

УДК 37:159.9
ISSN 2500-297X

3.2018

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Издается с 2001 г.

ИЗДАТЕЛЬ:
Московский
педагогический
государственный
университет

**ПИ № ФС 77–67764
от 17.11.2016 г.**

Адрес редакции:
109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18

Журнал входит в Перечень
ведущих рецензируемых журналов
и изданий Высшей аттестационной
комиссии (ВАК)

Электронная версия журнала:
www.mpgu.ru

Подписной индекс журнала
по Объединенному каталогу
«Пресса России» – 85003

ISSN 2500-297X

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

3.2018

THE FOUNDER:
Moscow Pedagogical
State University

The journal has been published
since 2001

Mass media
registration
certificate
ПИ № ФС 77-67769
as of 17.11.2016

The journal is published 4 times a year

Editorial office:
Moscow, Russia,
Verhnyaya
Radishchevskaya str.,
16–18, room 223,
109240

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru
Information on journal can be
accessed via: www.mpgu.su

Редакционная коллегия

А.А. Вербицкий – академик РАО, д-р пед. наук, канд. психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*главный редактор*).

Ю.Л. Кофейникова – канд. психол. наук; доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*заместитель главного редактора*).

Э.В. Лихачева – канд. психол. наук; заведующая кафедрой общей психологии и психологии труда факультета психологии и педагогики Российского нового университета (*ответственный секретарь*).

А.Ф. Ануфриев – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

В.А. Барабанщиков – д-р психол. наук, профессор; директор Института экспериментальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета.

Ю.В. Варданян – д-р пед. наук, профессор; заведующая кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

Е.Е. Дурнева – канд. пед. наук; руководитель Научно-исследовательского центра моделирования квалификаций Корпоративного университета ПАО «Татнефть», г. Альметьевск, Татарстан.

О.Л. Жук – д-р пед. наук, профессор (ВАК Беларуси); заведующая кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь.

Г.Л. Ильин – д-р пед. наук, канд. психол. наук, профессор; профессор кафедры дошкольной педагогики факультета дошкольной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

Ш.М. Каланова – д-р пед. наук, канд. хим. наук, профессор (ВАК Казахстана); Президент Независимого казахстанского агентства по обеспечению качества в образовании, г. Астана, Республика Казахстан.

Н.Б. Карабущенко – д-р психол. наук; заведующая кафедрой психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, г. Москва.

В.В. Кондратьев – д-р пед. наук, профессор; директор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала, заведующий кафедрой методологии инженерной деятельности Казанского национального исследовательского технологического университета.

О.Н. Олейникова – д-р пед. наук, профессор; генеральный директор АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», г. Москва.

О.С. Орлова – д-р пед. наук, профессор; главный научный сотрудник Научно-клинического центра оториноларингологии ФМБА России, г. Москва.

М.И. Розенова – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета.

К.М. Романов – д-р психол. наук; профессор кафедры психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск.

А.И. Савенков – д-р психол. наук, д-р пед. наук, профессор; директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

В.И. Слободчиков – член-корр. РАО, д-р психол. наук, профессор; руководитель научного направления антропологического образования Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

Э. Харрис – профессор факультета образования и профессионального развития Университета Хаддерсфилд, г. Хаддерсфилд, Великобритания.

Editorial Board

Andrey A. Verbitsky – member of the Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Education, PhD in Psychology; Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (*editor-in-chief*).

Yulia L. Kofeynikova – PhD in Psychology; Associate Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University (*deputy editor*).

Elvira V. Likhacheva – PhD in Psychology; Head of the Department of Psychological and Pedagogical Education of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Russian New University (*Executive Secretary*).

Alexander F. Anoufrieв – Dr. Hab. in Psychology; Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University.

Vladimir A. Barabanshikov – Dr. Hab. in Psychology; Head of the Laboratory of Cognitive Processes and Mathematical Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Education.

Sholpan M. Calanova – Dr. Hab. in Education, PhD in Chemistry; President, Independent Kazakhstan Agency for Quality Assurance in Education; Member of the Executive Committee, international organization "IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence", Astana, Republic of Kazakhstan.

Anne Harris – PhD in Education; Head of Division and Director of the International School of Education and Professional Development, University of Huddersfield.

Elena E. Durneva – PhD in Education; Head of the Research Center for Modeling Qualifications, Corporate University of PJSC Tatneft.

Georgy L. Ilin – Dr. Hab. in Education, PhD in Psychology; Professor of the Department Preschool Pedagogy of the Faculty Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Natalia B. Karabushchenko – Dr. Hab. in Psychology; Head of the Department of Psychology and Pedagogy, RUDN-University.

Vladimir V. Kondratyev – Dr. Hab. in Education; Director of the Center for Training and Retraining of Teachers, High Schools of Volga and the Urals; Head of the Department of Methodology, Kazan National Research Technological University.

Olga N. Oleynikova – Dr. Hab. in Education; Director, Center for the Study of Vocational Education.

Olga S. Orlova – Dr. Hab. in Education; Chief Researcher, Research and Clinical Center of Otorhinolaryngology of Federal Medical-Biological Agency of Russia, Moscow.

Marina I. Rozenova – Dr. Hab. in Psychology; Professor of the Department of Labor Psychology and Counseling of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University.

Konstantin M. Romanov – Dr. Hab. in Psychology; Professor of the Department of Psychology, Mordovia State University after N.P. Ogarev, Saransk.

Aleksandr I. Savenkov – Dr. Hab. in Psychology, Dr. Hab. in Education; Professor of the Department of Psychology, Moscow City University.

Viktor I. Slobodchikov – Corresponding Member of Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Psychology; Chief Researcher of the Laboratory of Psychological Anthropology, Institute of Psycho-Pedagogical Problems of Childhood of the Russian Academy of Education.

Yulia V. Vardanyan – Dr. Hab. in Education; Head of the Department of Psychology, Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evseev, Saransk.

Olga L. Zhuk – Dr. Hab. in Education; Head of the Department of Pedagogy and Problems of Education Development, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Д.К. Бартош, Н.Д. Гальскова
Роль эмоциональной культуры
в профессиональной деятельности
учителя иностранного языка 9

Е.А. Дубицкая
А.П. Пинкевич как организатор
высшего педагогического образования в России 19

К.В. Скворцова
Русские школы первой волны эмиграции 32

Н.В. Шувалова
Современное образование в контексте осмысления
внерациональных и иррациональных основ Пайдейи 41

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

И.А. Яковенко
Процесс понимания смысла иноязычного текста
посредством когнитивной визуализации 48

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Н. Владимирова, Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламова
К вопросу о подготовке вожатских кадров
для организации отдыха детей и их оздоровления 54

В.В. Гетьман
Основные положения педагогической системы
профессионального становления педагога-музыканта 63

Л.В. Жук
Психодидактическая задача обеспечения понимания
в процессе обучения геометрии в вузе. 71

И.А. Купцова
Формирование культуры волонтерства в процессе
профессиональной подготовки студентов 86

<i>В.Д. Лобашев, А.А. Талых, Ф.Н. Зименкова</i> Развитие творческого потенциала личности в практике профессиональной подготовки	95
---	----

<i>И.Н. Сергиенко</i> К вопросу о совершенствовании профессиональной подготовки будущих учителей музыки	105
--	-----

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>И.Ю. Мурашова</i> Актуальные вопросы организации работы современного психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации	114
--	-----

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

<i>М.С. Чернятин, Е.А. Таможняя</i> Содержательная и структурно-функциональная характеристика эгоцентрического сознания.	128
--	-----

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Л.В. Тарабакина, Юаньян Ван</i> Социально-психологическая адаптация студенческой молодежи в иноязычной среде: ресурсный подход	139
--	-----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>В.И. Ветошева, О.Д. Артемова</i> Особенности мотивации учебной деятельности у подростков, обучающихся в лицее и в общеобразовательной школе	151
---	-----

<i>А.П. Драганчук</i> Культура межличностных отношений курсантов: содержание и диагностика	165
--	-----

<i>О.С. Цыганенко</i> Вопросы совершенствования методики регуляции предстартового состояния спортсменов сборной вуза по легкой атлетике.	176
---	-----

GENERAL PEDAGOGY,
HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- D.K. Bartosh, N.D. Galskova*
The role of emotional culture
in the professional activities
of a foreign language teacher 9
- E.A. Dubitskaya*
Albert P. Pinkevich as the organizer
of higher pedagogical education in Russia 19
- K.V. Skvortsova*
Russian schools abroad in the period
of “The first wave” of emigration 32
- N.V. Shuvalova*
Modern education in the context
of understanding non-rational and irrational bases
of Paideia 41

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

- I.A. Yakovenko*
The process of understanding of a foreign text
by means of cognitive visualization 48

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- T.N. Vladimirova, N.Yu. Leskonog,
L.F. Shalamova*
On the issue of training of camp counselors
for the organization of recreation for children 54
- V.V. Getman*
The main concepts of the pedagogical system
of professional formation of a musician-teacher 63
- L.V. Zhuk*
Psycho-didactic task of providing understanding
in the process of teaching geometry at university 71
- I.A. Kuptsova*
The formation of a culture of volunteering
in the process of training of students 86

<i>V.D. Lobashev, A.A. Talykh, F.N. Zimenkova</i> Development of creative potential of personality in the practice of professional training	95
---	----

I.N. Sergienko

On the issue of perfection of professional training of future music teachers.	105
--	-----

CORRECTIONAL PEDAGOGY

I.Yu. Murashova

The topical issues of the work of contemporary psychological-medical-pedagogical council of the educational organization	114
--	-----

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

M.S. Chernyatin, E.A. Tamozhnyaya

Content and structurally functional characteristic of ecocentric consciousness.	128
--	-----

SOCIAL PSYCHOLOGY

L.V. Tarabakina, Wang Yuanyang

Socio-psychological adaptation of student youth to foreign language environment: resource approach	139
---	-----

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

V.I. Vetosheva, O.D. Artemova

Motivational peculiarities of educational activity of teenage students in a lyceum and in a comprehensive school	151
--	-----

A.P. Draganchuk

Culture of interpersonal relations of cadets: Content and diagnostics.	165
---	-----

O.S. Tsyganenko

The issues of improving the methods of regulation of the prestart condition of the participants of the student track and field team	176
---	-----

Д.К. Бартош, Н.Д. Гальскова

Роль эмоциональной культуры в профессиональной деятельности учителя иностранного языка

Главным объектом анализа в статье является понятие «эмоциональная культура», позволяющая педагогу регулировать эмоциональную сферу своей личности и личности обучающегося, а также успешно осуществлять свою профессиональную деятельность. В основе эмоциональной культуры учителя иностранного языка, представленной как сложный феномен, интегрирующий в себе эмоциональную и эмотивную компетенции, лежат знания об эмоциях, их понимание и умение управлять ими, а также владение не только техниками саморегуляции и эмоциональных состояний, навыками компетентного, бесконфликтного общения в образовательной среде и в условиях межкультурной коммуникации, но и профессионально-коммуникативными умениями, реализация которых способствует формированию у школьников способности воспринимать и понимать эмоциональную картину мира носителя изучаемого языка, обладающую национально-культурным своеобразием, понимать и выражать эмоции на изучаемом языке.

