагогического государственного университета

e-mail: gkaziev@mail.ru

Kaziev Garri Z., ScD in Chemistry, Professor, Chairperson, General Chemistry Department, Institute of Biology and Chemistry, Moscow State Pedagogical University

e-mail: gkaziev@mail.ru

УДК 93
ББК 67.401.213

ДОБРОВОЛЬНАЯ НАРОДНАЯ ДРУЖИНА КАК ВИД МОЛОДЕЖНОЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. А. Семенов

В статье отражены вопросы, связанные с рассмотрением сущности, содержания и видов волонтерской деятельности как социокультурного и педагогического феномена на современном этапе развития российского общества. Представлены данные об истории возникновения и состоянии добровольной народной дружины как вида волонтерской деятельности, а также сведения по изучению позиции молодых людей по отношению к волонтерской деятельности и добровольной народной дружине, по разработке и экспериментальной проверке путей привлечения молодежи к волонтерской деятельности в добровольной народной дружине.

Ключевые слова: волонтерство, волонтерская деятельность, добровольная народная дружина, отношение молодежи к волонтерской деятельности, пути привлечения молодежи к волонтерской деятельности.

VOLUNTARY NATIONAL TEAM AS A KIND OF YOUTH VOLUNTEER ACTIVITIES

A. A. Semenov

The article highlights the issues connected with the content and different kinds of volunteer activities as social and cultural phenomena within the current stage of development of the Russian society. The article represents the data regarding the history and current state of voluntary national team (druzhina) as a kind of volunteer activities, as well as information on studying the attitude of young people to volunteering and voluntary national team. The article considers the development and experimental testing of the ways to attract young people to volunteering and volunteer activities.

Keywords: volunteering, volunteer activity, voluntary national team (druzhina), attitude of young people to volunteer activities, ways to attract the youth to volunteering.

Актуальность предпринятого исследования обусловлена необходимостью решения проблемы поиска новых форм волонтерской деятельности, связанной с охраной общественного порядка, борьбой с хулиганством и другими антиобщественными проявлениями.

Теоретическую основу исследования составило теоретическое обоснование роли добровольчества и волонтерской деятельности как педагогического явления (Ж. Г. Атаянц, Г. П. Бодренкова, Л. В. Болотова, В. В. Митрофаненко, А. В. Морозов, Н. И. Никитина, В. И. Петрищев, О. В. Решетников, И. Ю. Слабжанин, С. В. Тетерский, И. И. Фришман, Н. В. Черепанова и др.).

Волонтерство как педагогическое явление, средство решения социально-психологических

задач являлось предметом исследования как в зарубежных, так и в отечественных научных работах. В многочисленных зарубежных исследованиях работы ученых Р. Корнюэлль, С. Кенни, Т. Ливальд и других в основном посвящены теоретическим аспектам решения проблемы оказания помощи нуждающимся. В работах российских ученых волонтерская деятельность рассматривается как элемент системы подготовки студентов к профессиональной деятельности (Л. В. Болотова), средство воспитания социальной активности и инициативности у подрастающего поколения (Н. В. Деменьев, Л. К. Иванова, А. В. Морозов, С. В. Тетерский), основной вид деятельности детских, молодежных общественных объединений и организаций (Л. Е. Никитина, И. М. Желтикова), помощь мо-

лодежи социально незащищенным гражданам (О. В. Решетников, Т. В. Скларова), вопросы организации добровольческой деятельности студентов в вузе (В. В. Митрофаненко, И. Н. Руклинская, Н. И. Никитина и др.).

Несмотря на достаточно высокую степень разработанности проблемы как в зарубежных, так и в отечественных научных работах можно утверждать об отсутствии исследований, посвященных всестороннему и комплексному анализу молодежной волонтерской деятельности как социокультурного феномена современности, связанного с обеспечением общественного порядка: недостаточно теоретически осмыслена сущность волонтерской деятельности по поддержанию общественного порядка, не сформированы теоретические и методические основы эффективного использования потенциала добровольной народной дружины как средства приобщения молодежи к волонтерской деятельности. Все это сдерживает реализацию возможностей волонтерской деятельности по поддержанию общественного порядка, ограничивает его возможности в формировании личностных качеств молодежи и вызывает потребность научно-педагогического осмысления специфики и условий формирования активной гражданской позиции молодежи в волонтерской деятельности.

Объектом исследования определена волонтерская деятельность как социально-культурный и педагогический феномен.

Предмет исследования – добровольная народная дружина как вид волонтерской деятельности молодежи.

Целью исследования явилось обоснование потенциальных возможностей добровольной народной дружины для привлечения молодежи к волонтерской деятельности по обеспечению охраны общественного порядка, борьбы с хулиганством и другими антиобщественными проявлениями.