Ключевые слова: учитель иностранного языка, эмоциональная культура учителя, знания об эмоциях, эмотивная компетенция, эмоциональная компетенция.

Современная теория обучения иностранным языкам в качестве своих важных императивов признает акцентуацию не только вербальных, но и личностных, и эмоциональных компонентов обучения чужому языку

и иной культуре, а само лингвообразование все более последовательно интегрируется с такими личностными параметрами субъектов образовательного процесса, как мотивы, отношения, личностные позиции, система ценностей и смыслов, которые, как очевидно, самым тесным образом связаны с эмоциональной культурой человека. Не случайно в педагогике подчеркивается, что эмоциональная культура представляет собой культуру ощущений и восприятий, культуру слова и эмоциональных состояний, эмоциональную восприимчивость мировоззренческих и моральных идей, принципов и истин [9].

Современные исследователи данное понятие трактуют в рамках личностно-деятельностного подхода, как:

- личностное образование, представленное эмоциональным опытом, владением системой управления собственными эмоциональными состояниями, педагогической целесообразностью проявления эмоций в деятельности [13];
- динамическое образование личности, определяющее эмоциональную направленность типа, стиля и способов профессионального поведения и деятельности, показателем сформированности которой выступает профессионально-педагогическая устойчивость [4];
- целостное личностное образование, представленное развитой эмоциональной сферой учителя, включая знания об эмоциональных аспектах педагогического процесса, способах регулирования своего эмоционального состояния, а также действенно-практическим компонентом, связанным со способностью к саморегуляции и умением влиять на эмоциональный фон педагогического процесса [7];
- интегративное динамическое свойство личности, отражающее способность человека успешно реализовывать себя в профессионально-эмоциональных ситуациях [8].

Таким образом, эти и множество других подходов к определению эмоциональной культуры педагога дополняют друг друга, рассматривая ее как область деятельности, регулируемую общепринятыми нормами выражения эмоций, которая оказывает влияние на развитие личности, в первую очередь связанную с педагогической деятельностью.

Сформированность эмоциональной культуры педагога оказывает значительное влияние на профессиональное поведение, предусматривает умение владеть своими чувствами и управлять эмоциональным состоянием других участников воспитательного процесса с целью создания благоприятной эмоциональной среды, находясь в которой личность реализует себя, проявляя те или иные эмоции, воздействует на других участников этих отношений, тем самым либо создавая среду, либо преобразовывая ее.

Таким образом, эмоциональная культура предполагает наличие знаний и умений, связанных с регуляцией эмоциональной сферы личности, которые необходимы для успешной коммуникации, социализации, освоения профессии, участия в диалоге культур и др.

Центральным элементом эмоциональной культуры являются эмоции, которые, обладая исключительной физиолого-психологической и культурно-образовательной значимостью для человека и выступая в качестве «важнейшего компонента разума, мышления и языкового сознания современного человека, принадлежащего к любой лингвокультуре», «охватывают все виды общественной деятельности, образующие коммуникативное пространство: СМИ, политику, бытовое общение» [1, с. 7]. Эмоции проникают практически во все сферы жизнедеятельности человека, оказывая глубокое воздействие на результаты любой его деятельности, в том числе на результаты преподавательской деятельности и учебной деятельности в образовательной сфере.

Психологами особо подчеркивается, что эмоции – это неотъемлемая часть мотива, поскольку любая мысль рождается из мотивирующей сферы сознания человека, охватывающей его влечения, потребности, интересы и эмоции [2], и особая форма отражения, специфика которого состоит в том, что «в эмоциях отражаются не сами предметы и явления действительности с точки зрения системы их существенных признаков, лежащих в основе категоризации действительности, а оценочное личностное отношение к складывающимся или возможным ситуациям, к своей деятельности и к своим проявлениям в них» [5, с. 37]. Эти положения имеют большое значение для образовательной практики. Так, мотивы, как известно, выступают движущей силой и основным интенсификатором обучения, а позитивно-окрашенные эмоции, задавая сознанию обучающегося определенную систему положительных оценочных координат, существенным образом влияют на результативность обучения иностранным языкам.

В связи с последним, Е.Н. Трегубова пишет, что «вызванные однажды эмоции поддерживают внимание, создают благоприятные условия для активизации интеллекта обучающихся, улучшают запоминание. Запоминание эмоционально окрашенной информации не только протекает более успешно, но и более устойчиво по отношению к факторам, ухудшающим воспроизведение слов (интерференция, неупорядоченность материала и т.п.), более прочно и долговременно» [10, с. 25]. Действительно, практика обучения свидетельствует о том, что лучше усваивается и дольше хранится в памяти эмоционально окрашенная информация и учебный материал, заученный в процессе эмоционального подъема.

Человеческие эмоции типологизируются по разным основаниям, например, по степени интенсивности и длительности, или по характеру их влияния на активность личности, или по условиям их возникновения и т.д. Для образовательного процесса особую роль играет подразделение эмоций по принципу их полярности на положительные (радость, симпатия, восхищение и др.) и отрицательные (зависть, обида, страх и т.п.).

В образовательном процессе необходимо создавать и поддерживать положительные эмоции, способствующие созданию комфортных условий для усвоения обучающимися неродного языка, при которых каждый обучающийся будет переживать чувство собственного успеха. Данные условия во многом определяются способностями учителя создавать непринужденную атмосферу, оценивать возможные проблемные ситуации с положительной позиции и доброжелательно, побуждать обучающихся к использованию приемов контроля над своими эмоциями, обучать их общению друг с другом, в том числе в условиях групповой проектной работы, при соблюдении общепринятых норм и правил поведения.

Знания об эмоциях, их понимание и умение управлять – важные составляющие эмоциональной культуры человека. Являясь в определенном смысле способом внешнего выражения человеком своих чувств и эмоций, она проявляется:

- в межличностных отношениях, что подразумевает понимание людей, их эмоций и чувств, особенностей и причин их поведения; построение отношений доверия, уважения, выражение терпимости; способность быть хорошим/надежным участником команды; управление собой и своими эмоциями, в том числе своим стрессовым состоянием; мотивация на положительный настрой и достижение результатов; способность строить взаимоотношения с людьми;
- в речевом этикете, т.е. в способности человека пользоваться совокупностью норм и правил речевого и неречевого поведения, свидетельствующих о проявлении вежливости, внимания и уважения к своим партнерам по общению в различных социально-коммуникативных ситуациях, в том числе в образовательном контексте, и др.;
- в коммуникативных умениях, направленных на осуществление эмоционального речевого воздействия на своих партнеров по общению, на установление эмоционального контакта с ними, эффективное использование адекватных языковых и речевых средств выражения эмоционального состояния, на реализацию эмоциональных интенций в рамках эмоциональных ситуаций общения и др.

Из сказанного можно сделать вывод, что эмоциональная культура учителя представляет собой сложный феномен, в содержании которого

можно выделить аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты [Глазунова, 2011, с. 48]. Если первый – аксиологический компонент – означает принятие эмоциональных состояний и проявлений человека в качестве важной ценности, наличие знаний об эмоциональных аспектах образовательного процесса, особенностях эмоциональной жизни обучающегося и эмоциях, то второй компонент, технологический, связан с адекватным восприятием и интерпретацией учителем эмоциональных проявлений обучающегося, со способностью устанавливать эмоциональный контакт со всеми субъектами образовательного процесса, оказывать влияние на эмоциональный фон педагогического воздействия. Что касается третьего – личностно-творческого компонента, то он предполагает способность учителя создавать и поддерживать благоприятные эмоционально-насыщенные условия обучения, богатство и разнообразие эмоциональной сферы его личности.

Как видим, названные компоненты имеют общепедагогическое звучание, поэтому проблема формирования эмоциональной культуры отличается общепедагогическим характером. Стихийность проявления эмоций в учебном процессе, неконтролируемость разнообразных эмоциональных реакций обучающихся со стороны учителя, независимо от того, какую учебную дисциплину он преподает, его неготовность осуществлять сознательное регулирование эмоциональной сферы каждого из них, низкий уровень его собственной эмоциональной культуры и неумение создавать благоприятный эмоциональный климат приводят к негативным результатам на уровне как мотивации обучающихся к учению вообще и общению, так и на уровне овладения ими любыми предметными знаниям, навыками и умениями.

Поэтому современный учитель должен владеть не только наукой обучения и воспитания учащихся, но и искусством общения с ними и с каждым из них в отдельности, устанавливать с ними взаимоотношения, основанные на уважении человеческого достоинства, воспринимать внутренний мир каждого ученика, безошибочно определять характер его эмоциональных состояний, сопереживать ему и использовать свое понимание обучающегося не в собственных интересах, а интересах ученика, а также быть толерантным и справедливым к ним, открытым в проявлениях собственных интересов и эмоций. А для учителя иностранного языка важно не только уметь управлять своими собственными эмоциями, но и, организуя учебно-познавательную и коммуникативную деятельность учащихся, мотивировать их к познанию и общению на изучаемом языке [12].

В лингводидактике многие специалисты считают, что именно обучение иностранному языку оказывает значительное влияние на формирование личности ребенка и, главным образом, на его эмоциональную сферу. Иностранный язык является предметом интегративным и охватывает весь спектр интересов человека: литературу, искусство, политику, спорт. Это позволяет сделать его личностно-значимым для учащихся, а сформированный эмоциональный интеллект дает импульс успешному освоению языковых навыков и речевых умений, повышает качество изучения иностранного языка.

Таким образом, успех в профессиональной деятельности учителя определяется его осознанием важности эмоционального фактора обучения, умением грамотно анализировать, оценивать, прогнозировать и регулировать как свои собственные эмоциональные состояния, так и эмоциональные состояния обучающихся, а также использовать обучающие технологии, способствующие обеспечению в учебном процессе комфортного психологического климата. Эти параметры составляют эмоциональную компетенцию учителя, имеющую тесную связь прежде всего с его общей профессиональной компетенцией. Именно эмоциональная компетенция, которая приобретает учителем в процессе освоения жизненного и профессионального опыта, является успешной реализацией эмоциональной педагогической функции, которая, как показано в исследовании Ю.Н. Хусяиновой, пронизывает все уровни его профессиограммы [11]. В этой компетенции проявляется эмоциональная культура учителя как участника социального взаимодействия и как субъекта педагогической деятельности.

Неотъемлемым компонентом сформированности эмоциональной культуры выступает эмотивная компетенция, т.е. способность личности эффективно использовать все имеющиеся языковые и речевые средства выражения и оценки эмоциональных состояний [6]. В образовательной сфере данная компетенция позволяет учителю реализовывать эмотивный компонент общекommunikативной и профессиональной деятельности. Если же говорить о деятельности учителя иностранных языков, то здесь эмотивная компетенция структурно выступает в качестве компонента его иноязычной коммуникативной компетенции и, более широко, профессиональной, а точнее, профессионально-методической.

Таким образом, в структуре эмотивной компетенции учителя иностранных языков, помимо общедидактических параметров, выявляются знания, навыки и умения, позволяющие:

- воспринимать и понимать эмоциональную картину мира носителя изучаемого языка, выражать на иностранном языке эмоции и чувства, соответствующие его внутреннему состоянию в актуальных ситуациях

межличностного и межкультурного, в том числе профессионального, общения, а также проектировать их на свою профессиональную деятельность;

- формировать у обучающихся способности понимать и выражать (на определенном уровне) эмоции на изучаемом языке, развивать эмоциональный интеллект детей.

Речь идет об определенной и логически выстроенной совокупности знаний, навыков и умений эмотивно-коммуникативного плана, делающих учителя иностранных языков способным, с одной стороны, к эмоциональному саморегулированию и эмоциональной рефлексии, а с другой – к качественному преподаванию иностранного языка. Отсюда можно сделать вывод о том, что эмотивная компетенция:

- характеризует эмоциональную культуру учителя иностранных языков в условиях аутентичной иноязычной речевой коммуникации (оказание эмоционального речевого воздействия на партнеров по общению, понимание эмоционально насыщенных устных и письменных текстов, и др.);
- активизирует профессионально-коммуникативную деятельность, связанную с приобщением обучающихся к неродному для них языку и чужой культуре и с формированием у них лучшего осознания и понимания своего языка и родной культуры за счет приобщения к иноязычной эмоциональной картине мира в сопоставлении с эмоциональной родной картиной мира и формирования эмотивного тезауруса, в том числе для выражения речевого этикета и раскрытия иноязычной национально-культурной специфики выражения эмоций, развития эмоциональности и выразительности речи на иностранном языке и др.

Итак, эмотивная компетенция учителя иностранных языков обеспечивает эффективность социального и межкультурного взаимодействия. Как всякая компетенция, она представляет собой сложноорганизованный феномен, складывающийся из трех взаимосвязанных компонентов [11].

В первый, так называемый предметный, компонент включаются разнообразные знания об эмоциях, их функциях, эмотивных смыслах (концептах), эмоциональных ситуаций общения, лингвистических и экстралингвистических средствах выражения эмоций, стратегиях эмоционального речевого воздействия в сфере педагогического общения и др.

В этот компонент входят также средства обучения, позволяющие более качественно и эффективно решать основные психолого-педагогические задачи: эмотивные художественные тексты, кроссворды, комиксы, анекдоты, различные фотографии и иллюстрации, фрагменты художественных фильмов, содержащих эмоциональные ситуации, а также

современные информационно-коммуникационные средства: электронные практикумы, слайды, специально созданные для конкретных уроков мультимедийные презентации, активизирующие эмоциональную сферу школьников.

Второй, процессуальный, компонент складывается из следующих взаимосвязанных элементов:

- навыки и умения номинирования, описания и выражения эмоций средствами иностранного языка в устной и письменной формах;
- навыки и умения планирования, анализа, порождения и оценки информации эмоциогенного содержания;
- способность к эмоциональной саморегуляции, эмпатии и эмоциональной рефлексии в процессе иноязычной коммуникации;
- навыки определения эмоциональных интенций по используемым языковым средствам распознавания и правильной интерпретации вербальных способов эмоционального устного и письменного высказывания;
- навыки оперирования эмотивными лексическими единицами для выражения тех или иных эмоций в условиях межличностного и межкультурного общения и др.

И, наконец, третий, результативный, компонент, связанный с такими интегративными способностями учителя иностранных языков, как выразительность и креативность, которые реализуются в ситуациях профессионально-педагогической иноязычной коммуникации и играют в ней мотивирующую и стимулирующую роль.

Включение эмотивного компонента в содержание обучения иностранному языку дает возможность учителю создавать на занятиях положительный эмоциональный фон, эмоционально сближать участников речевого взаимодействия в рамках образовательного процесса, использовать эмоциональные ситуации и др. При введении в учебный предмет обучающих элементов, имитирующих ситуации общения детей к социальному опыту с использованием иностранного языка, расширяется спектр проигрываемых социальных ролей в игровых ситуациях, типичных для семейного, бытового, учебного общения, формируются представления о наиболее общих особенностях речевого взаимодействия на родном и иностранном языках, об отвечающих интересам школьников нравах и обычаях стран изучаемого языка. Для обучающегося это возможность реализовать эмоциональную толерантность, постичь эмоционально-языковую картину мира носителей языка в ее соотношении с собственной эмоционально-языковой картиной мира, осознать ассоциативные связи эмотивных языковых средств и др.

Иными словами, эмотивная компетенция создает в образовательном процессе основу развития средствами иностранного языка эмоциональной сферы личности обучающегося, а в условиях межличностной и межкультурной коммуникации на иностранном языке роль данной компетенции трудно переоценить: эмоции, при их универсальности, репрезентируются в разных лингвокультурах по-разному, а структуры, например, структура эмотивной лексики родного и иностранного языков, отражая национальную специфику, не совпадают. Поэтому уровень сформированности данной компетенции определяет качество и степень взаимопонимания речевых партнеров – представителей разных лингвоэтносообществ и обеспечивает человеку высокий уровень интеракции на иностранном языке.

В свою очередь, в профессионально-педагогической деятельности эмотивная компетенция позволяет, во-первых, строить эффективный и результативный учебный процесс по иностранному языку в плане постижения обучающимися эмоциональной картины мира носителя изучаемого языка, обладающей национально-культурным своеобразием, и, во-вторых, способствует созданию положительного эмоционального фона на уроке.

На основании всего сказанного можно прийти к заключению, что в настоящее время особую актуальность приобретает поиск технологических решений, направленных на формирование и совершенствование у учителей иностранных языков умений воспринимать и понимать эмоциональную картину мира носителя изучаемого языка и умений выражать эмоции и чувства, соответствующие их внутреннему состоянию в актуальных ситуациях межличностного и межкультурного общения, например, занятия с элементами тренинга, игры, дискуссии, проектные семинары, тренинги и пр. Создание и внедрение системы повышения уровня эмоциональной культуры педагога предполагает: развитие эмпатии, совершенствование мимической экспрессивности, эмоциональной выразительности; освоение техник саморегуляции и эмоциональных состояний; овладение новыми средствами общения, отработки навыков компетентного, бесконфликтного общения; осуществление мониторинга уровня сформированности коммуникативных компетенций и эмоциональной культуры педагогов, социально-психологического климата в коллективах.

Не менее актуальным является также и развитие у учителей иностранных языков профессионально-коммуникативных умений, выходящих в область его преподавательской деятельности и ориентированных на формирование у школьников способности понимать и выражать эмоции на изучаемом языке. Обоснование номенклатуры данных умений и методики их формирования также определяет перспективность данных исследований.

Библиографический список

1. Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Атанова Д.В. Проблемы современного социума: роль и функции эмоций в коммуникативных отношениях // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2012. № 1. С. 7–12.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М., 1999.
3. Глазунова Л.И. Эмоциональная культура как компонент профессионально-педагогической культуры будущего педагога // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2011. № 2. С. 43–50.
4. Кулева О.М. Эмоциональная культура учителя в теории и практике отечественного высшего педагогического образования, 60–90 годы XX века: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции: конспект лекций. М., 1971.
6. Першутин С.В. Методика обучения старших школьников эмотивной лексики на уроках английского языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2017.
7. Рачковская Н.А. Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: методология, теория, практика: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012.
8. Саутенкова М.Ю. Социально-психологические особенности развития эмоциональной культуры студентов: Дис. ... канд. психол. наук. Актобе, 2004.
9. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Киев, 1984.
10. Трегубова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация» с учетом эмоционального фактора: Дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2001.
11. Хусяинова Ю.Н. Методика формирования эмотивной компетенции у студентов бакалавриата в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2017.
12. Чернышов С.В. Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвopsихологические основы): Монография. Н. Новгород, 2014.
13. Ястребова Г.А. Формирование эмоциональной культуры будущих педагогов: Дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998.