Достижение поставленной цели осуществлялось посредством решения следующих задач исследования:

1. Рассмотреть сущность, содержание и виды волонтерской деятельности как социокультурного и педагогического феномена на современном этапе развития российского общества.

2. Изучить историю и современное состояние добровольной народной дружины как вида волонтерской деятельности.

3. Изучить позицию молодых людей по отношению к волонтерской деятельности и добровольной народной дружине.

4. Разработать и экспериментально проверить пути привлечения молодежи к волонтерской деятельности в добровольной народной дружине.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретического анализа и обобщения, опроса, тестирования, наблюдения, педагогического эксперимента и математико-статистической обработки полученных данных.

При решении первой задачи исследования для характеристики феномена волонтерства были рассмотрены его этимология, словосочетания, выявлены сущностные характеристики, по ним проведена классификация волонтерской деятельности.

Явление волонтерства – молодое, является продуктом XX в. и обладает зарубежными корнями. Известно, что после Первой мировой войны в 1920 г. во Франции, под Страсбургом, был осуществлен первый волонтерский проект с участием немецкой и французской молодежи, в рамках которого волонтеры восстанавливали разрушенные входе Первой мировой войны фермы в районе мест наиболее ожесточенных боев. С тех пор волонтерство успело набрать размах и популярность во всемирном масштабе, обрести разнообразные формы и виды [1]. В отечественной специальной литературе термин «волонтерство» однозначен понятию добровольчество.

Анализ специальной литературы показал, что в выявленных нами понятиях отражены базовые характеристики волонтерства:

- добровольность участия (без принуждения или указания);
- безвозмездность (неполучение прибыли);
- целенаправленное достижение общественного блага;
- специфическая характеристика, когда в дар приносятся не материальные средства, а время, энергия, труд и таланты волонтеров.

Таким образом, под волонтерством мы понимаем добровольную деятельность людей на

безвозмездной основе, направленную на достижение социально значимых целей и решение проблем общества.

В ходе исследования были проанализированы особенности проявления данного феномена на современном этапе в России, полученные в ходе теоретического анализа и обобщения данных литературы результаты позволяют констатировать, что в основе волонтерской деятельности лежит работа с людьми: помощь больным старикам, пенсионерам, инвалидам, выпускникам детских домов, сиротам, из неблагополучных и отдаленных районов России; поиск без вести пропавших в годы Великой Отечественной войны; правовое просвещение, добровольные спасательные отряды; защита граждан и прав потребителей, патриотическое воспитание и экологическое образование, охрана природы и многое др. [2].

Второй задачей исследования явилось изучение истории и современного состояния добровольной народной дружины как вида волонтерской деятельности.

В результате исследования установлено, что идея привлечения населения к решению задач охраны правопорядка в нашей стране не является изобретением советского периода. Еще в 1913 г. в царской России «чинам полиции» была направлена Инструкция для организации народной дружины, впервые определившая основные принципы добровольности вступления в ряды дружины, подчиненности ее органам государственной власти.

После Октябрьской революции, когда основные государственные институты были разрушены, некоторые функции государства по охране правопорядка и борьбе с преступностью были возложены на всевозможные рабоче-крестьянские вооруженные формирования (продотряды, комбеды, части особого назначения (ЧОН) и т. д.).

В начале 1930-х гг. для привлечения граждан к оказанию содействия органам охраны правопорядка было создано добровольное общество содействию милиции, сокращенно ОСОДМИЛ, в 1932 г. организация преобразована в БРИГАДМИЛ – бригады содействия милиции. В 1940 г. в составе этих бригад насчитывалось более 400 тыс. человек.

В период ВОВ бригады содействия милиции в сельской местности, прифронтовых районов

и на территории, освобожденной от немецко-фашистской оккупации, были реорганизованы в группы охраны общественного порядка (ГООП). В апреле 1946 г. ГООП были расформированы, а их члены влились в бригады содействия милиции (БСМ). В 1958 г. по инициативе трудящихся Ленинграда была создана новая форма – добровольная народная дружина (ДНД), уже к 1985 г. в СССР функционировало 282 тыс. дружин, объединявших в своих рядах более 13 млн добровольцев [3].

Спад активности ДНД начался с 1989 г., в связи с изменением характеристик преступности. С 1992 г. серьезным ударом стала передача коммерческим структурам помещений пунктов общественной охраны правопорядка, приватизация и закрытие крупных предприятий (из трудовых коллективов на базе которых ранее создавались многие ДНД). В январе 1993 г. для оказания содействия правоохранительным органам создано государственно-общественное объединение Московская городская народная дружина.