Бартош Дана Казимировна – доктор педагогических наук, доцент; главный научный сотрудник лаборатории исследования образовательной политики Управления стратегического развития, Московский городской педагогический университет; профессор кафедры лингводидактики факультета романо-германских языков Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский государственный областной университет

E-mail: bartosch@inbox.ru

Гальскова Наталья Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры лингводидактики факультета романо-германских языков Института лингвистики и межкультурной коммуникации, Московский государственный областной университет

E-mail: galskova@mail.ru

D.K. Bartosh, N.D. Galskova

The role of emotional culture in the professional activities of a foreign language teacher

The main object of analysis in the article is the concept of “emotional culture”, which allows teachers to regulate the emotional sphere of their personality and the personality of a student, and also to carry out their professional activities successfully. The emotional culture of a teacher of a foreign language, presented as a complex phenomenon, integrating emotional and emotive competencies, is based on the knowledge of emotions, their understanding and the ability to control them, as well as the possession not only of techniques of self-regulation and emotional states, skills of competent, conflict-free communication in educational environment and in the conditions of intercultural communication, but also professional and communicative skills, the implementation of which contributes to the formation in schoolchildren the ability to perceive and understand the emotional image of the world of the speaker of a target language, having a national-cultural identity, to understand and express emotions in the target language.

Key words: foreign language teacher, emotional culture of a teacher, knowledge of emotions, emotive competence, emotional competence

Bartosh Dana K. – Dr. Pedagogy Hab.; chief research employee at the Laboratory for the Research of the Educational Policy of the Strategic Development Department, Moscow City University; professor at the Department of Lingvodidactics of Institute of Linguistics and Cross-Cultural Communication, Moscow Region State University

Galskova Natalia D. – Dr. Pedagogy Hab.; professor at the Department of Lingvodidactics of Institute of Linguistics and Cross-Cultural Communication, Moscow Region State University

Е.А. Дубицкая

А.П. Пинкевич как организатор высшего педагогического образования в России

Статья посвящена деятельности А.П. Пинкевича как ученого-педагога, теоретика и практика, организатора педагогического образования. Особое внимание уделено его работе во 2-м МГУ, которая совпала по времени с периодом

становления и развития отечественной педагогики и явилась плодотворным этапом в творческом и профессиональном становлении А.П. Пинкевича как педагога, практическом воплощении его идей в области подготовки педагогических и научных кадров в системе высшего педагогического образования.

Ключевые слова: А.П. Пинкевич, высшее педагогическое образование, подготовка научно-педагогических кадров, организация учебного процесса, связь теории с практикой.

Среди тех, кто внес существенный вклад в развитие отечественной педагогики и школы, с полным основанием можно назвать имя Альберта Петровича Пинкевича (1883/84–1937). Выдающийся ученый и организатор народного образования, он в годы культа личности подвергался жесточайшей критике, доходившей до полного отрицания позитивного значения его теоретической и практической деятельности, а в 1937 г. был незаконно репрессирован и 25 декабря по приговору Военной коллегии Верховного суда СССР расстрелян. В результате несправедливых оценок творчества А.П. Пинкевича его труды стали замалчиваться, долгие годы имя крупного советского ученого оставалось не известным широкой педагогической общественности, и лишь в последнее время пробуждается интерес к его творческому наследию.

А.П. Пинкевич родился 5 января 1884 г. в Башкирии, куда его отец – поляк, дворянин – был сослан за участие в польском освободительном движении. Закончив Уфимскую гимназию с серебряной медалью, А.П. Пинкевич стал студентом естественного отделения физико-математического факультета Казанского университета, который в 1909 г. блестяще окончил с дипломом 1 степени.

С 1909 по 1917 г. прошел путь от наставника естествознания, физики и сельского хозяйства в учительской семинарии и кадетском корпусе г. Вольска до преподавателя естествознания и методики естествознания в петроградских учебных заведениях – знаменитом Тенишевском училище, Петроградской учительской школе и на Высших педагогических курсах Фребелевского общества.

А.П. Пинкевич был хорошо известен как среди учительства, так и в научных кругах. В кадетских корпусах, высших начальных училищах, учительских институтах и семинариях охотно использовались учебные пособия, написанные им по минералогии, химии, геологии и естествоведению. Большую популярностьнискала его обобщающая монография «Методика начального курса естествознания», выдержавшая 9 переизданий. Кроме того, А.П. Пинкевич всегда был среди инициаторов съездов по естествознанию, вокруг него объединялось все прогрессивное учительство. Он разрабатывал основы исследовательского метода

в естествознании для проведения практических и лабораторных занятий. Педагогическая общественность знала А.П. Пинкевича как блестящего лектора многочисленных летних учительских курсов, в работе которых он принимал активное участие в 1914 г. В этот период А.П. Пинкевич проявил живой интерес к проблемам народного просвещения, о чем свидетельствуют его статьи на педагогические темы в литературно-публицистическом журнале «Летопись» и участие во всевозможных педагогических съездах и конференциях.

На педагогическом поприще дореволюционной России А.П. Пинкевичу довелось встретиться с цветом петроградской науки – Н.М. Книповичем, возглавлявшим Педагогический совет Фребелевского общества, крупными прогрессивными методистами К.П. Ягодовским и С.П. Архановым, преподававшими методику естествознания на Фребелевских курсах и в Тенишевском техническом училище, Е.Н. Медынским, читавшим школоведение на педагогических курсах. Такое окружение не могло не повлиять на формирование научных интересов и педагогических взглядов А.П. Пинкевича.

Февральскую революцию 1917 г. А.П. Пинкевич воспринял с энтузиазмом. С 1917 по 1920 гг. он состоял в рядах «Объединенной РСДРП (меньшевиков)», хотя последние 2 года активного участия в ее деятельности и не принимал. С весны 1917 г. вплоть до закрытия газеты был активным корреспондентом горьковской «Новой жизни». Зимой 1917 г. был образован Государственный комитет по народному образованию, товарищем председателя которого был избран А.П. Пинкевич, он же возглавлял комиссию по учительским семинариям. Госкомитет объединил таких известных педагогов России, как В.П. Вахтеров, В.А. Десницкий, С.Ф. Знаменский, Н.И. Иорданский, В.И. Чарнолуцкий, Н.В. Чехов и др.

В том же году А.П. Пинкевич был избран членом Петроградской Думы и Управы, где А.В. Луначарский выполнял обязанности товарища городского головы и руководил культурно-просветительской секцией. Став наркомом просвещения, А.В. Луначарский, оценив научную компетентность, профессиональные качества и широкую популярность А.П. Пинкевича в учительских кругах, предложил ему возглавить Совет экспертов при Наркомпросе.

С первых дней советской власти А.П. Пинкевич без всяких колебаний встал на сторону революционных преобразований общества, всю свою энергию сосредоточил на преобразовательной деятельности в области высшего педагогического образования.

А.П. Пинкевич был не только педагогом-теоретиком, но и педагогом-практиком, сыгравшим видную роль в подготовке новых педагогических кадров. По его инициативе при поддержке А.В. Луначарского

в 1918 г. был открыт Петроградский педагогический институт (ныне РГПУ им. А.И. Герцена), ректором которого он был на протяжении ряда лет. В 1921–1922 гг. ученый отправляется в Екатеринбург с заданием Наркомпроса организовать еще одно высшее учебное заведение – Уральский университет.

А.П. Пинкевич вел большую общественную и общественно-педагогическую деятельность. Он был заместителем А.М. Горького по высшим учебным педагогическим заведениям в Комиссии по улучшению быта ученых, приняв на себя функции ее руководителя после отъезда писателя за границу (1920–1923 гг.).

В начале 1924 г. А.П. Пинкевич переезжает в Москву и становится профессором Второго Московского государственного университета, а в марте того же года ему поручается заведывание кафедрой школьной педагогики. Обладая незаурядными организаторскими способностями, А.П. Пинкевич быстро завоевывает авторитет в коллективе преподавателей педагогического факультета и через месяц становится его деканом. (Напомним, что Второй Московский государственный университет был создан на базе Московских высших женских курсов в 1918 г. и функционировал до 1930 г., а затем преобразован в ряд высших учебных заведений, в т.ч. в Московский государственный педагогический институт (ныне Московский педагогический государственный университет).)

Именно со 2-м МГУ связан самый насыщенный и продуктивный этап в творческом и профессиональном становлении А.П. Пинкевича как педагога, практическом воплощении его идей в области подготовки педагогических и научных кадров в системе высшего педагогического образования.

Возглавивший в 1924 г. педфак профессор О.Л. Бем писал: «Педагогический факультет собрал в своих стенах крупнейшие силы Москвы и имеет все основания к тому, чтобы на базе университета широко развернуть научно-исследовательскую работу как в области тех наук, которые представлены учебным планом по развитым специальностям (физика, химия, литература, биология и пр.), так, в особенности, в области научной педагогики и педологии» [цит. по: 4, с. 72].

В ноябре 1924 г. Главное управление профессионального образования (центральный орган управления профессиональным образованием в РСФСР в 1920–1930 гг., учреждено в составе Наркомпроса РСФСР 29 января 1920 г.) рекомендует избрать А.П. Пинкевича на должность ректора 2-го МГУ. При этом ученому дается следующая характеристика (приводится полностью): «Профессор А.П. Пинкевич с первых же дней Великого Октября принял самое активное участие в революционном

строительстве рабоче-крестьянской страны в рядах коммунистического авангарда, исполняя целый ряд ответственных поручений. В строго коммунистической линии и революционно-марксистской идеологии он оформил и укрепил научно-педагогическое движение. На своих плечах вынес организацию Уральского университета, реорганизацию педагогического вуза в Ленинграде и, наконец, у всех на глазах удачно провел соединение ряда московских вузов в единый 2-й государственный университет, в пределах которого создал агропедфак, отвечающий самым последним запросам нашей страны. Наряду с этим проф. Пинкевич ведет большую преобразовательную методическую работу в Главпрофобре и ГУСе, а также находит время издавать ряд ценных пособий по марксистской педагогике» [2, с. 158]. (Поясним: ГУС (Государственный ученый совет) – руководящий научно-методический орган Наркомпроса РСФСР, ведавший осуществлением политики государства в области науки, искусства, образования и социалистического воспитания. Организован и возглавлялся М.Н. Покровским, после его смерти ликвидирован).

Вскоре А.П. Пинкевич был единогласно избран ректором 2-го МГУ. Привлечение А.П. Пинкевича к руководству университетом во многом способствовало совершенствованию педагогической работы факультета. Ее преображение можно правомерно связать с организационно-практической и научно-теоретической деятельностью ректора.

Последовательно осуществляя идею «педагогизации» университетского образования, А.П. Пинкевич при поддержке профессуры университета провел тщательный пересмотр содержания учебных планов с целью расширения дисциплин психолого-педагогического цикла. Важным достижением была продуманная, научно разработанная система овладения студентами знаниями по педагогике, психологии и педологии, представлявшая собой стройное расположение предметов учебного плана как совокупности компонентов, усложняющихся от курса к курсу. Предпочтение отдавалось широкому общепедагогическому образованию при его четкой профессиональной направленности.

Вся учебная деятельность университета преследовала цель расширения диапазона педагогических знаний и обучения студентов применению их в школе. Для этого педагогами университета при ведущей роли А.П. Пинкевича была разработана система практической подготовки студентов, занимавшая важное место в профессиональном становлении специалиста.

Период 1924–1930 гг. был очень насыщенным и плодотворным в жизни А.П. Пинкевича. Являясь ректором крупнейшего учебного заведения, он успешно исполнял обязанности помощника начальника Главпрофобра и заведующего отделом вузов, вел большую творческую

работу как член Государственного Ученого Совета, где трудился рядом с Н.К. Крупской, А.В. Луначарским, М.Н. Покровским, О.Ю. Шмитдом. А.П. Пинкевич возглавлял подсекцию по педагогическому образованию, в задачу которой входило составление и утверждение учебных планов и программ по педагогике и методикам для педагогических учебных заведений, создание методической литературы для учительства.

Коллектив педагогического факультета под руководством А.П. Пинкевича активно разрабатывал учебные планы и программы, добиваясь оптимального сочетания общенаучной, специальной и психолого-педагогической подготовки будущих учителей. Для повышения активности студентов в процессе обучения, развития их самостоятельности было увеличено число практических и лабораторных занятий, большое внимание уделялось семинарам.

В 1924–1926 гг. в целях лучшей профессионально-педагогической подготовки студентов на педагогическом факультете 2-го МГУ был организован ряд методических кафедр по математике, русскому языку, естествознанию, обществоведению, физике, иностранным языкам и др. Значительно расширилась и сеть учебных кабинетов и лабораторий. Это было сделано в условиях, когда многие ученые выступали против профессионально-педагогической направленности университетского образования и утверждали, что главное – это знать предмет, который предстоит учителю преподавать, а все остальное придет с опытом.

В 1927/28 учебном году Главпрофобр разработал даже проект ликвидации кафедр частных методик на педагогических факультетах университетов. В письме, адресованном научно-педагогической секции ГУСа, А.П. Пинкевич категорически возражал против этого проекта. «Уничтожение методических кафедр, – писал он, – означает депедагогизацию педагогических факультетов. Методики являются специальными дисциплинами педагогических факультетов и, как таковые, должны быть поставлены в достаточной степени высоко. Отведение им подчиненной роли приведет к падению этих дисциплин и падению интереса студенчества к методической работе» [3, с. 414]. Письмо было рассмотрено на заседании секции в Наркомпросе, и методические кафедры были сохранены, в чем была явная заслуга ученого.

По предложению А.П. Пинкевича на педагогическом факультете 2-го МГУ была организована специальная методическая комиссия при деканате, в которую вошли преподаватели-методисты, руководители школьной практики и представители студенчества. Комиссия занималась разработкой Положения о практике, составлением плана занятий студентов в школе, организацией базы практики, проведением учебно-методических конференций и т.п.

В 1927 г. Научно-педагогическая секция ГУСа, в которую входил А.П. Пинкевич, рассмотрела и утвердила специальные типовые планы Главпрофобра для педагогических учебных заведений, характерной особенностью которых было некоторое сокращение многопредметности, направленность на бóльший универсализм подготовки учителей, усиление педагогической подготовки, устранялись некоторые недостатки, связанные с излишним практицизмом. Разрозненные педагогические дисциплины объединялись в один предмет – педагогику, что позволяло обеспечить целостность педагогической науки, исключить дублирование в ее преподавании и т.п.

Преподавание педагогических дисциплин на педагогическом факультете вели Н.Н. Иорданский, А.Г. Калашников, Е.Н. Медынский, А.П. Пинкевич, М.М. Пистрак, Н.В. Чехов, С.Т. Шацкий.

При чтении годичного пропедевтического курса «Введение в педагогику» А.П. Пинкевич знакомил студентов с методологическими основами современной педагогики, раскрывал сущность основных педагогических понятий. В лекциях затрагивались роль учителя в трудовой школе, методы педагогики и ее связи с другими науками, давалась информация о работе учреждений социального воспитания, профессионального образования и др. Курс служил подготовке студентов к последующему восприятию знаний по психолого-педагогическим дисциплинам, способствовал формированию их профессионально-педагогической направленности. В 1925 г. А.П. Пинкевичем было опубликовано учебное пособие «Введение в педагогику», выдержавшее четыре издания и ставшее одним из первых руководств по педагогике для высших педагогических учебных заведений страны.

С 1927 г. для всех отделений педагогического факультета А.П. Пинкевич читал курс педагогики. Программа этого курса состояла из двух частей. Первая часть включала вопросы теоретической педагогики в области воспитания, образования и обучения, а также организации народного образования. Вторая часть курса была посвящена истории педагогики. На заседаниях Педагогической предметной комиссии А.П. Пинкевич неоднократно поднимал вопрос о недостаточной историко-педагогической подготовке студентов, что сказывалось на углубленном изучении теории и практики образования.

Ознакомление студентов с богатейшим фактическим материалом А.П. Пинкевич осуществлял в неразрывной связи с современностью: постоянно рекомендовал будущим специалистам обращаться к периодической печати, изданиям, освещавшим взгляды педагогов на проблемы педагогической науки и образовательной практики. Лекции А.П. Пинкевича, богатые содержанием и эмоционально насыщенные,

всегда пользовались большой популярностью не только у студентов, посещаемость которых была почти стопроцентной, но и у учителей московских школ.

А.П. Пинкевич был сторонником «классических» организационных форм проведения занятий. Превосходный лектор, он отстаивал лекцию как один из важнейших методов организации обучения в высшей школе, как наиболее действенное средство воздействия на студентов, призывал к тому, чтобы одновременно с критической оценкой строя учебной жизни старой школы разумно использовать «положительные достижения» прошлого.

Выступая на заседаниях предметной педагогической комиссии педфака с докладом «О формах работы в высших учебных заведениях», А.П. Пинкевич говорил: «Лекцию неправильно, огульно называют пассивным методом обучения – на лекции учащиеся могут активно усваивать материал. Хорошая лекция – это “громкое мышление”, сопровождаемое творческим и эмоциональным моментами, которые способствуют усвоению преподаваемого» [2, с. 160].

Но лекции могут быть, отмечал далее А.П. Пинкевич, плохие, которые правильно называют «громкое считывание пособий», без творческих моментов со стороны преподавателя; таких лекций действительно надо всячески избегать. «Хорошая лекция может и должна остаться не только одной из неизбежных, но одной из необходимых форм работы преподавателя со студентами» [Там же].

В то же время А.П. Пинкевич не препятствовал введению на факультете новых, активных методов обучения. Он считал, что совершенствование преподавания должно всемерно способствовать активизации самостоятельной работы студентов. С этой целью А.П. Пинкевичем была создана Комиссия организационной работы по педагогике, в которую также входили А.Г. Калашников, Н.Н. Иорданский и др.

Основными формами учебных занятий на педагогическом факультете были лекционно-лабораторные для младших курсов и семинарские для старших. Кроме того, Главпрофобром при участии А.П. Пинкевича была разработана и предлагалась вузам такая форма проведения занятий, как семинарий повышенного типа, позволявший студентам заняться более глубоким изучением педагогических проблем.

С 1924 г. факультет был теснейшим образом связан с Московским отделом народного образования, совместно с которым организовывал различные курсы для учителей. На курсах вели занятия П.П. Блонский, А.Г. Калашников, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий и многие другие.

А.П. Пинкевич был одним из первых популяризаторов в нашей стране зарубежного педагогического опыта. Человек большой культуры,

свободно владеющий несколькими иностранными языками, он внимательно следил за современной ему зарубежной педагогической литературой, много переводил, знакомил учительство нашей страны с теми процессами в области педагогики, которые происходили в странах Западной Европы и в Америке. При этом Пинкевич, стремясь подвергнуть зарубежный опыт критическому анализу, находил то положительное, ценное, что можно было использовать в советской системе просвещения.

В то же время А.П. Пинкевич был страстным пропагандистом достижений советской педагогики. Его имя было хорошо известно за рубежом: ученый неоднократно выезжал в разные страны мира: США, Германию, Францию, Финляндию, Норвегию, Швецию. В 1926 г. его приглашают на Международную педагогическую конференцию в г. Веймар, в 1928 г. – в г. Лейпциг. В мае 1927 г. Пинкевич выступает в Центральном институте образования и воспитания в г. Берлине с докладом «О системе советской педагогики» [5, с. 12].