Изучая современное состояние Народной дружины в г. Москве по данным современных источников литературы, нами установлено, что структурно дружина состоит из городского штаба (1), штабов народной дружины административных округов (11), районов (123) и поселений (6) города Москвы.

Сегодня в ней состоит около 20 тыс. человек. Ежедневно на дежурство во всех административных округах города Москвы заступает около 2000 дружинников, которые совместно с сотрудниками полиции осуществляют патрулирование жилого сектора, поддерживают общественный порядок на объектах транспорта и метрополитена, оказывают содействие правоохранительным органам в проведении различных профилактических мероприятий, в работе с бездомными гражданами, выполняют ряд других задач, определенных Законом. В каждом районе города, включая Новую Москву действуют районные подразделения дружинников во главе с начальниками штабов районных дружин, как правило, количество дружинников в районе составляет от 120 человек [4].

Для решения третьей задачи исследования, связанной с изучением позиции молодых людей по отношению к волонтерской деятельно-

сти и добровольной народной дружине, нами были разработаны анкеты для действующих дружинников и для участников эксперимента.

Нами было опрошено 128 дружинников из подразделения Восточное Измайлово, а также 40 участников эксперимента молодых людей в возрасте от 18 до 25 лет.

В результате исследования позиции действующих дружинников по отношению к волонтерской деятельности и добровольной народной дружине нами были разработаны модельные характеристики или «Портрет современного дружинника».

По результатам опроса 40 участников эксперимента молодых людей в возрасте от 18 до 25 лет были сформированы контрольная и экспериментальная группы. В состав контрольной группы попали молодые люди с положительным отношением к волонтерской деятельности и добровольной народной дружине, а в экспериментальную – с отрицательным и амбивалентным отношением.

По результатам теоретического анализа литературы, данных наблюдений, опроса дружинников и участников эксперимента нами были разработаны и экспериментально проверены пути привлечения молодежи к волонтерской деятельности в добровольной народной дружине. В настоящее время экспериментальная работа подходит к своему логическому завершению и по ее окончании будут сформулированы основные выводы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Екимова, С. Г.* Волонтерская деятельность как ресурс личностно-профессионального развития будущих специалистов по социальной работе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. Г. Екимова. – Хабаровск. 2010. – 224 с.
2. *Салмин, В. И.* Историография проблемы возникновения и развития народной дружины как социально-культурного феномена [Текст] / В. И. Салмин, А. А. Семенов // Здоровый образ жизни и физическое воспитание студентов и слушателей вузов: материалы 12-й Межвуз. науч.-практ. конф. – М.: ИНЭП, 2014.
3. *Семенов, А. А.* Добровольная народная дружина как социально-культурный феномен [Текст] / А. А. Семенов // Здоровый образ жизни и физическое воспитание студентов и слушателей вузов: материалы 11-й Межвуз. науч.-практ. конф. – М.: ИНЭП, 2013.
4. *Семенов, А. А., Салмин В. И.* История возникновения и развития добровольной народной дружины как формы деятельности современных волонтерских движений в России [Текст] / А. А. Семенов, В. И. Салмин // Наука и школа. – 2014. – № 6. – С. 139–144.

REFERENCES

1. Ekimova S. G. *Volonterskaya deyatelnost kak resurs lichnostno-professionalnogo razvitiya budushchikh spetsialistov po sotsialnoy rabote. Extended abstract of PhD dissertation (Education): 13.00.08.* Khabarovsk, 2010. 224 p.
2. Salmin V. I., Semenov A. A. *Istoriografiya problemy vzniknoveniya i razvitiya narodnoy družiny kak sotsialno-kulturnogo fenomena. Zdorovy obraz zhizni i fizicheskoe vospitanie studentov i slushateley vuzov: Proceedings of the 12th Interuniversity Conference.* Moscow: INEP, 2014.
3. Semenov A. A. *Dobrovolnaya narodnaya družina kak sotsialno-kulturnyy fenomen. Zdorovy obraz zhizni i fizicheskoe vospitanie studentov i slushateley vuzov: Proceedings of the 11th Interuniversity Conference.* Moscow: INEP, 2013.
4. Semenov A. A., Salmin V. I. *Istoriya vzniknoveniya i razvitiya dobrovolnoy narodnoy družiny kak formy deyatelnosti sovremennykh volonterskikh dvizheniy v Rossii // Nauka i shkola.* 2014, No. 6, pp. 139–144.

Семенов Александр Александрович, аспирант Московского педагогического государственного университета

Тел. +7-915-008-35-51

Semenov Alexandr A., Post-Graduate Student, Moscow State Pedagogical University

Тел. +7-915-008-35-51