Период работы во 2-м МГУ был очень плодотворным для ученого, характеризовался огромным творческим подъемом. Именно в эти годы выходят в свет около 80 его работ. Это и статьи, и рецензии, и предисловия к различным психолого-педагогическим изданиям. Тогда же Пинкевичем были написаны его книги, которые составили целую эпоху в истории советской педагогической науки. Не вдаваясь в анализ, назовем основные из них: «Педагогика» в 2-х томах, выдержавшая 6 изданий (1924–1930), «Основные проблемы современной школы» (1924), «Естествознание, педагогика и марксизм» (1924), «Введение в педагогику» (1925), «Марксистская педагогическая хрестоматия XIX–XX вв.» (1926–1928), «Краткий очерк истории педагогики» (1927), «Советская педагогика за десять лет» (1927), «Основы советской педагогики. Рабочая книга для педагогических техникумов» (1929) и др. Все эти работы были в основном положительно оценены учеными того времени и пользовались большой популярностью среди студентов пединститутов и педагогических факультетов университетов, хотя и не были лишены определенных недостатков. Это и понятно: выполнение такой сложной задачи, как создание основ советской педагогики, было нелегким делом. В процессе преподавания А.П. Пинкевич переосмысливал некоторые свои взгляды, и в очередных изданиях отдельные положения им были изменены. Книги Пинкевича по существу явились первыми вузовскими учебными пособиями по педагогике.

Деятельность А.П. Пинкевича во 2-м МГУ совпала по времени с периодом становления и развития отечественной педагогики. Ученые университета под руководством ректора активно включились в работу по принципиальному пересмотру традиционных идей классической

педагогике, по построению научных основ воспитания и образования подрастающих поколений, по подготовке научно-педагогических кадров.

Трудно переоценить личный вклад А.П. Пинкевича в решение этих проблем. В составе Комиссии он участвовал в разработке Положения о научно-исследовательских институтах и ассоциациях, как заведующий научным отделом Главнауки оказывал необходимую помощь исследовательским институтам в организации научной работы: разрабатывал Положение «Об институте студентов-выдвиженцев» как резерве научных кадров, участвовал в отборе кандидатов в аспиранты различных исследовательских институтов.

Центром этой работы стал организованный в конце 1926 г. при педагогическом факультете 2-го МГУ Научно-исследовательский институт педагогики (НИИП) [1, с. 14]. По инициативе А.П. Пинкевича были разработаны проект организации, основные направления ее деятельности и структура. В институте разрабатывались проблемы методологии педагогики и дидактики, изучалась социология педагогических явлений, проводилось теоретическое и опытное исследование форм и методов педагогического процесса, истории и современного состояния педагогической науки, реферировалась новая педагогическая литература, велись исследования результатов внедрения программ ГУСа в московских школах.

В целом круг проблем, над которым работал Исследовательский институт научной педагогики, был таков: анализ систем народного образования в связи с экономическими и национальными условиями развития народного хозяйства и культурного строительства; рационализация работы по управлению и руководству делом народного образования; проблема просветительской работы в целом; принцип культурного районирования в связи с единым планом просветительской работы в районе.

Институт объединил всю научную работу кафедр педагогического цикла и методических кафедр. Возникнув как «добровольное общество ученых», которое ставило целью коллективное исследование важнейших проблем марксистской педагогики, НИИП за несколько лет превратился в крупнейшее научно-исследовательское учреждение [7, с. 9].

Характеризуя атмосферу Исследовательского института научной педагогики, А.П. Пинкевич писал: «Единство, безусловно, есть. Но оно не исключает методологических споров и взаимной критики, является условием роста и развития коллективной теоретической мысли» [цит. по: 4, с. 76].

Особого внимания заслуживает деятельность возглавлявшаяся А.П. Пинкевичем Иностранной секции института, изучавшей развитие

педагогической науки и практики образования за рубежом. А.П. Пинкевич неоднократно подчеркивал необходимость международных контактов, сотрудники секции принимали участие в приеме иностранных педагогов, она осуществляла обмен печатными трудами с различными зарубежными научно-педагогическими учреждениями и педагогами. Так, велась переписка с Педагогическим институтом Лейпцига, Педологическим институтом Дрездена, Национальной воспитательной ассоциацией в Вашингтоне, Психологической семинарией Гамбурга. Корреспондентами секции были Д. Дьюи, О. Декроли, В. Килпатрик, М. Монтессори. А.П. Пинкевич вел переписку с видным общественным деятелем Н.А. Рубакиным, работавшим в Лозанне в Институте международной библиографии.

Совместно с Всесоюзным обществом культурной связи с границей (ВОКС, 1925–1958 гг.) секция подготовила к печати Педагогический справочник и сборник «Советская система народного образования». Кроме того, Иностранная секция опубликовала сборник «Зарубежная педагогика», выпускала журнал «Хроника зарубежной педагогики».

Помимо разработки теоретических проблем педагогической науки НИИП активно занимался подготовкой научно-педагогических кадров. Среди аспирантов института было немало ученых, сыгравших позднее заметную роль в развитии педагогической теории: А.Г. Басов, В.А. Вейкшан, А.А. Кондаков, Т.Д. Корнейчик, И.И. Руфин и др.

Содержание подготовки аспирантов определялось изучением дисциплин для научного обоснования избранной отрасли педагогики, а также педолого-педагогического ее обеспечения и освоением иностранного языка. Профессор Н.И. Иорданский, например, вел для аспирантов специальный семинарий «Педагогический цикл в педвузе», на занятиях которого анализировалось состояние содержания и организации методов проведения занятий по педагогике, велись поиски путей оптимизации преподавания, составлялись методические разработки конкретных тем, которые апробировались на занятиях со студентами педагогического факультета. Под руководством профессора А.Г. Калашникова проводился семинарий по социальной педагогике, включавший такие темы, как «Что такое педагогический процесс», «Основы советской дидактики», «Комплексная система преподавания», «Принципы организации общественно-полезного труда в школе» и др.

А.П. Пинкевич писал: «В нашей ответственной и большой работе мы должны помнить, что на долю нашего института пала, помимо разработки исследовательским путем ряда новых проблем, и еще одна важнейшая задача – подготовка ряда новых кадров научных работников. Из числа 102 аспирантов, работающих при педагогических факультетах,

институтах и исследовательских педагогических учреждениях по педагогике и педологии, при нашем институте готовится 64. Совершенно очевидно, что мы имеем все возможности для создания целой школы советских педагогов-теоретиков, школы, которую мы должны создать возможно скорее и возможно лучше. В этом кровно заинтересовано все педагогическое образование, в этом заинтересованы все мы – работники советской педагогики, с надеждой всматривающиеся в ту смену, которая идет за нами, еще малочисленными деятелями в области теоретической научной советской педагогики» [5, с. 11].

НИИП имел свой печатный орган – сборник «Труды 2-го МГУ. Научная педагогика», ответственным редактором которого являлся А.П. Пинкевич.

В сборнике за 1929 г. был дан обстоятельный обзор всей научно-педагогической деятельности ученых-педагогов. Сборник открывался статьей Пинкевича «Работа института научной педагогики при 2-м МГУ», в которой содержалась оценка развития советской педагогической науки, дан анализ вклада, внесенного сотрудниками НИИПа за два года его существования (1927–1929). В «Трудах...», ставших в наше время библиографической редкостью, обращают на себя внимание интересные изыскания самого А.П. Пинкевича, в частности, осуществленный им сравнительный анализ английского текста резолюции Женевского Конгресса I Интернационала с ее переводами. Ученый обнаружил, что в переводе на немецкий язык К. Каутского «Интернационал и школа» искажены положения Маркса о политехническом образовании. Исследование Пинкевича содержало новаторские суждения автора о политехническом обучении [6, с. 43–50].

Талантливая и энергичная организационно-управленческая деятельность А.П. Пинкевича, его неукротимый характер, постоянный творческий поиск во многом способствовали превращению педагогического факультета 2-го МГУ в один из ведущих научно-педагогических центров новой России.

В 1930-е гг. А.П. Пинкевич был личным консультантом наркома просвещения по педагогическим вопросам (1931–1932 гг.), руководил Американским институтом в Москве (1935–1936 гг.). Не оставлял ученый и педагогической деятельности: заведовал кафедрой истории педагогики, читал лекции и руководил работой аспирантов в Центральном научно-исследовательском институте педагогики при Высшем коммунистическом институте просвещения (1933–1935 гг.), возглавлял кафедру педагогики Московского педагогического института (1936–1937 гг.), преподавал в Московском государственном университете и Институте народного хозяйства. В 1935 г. А.П. Пинкевич получил

звание доктора педагогических наук и вошел в первый состав Высшей аттестационной комиссии.

Основные усилия в 1930-е гг. ученый сосредоточил во Всесоюзном комитете по высшему техническому образованию (1932–1936 гг.), являясь членом Президиума, и Всесоюзном комитете по делам высшей школы (1936–1937 гг.). А.П. Пинкевич возглавлял работу Совета по учебной литературе и Высшего учебно-методического совета, где руководил научно-методической секцией.

Жизнь А.П. Пинкевича оборвалась в расцвете творческих сил. Он, как и многие другие видные деятели народного просвещения и педагогики (А. Бубнов, Н. Скрыпник, М. Эпштейн, М. Пистрак, С. Кошелев), оказался жертвой необоснованных репрессий.

Деятельность А.П. Пинкевича как ученого-педагога, теоретика и практика, организатора педагогического образования изучена недостаточно. Между тем, очевидно, что «стирание белых пятен» в истории советской педагогики может явиться источником совершенствования педагогического образования в современных условиях.

Библиографический список

1. Дубицкая Е. Факультет педагогики и психологии МПГУ: шаги времени // Развитие личности. 2014. № 3. С. 8–22.
2. Дубицкая Е.А., Савельева О.С., А.П. Пинкевич – ректор Второго Московского государственного университета // Теория и практика высшего педагогического образования: Межвузовский сборник научных трудов. М., 1991. С. 157–162.
3. Королёв Ф.Ф., Корнейчик Т.Д., Равкин З.И. Очерки по истории советской школы. 1921–1931 гг. М., 1961.
4. Педагогический факультет: 1921–2001 / Слостёнин В.А. и др.. М., 2001.
5. Пинкевич А.П. Работа Института научной педагогики при 2-м МГУ // Труды 2-го МГУ. Часть педагогическая. Научная педагогика. Т. 1. М., 1929. С. 3–12.
6. Пинкевич А.П. Маркс о политехнизме в школе // Труды 2-го МГУ. Часть педагогическая. Научная педагогика. Т. 1. М., 1929. С. 43–50.
7. Ротенберг В.А. Кафедры педагогики МГПИ им В.И. Ленина и развитие педагогической науки // Из истории педагогической мысли и школы. М., 1974. С. 3–20.

Дубицкая Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент; профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Слостёнина, Московский педагогический государственный университет

E-mail: elena.dubitskaya@mail.ru

E.A. Dubitskaya

Albert P. Pinkevich as the organizer of higher pedagogical education in Russia

The article is devoted to the activities of Albert P. Pinkevich as a scientist-teacher, theorist and practitioner, and organizer of pedagogical education. Special attention is paid to his work at the 2nd Moscow State University, which coincided with the period of formation and development of national pedagogy and was a fruitful stage in the creative and professional development of Albert P. Pinkevich as a teacher, as well as the practical implementation of his ideas in the field of training of pedagogical and scientific personnel in the system of higher education.

Key words: Albert P. Pinkevich, higher pedagogical education, training of scientific and pedagogical personnel, organization of the educational process, linking theory with practice.

Dubitskaya Elena A. – PhD in Pedagogy; professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education named after V.A. Slastenin, Moscow Pedagogical State University

K.B. Скворцова

Русские школы первой волны эмиграции

Статья описывает историю преподавания русского языка за рубежом детям эмигрантов в период первой волны эмиграции (1917–1940 гг.). Отображены особенности преподавания русского языка в разных странах. Автор показывает особенности функционирования русских школ того времени, определяет основные проблемы, с которыми столкнулись русские школы, философско-педагогическую основу, на которую они опирались, и причины, по которым русские школы перестали функционировать.

Ключевые слова: русская школа за рубежом, первая волна эмиграции, белая эмиграция, эмигрантская школа, дети-билингвы.

Современная русская школа за рубежом – неотъемлемая часть воспитания и поддержания русского языка детей мигрантов. Чтобы понять проблемы, с которыми сталкиваются современные русские школы

в эмиграции, важно и полезно проследить историю становления и развития русских эмигрантских школ, проблемы которых во многом схожи с тем, что переживают русские школы в настоящее время. Важно отметить, какими усилиями эмигрантам первой волны удавалось сохранять и поддерживать русский язык, прививать любовь к России, несмотря ни на какие повороты, иногда весьма жестокие, которые уготовила им жизнь.

Русская школа за рубежом начала свое существование в конце XIX в., однако прообразом современной русской школы за рубежом мы считаем школы первой волны эмиграции. Эти школы также называли эмигрантскими.

Первой волной эмиграции считается период 1917–1940 гг. Эту эмиграцию называют «белой», люди бежали от революции и гражданской войны. Потoki беженцев переселялись в страны Европы через лимитрофные государства или через Константинополь.

В основном эмигрировали военные, интеллигенция, дворяне, духовенство и предприниматели. Эмигранты этого периода отличаются чистотой русской речи. Это связано с тем, что в этот период эмигрировали в основном интеллигенты, стремившиеся дать образование своим детям на своем родном языке, русском. Даже в эмиграции любовь к своей стране, языку и культуре не угасала. Свидетельством такой любви могут стать очерки, статьи, книги, опубликованные в эмиграции (С.Г. Вилинского, В.А. Погорелова, Л.В. Копецкого, С.В. Завадского, А.Л. Бема, С.И. Карцевского и многих других).

Педагоги первой волны эмиграции, даже несмотря на разбросанность школ по странам Европы, организовывали педагогические сообщества. В этот период была создана Ассоциация учителей-эмигрантов, которая регулярно проводила педагогические конференции для обмена опытом. Организацией, объединяющей все европейские школы, стал Земско-городской комитет помощи русским беженцам за границей (Земгор).

Первое русское учебное заведение за рубежом было открыто в 1920 г. По данным Земгора, уже в 1924 г. было открыто 90 школ при поддержке этой организации (43 средних школы и 47 низших школ), в общей сложности в них обучалось 8835 учеников. В славянских государствах и на Балканах всего было 42 русские школы, в которых обучалось 5510 учащихся, в лимитрофных государствах была 31 школа, в которых обучалось 2096 учеников, на остальные государства Европы пришлось 17 школ, в которых обучалось 1229 учеников.

Русские школы за рубежом столкнулись со множеством проблем, главной из которых являлось финансирование. В.В. Руднев, член комитета Парижского Земгора (Земско-городского совета), говорил в своей

статье «Судьбы русской эмиграции», что большинство школ созданы при поддержке гуманитарных организаций и правительств славянских государств [7]. Правительства Чехословакии, Югославии и Болгарии содержали русские школы на 97%. По данным сборника 1924 г. ежемесячно на содержание одной низшей или средней школы правительством Чехословацкой республики выделялось около 250 тыс. франков, правительством Югославии – около 450 тыс. франков, а правительством Болгарии около 80 тыс. франков [5, с. 6].

В отличие от славянских государств, поддерживающих и спонсирующих русские школы, западная Европа не оказывала подобную помощь беженцам (Пруссия выделяла лишь небольшие субсидии), поэтому школы Западной Европы отчасти содержались за счет ввода оплаты за обучение (например, во Франции), финансовой поддержке Земгора, которые организовывали благотворительные сборы, а также при поддержке славянских стран, которые выделяли субсидии на содержание русских школ в западноевропейских государствах.

Постепенно субсидии и помощь славянских стран уменьшались, школы стали закрываться или взимать плату за обучение, что приводило к тому, что многие родители отдавали детей в обычные национальные школы, которые были дешевле русских. Все чаще русский язык преподается индивидуально или в небольших группах 1 раз в неделю. Таким образом, специфика русской школы за рубежом уже в 1925–27 гг. меняется с обычной школы на школу выходного дня.

Как результат проблем финансирования школ, возникла проблема оплаты учителей. В 1924 г. Земгором были собраны данные о зарплате русских учителей в разных странах. Мы проанализировали все данные. В Чехословакии учителя русских школ зарабатывали от 100 до 200 чешских крон (в зависимости от нагрузки и стажа) при прожиточном минимуме в 400 чешских крон на одного человека [7, с. 25, 29]. В Югославии прожиточный минимум составлял 1500 динар на одного, из 273 учителей 174 зарабатывали от 400 до 1400 динар, т.е. получали ниже прожиточного минимума [Там же, с. 45, 50–54]. В Болгарии прожиточный минимум составлял 2800 лев на человека, из 125 учителей только 25 получали больше 2500 лев в месяц [Там же, с. 71]. В Италии учителя зарабатывали до 250 лир при прожиточном минимуме в 500–600 лир на человека [Там же, с. 199]. В Германии русские учителя получали 120–150 марок при прожиточном минимуме 200 марок на человека [Там же, с. 164]. В Польше прожиточный минимум составлял 400 злотых, из 105 учителей 11 получали зарплату, равную прожиточному минимуму, остальные зарабатывали меньше. Тяжелее всех пришлось русским учителям Англии и Бесарабии. В Англии русских школ

не было, учителям пришлось сменить поле деятельности или переехать в другие страны. Из 20 учителей 10 уехало, а 10 сменило деятельность [7, с. 193–195]. В Бесарабии в 1920 г. преподавание на русском языке запрещается, а к 1922 г. запрещается и преподавание русского как иностранного. Ввоз книг на русском языке запрещен, библиотеки с русскими книгами опечатаны. Учителя в Бесарабии, также как и учителя Англии, меняют поле деятельности или переезжают [Там же, с. 212–215]. Лучше всего зарабатывали русские учителя Прибалтики и Финляндии, там все учителя получали прожиточный минимум, хотя это и было часто меньше, чем зарплата местных педагогов [Там же, с. 82, 92–94, 117–118, 139].

Необходимо отметить, что прожиточный минимум указывался на человека, тогда как большинство учителей были семейными с детьми, а значит, почти все учителя русских школ зарабатывали меньше прожиточного минимума. Многие учителя, чтобы прокормить семью, подрабатывали физическим трудом, другие работали в нескольких школах. Судьба учителей-эмигрантов была тяжела. Многие из них нищенствовали. В некоторых странах русские учителя настолько бедствовали, что благотворительными организациями собирались специально для них пожертвования. Во многих объединениях и союзах педагогов многие из учителей не были зарегистрированы, т.к. не могли заплатить взнос [Там же].

Русские школы первой волны эмиграции столкнулись со многими трудностями, помимо проблем с финансированием: отсутствовали школьная мебель, учебные материалы, а также помещения.

Учителями в таких школах становились не только специалисты, но и инженеры, бывшие чиновники, офицеры, врачи, священники. Не обладая педагогической подготовкой, они занимались самообразованием в области педагогики.

Из-за отсутствия учебных пособий в начале 1920-х гг. преподавателям приходилось создавать свои учебники. Чтобы компенсировать отсутствие необходимых материалов и наглядных пособий, учителя прибегали к особым педагогическим приемам. В середине 1920-х гг. учебники привозили из Советской России. Но постепенно их поступление из СССР прекратилось по политическим и экономическим причинам. Однако к тому времени эмигранты создали уже свои издательские центры: «Слово», «Знание», «Пламя», «Задруга», которые опубликовали много учебной литературы как русских дореволюционных авторов, зарубежных авторов, так и учебники, написанные эмигрантами.

Учеников русских школ эмигрантского типа можно разделить на 3 категории:

- 1) дети, рожденные в эмиграции или вывезенные в раннем детстве;
- 2) дети, вывезенные из страны, «вырванные» из школы, которым необходимо приспосабливаться к новому типу школы;
- 3) люди, которые прервали свое обучение в школе из-за революции и войны.

Принадлежавшие к третьей группе, после окончания войны возвращаются в школы, чтобы получить возможность продолжить обучение и приобрести профессию. Многие из таких молодых людей приходили в школу в возрасте 20–25 лет, уже добившись успехов в военном деле.

Большая часть детей стала свидетелями всех ужасов войны и расстрелов, что не могло не отразиться на их психическом состоянии, о чем пишут учителя того времени. Таким образом, перед педагогом стоит трудная задача: в одной группе находятся подростки и взрослые люди, условия отсутствуют, психологическое состояние учеников старшей школы нестабильно.

Основной целью русская школа за рубежом ставит не преподавание русского языка, а воспитание, борьбу с утратой ценностей, денационализацией. Для того, чтобы воспитывать национальное единство, в Праге в 1924 г. состоялись 2 педагогических совещания, посвященных внешкольной работе. На этих совещаниях были определены основные стратегии в борьбе с денационализацией, а именно организация кружковой работы, воскресно-четверговые курсы по национальным предметам при лицеях и русских церковных приходах, открытие детских библиотек, проведение праздников для детей, а также организация летних лагерей и колоний.

Огромное влияние на развитие русских школ первой волны эмиграции оказала эмиграция П.Н. Игнатьева, бывшего министра просвещения царской России. Эмиграция требовала создания нового типа школы, которая, с одной стороны, воспитывала бы людей, знающих культуру России и любящих Россию, а с другой – готовила бы детей к реальной жизни в стране пребывания. За основу был взят проект, разработанный в 1915–1916 гг. под руководством П.Н. Игнатьева и не востребовавшийся большевиками.

Модель «игнатьевской» школы реализовывалась посредством трудовой школы С.И. Гессена. Приоритетным в русской школе за рубежом считались практические знания. При многих школах были открыты мастерские, навыки, получаемые в них, давали возможность выпускнику по окончании школы устроиться на работу.

В 1925 г. на 11 съезде педагогических деятелей средней и низшей школы за границей были предложены примерные программы по разным учебным предметам. Они сохранили модель «игнатьевской» школы,

но совершенно от нее отличались. Так, в «Замечании к примерным программам по родному языку» говорилось: «Настоящая программа составлена в результате согласования двух программ, представленных Съезду. То, чем отличается настоящая программа от “игнатъевских” программ, это, с одной стороны, строго проведенная формально-грамматическая точка зрения, а с другой стороны, включения в программу изучения словарной стороны родного языка» [1]. Представленные Съезду программы давали преподавателю свободу, оставляя возможность для изменений, которые необходимы для работы с детьми. Также отрицалось заучивание грамматических правил, вместо этого предлагалось наблюдать над «жизнью языка» и «механизмами речи» [Там же].

Русские школы периода первой волны эмиграции были разбросаны на всех пяти континентах мира. Мы рассмотрим особенности русских школ первой волны эмиграции в некоторых странах Западной и Южной Европы.

Русские школы Греции в первые годы эмиграции не обладали собственными программами, а опирались на программы российских мужских гимназий дореволюционного времени. Однако программа была немного видоизменена в соответствии с требованиями Греции, это была комбинация программ российских классических и реальных гимназий с некоторыми изменениями и дополнительными занятиями по физико-математическим предметам.

В Италии развитие русских школ встретило политико-экономические препятствия. Фашистский политический режим не позволял развивать общественные организации. Русских школ в Италии как таковых не существовало до 1930-х гг. По инициативе настоятелей православных церквей, при церкви организовывались краткосрочные курсы грамотности, но постоянных регламентированных программ не было. В этот период почти все русские дети обучались в итальянских школах.

Русская школа во Франции столкнулась с проблемой финансирования. В период с 1919 по 1922 гг. богатые беженцы на собственные средства начали строить русскую школу, однако, когда поток русских эмигрантов в 1923 г. увеличился, эта школа не смогла вместить всех детей, а средств на создание новых школ не было, пришлось ввести плату за обучение. Во Франции детский сад и начальная школа бесплатны, а среднее образование хоть и платное, стоило дешевле, чем обучение в русской школе, поэтому многие родители стали отдавать своих детей во французскую национальную школу. К тому же в обучении на французском языке была своя выгода – возможность поступления в университет. Таким образом, уже вскоре русские школы во Франции меняли свою специфику со школы полного образования на курсы. Учебными

предметами на таких курсах являлись: русский язык (чтение и разговорный язык, грамматика, теория словесности), русская литература, география России (родиноведение) и история России. Специфика русской школы за рубежом не позволяла изучать дисциплины по классам, и учащихся распределяли на три основные группы: младшую, среднюю и старшую, по их общему развитию и уровню знаний. Когда в школу поступали дети, не говорящие по-русски или говорящие очень плохо, формировалась четвертая подготовительная группа, в которой основным являлось практическое усвоение языка.

Мотивация учеников, посещающих такие курсы, была достаточно низкая, дети посещали в остальные дни французскую школу и, считая русские предметы необязательными, часто пропускали уроки. Такие пропуски вызвали дополнительные трудности в работе педагогов. Когда оценки по русским предметам стали вноситься в общую ученическую книжечку наравне с французскими предметами и стали учитываться при выдаче годичных наград, мотивация учащихся возросла. Отсутствие свободного времени, большая нагрузка во французской школе приводили к другой проблеме – невыполнению домашнего задания по русским предметам. Всю необходимую информацию нужно было дать на уроке, даже без соответствующих учебников.

В Англии, в отличие от Франции, условий для преподавания русского языка не было. Русских учебных заведений в Англии не было, дети обучались в обычных английских заведениях. Так же, как и коллеги во Франции, преподаватели опасались денационализации детей эмигрантов. Для того чтобы этого не случилось, организовывались выездные уроки и летние краткосрочные детские колонии. Выездные уроки проводились еженедельно по субботам и воскресеньям в окрестностях Лондона. На них детям из русских семей, обучавшимся в английских школах, давались уроки русского языка и других национальных предметов. Однако такие поездки обходились очень дорого, к тому же не приветствовались директорами английских школ, т.к. они исключали участие учеников в спортивных кружках, являвшихся обязательными для посещения, и в 1921 г. Культурно-просветительный Комитет при русской Академической группе в Англии отказался от этой системы. Дешевле и продуктивнее оказалась система летних детских колоний, организуемых с 1922 г. на средства, собираемые Красным Крестом. Группа из 30 русских детей младшего возраста выезжала под руководством 3–5 руководителей на 4–5 недель обычно на берег моря, где с детьми велись занятия по закону Божьему, русскому языку, русской истории и географии.

О русских школах в Нидерландах нет никаких данных. Из этого мы делаем вывод, что русский язык преподавался детям индивидуально или не преподавался совсем из-за небольшого потока эмигрантов, переехавших в Нидерланды. В голландском архиве сохранилось немало записей о русских, совершивших какое-либо преступление (разбой, грабежи, изнасилование). До 1917 в. русские эмигранты в Нидерландах содержались в лагерях для мигрантов, которые оплачивались до 1916 г. Россией, а после – Нидерландами. Это были открытые лагеря, но после серий разбоев и грабежей, совершенных русскими мигрантами, чиновниками Роттердама было решено сделать эти учреждения закрытыми, а часть мигрантов выслать обратно в Советскую Россию. В архивах также отмечается, что после закрытия этих лагерей большая часть эмигрантов переехали во Францию и Англию. Таким образом, жизнь эмигрантов в Нидерландах больше напоминала содержание преступников, в то время как в других странах Европы эмигранты свободно жили и работали [11].

Проблем, с которыми сталкивалась русская школа первой волны эмиграции, было множество: отсутствие помещения, школьной мебели, учебников, финансовой поддержки, а, значит, и оплаты преподавателям, смешанные по возрасту группы. Со многими проблемами сталкивается и современная русская школа за рубежом. Про типичного ученика русской школы того времени можно сказать – ребенок с искаленной душой. Нестабильное психическое состояние усложняет роль педагога.

В начале 1920-х гг. были предприняты попытки создания русской национальной школы, которая функционировала бы наравне с национальной школой страны пребывания, выдавая аттестаты зрелости. Однако уже к середине 1920-х гг. многие из таких школ перестают функционировать из-за отсутствия финансирования и демографической проблемы. К концу 1920-х гг. специфика русской школы меняется, и школа становится школой выходного дня – воскресно-четверговой. Со сменой специфики школы добавляются новые проблемы: невыполнение домашних заданий, частые пропуски занятий, невозможность задавать объемные домашние задания. Эти проблемы актуальны и для современной русской школы за рубежом.

К концу 1930-х гг. многие русские школы закрываются по причине недостаточного количества учеников: новых эмигрантов практически нет, а дети эмигрантов 1920-х гг. уже закончили школу. Таким образом, история русских школ за рубежом прерывается, новые русские школы возникнут после распада СССР в начале 1990-х.

Многие из детей русских мигрантов сохранили русский язык и прекрасно владели им, все это стало возможным благодаря русским

школам, обмену опытом между школами и выбором единой стратегии в преподавании. Огромное значение в поддержании русского языка имеет семья, которая может передать любовь к языку и культуре. Специфичным для первой волны эмиграции является эмиграция интеллигентов, которые могли поддержать русский язык своих детей на высоком уровне. Таким образом, мы видим, как совместными усилиями школы и семьи этому поколению удалось сохранить русский язык в эмиграции. Мы можем многое почерпнуть из их опыта, ведь проблемы современных русских школ очень схожи с проблемами, с которыми сталкивались эмигранты первой волны.

Библиографический список

1. Замечания к примерным программам по родному языку // Государственный архив Российской Федерации. Ф. 5785. Оп. 2. Д. 33. Л. 9.
2. Зарубежная русская школа 1920–1924 гг.: Сб. статей. Париж, 1924.
3. Объяснительные записки к программам по русскому языку и литературе // Государственный архив Российской Федерации. Ф. 5785. Оп. 2. Д. 33. Л. 52–56.
4. Письмо от Маршнский донской институт г. Бела Црква в педагогическое бюро по делам средней и низшей школы // Государственный архив Российской Федерации. Ф. 5785. Оп. 1. Д. 14. Л. 69.
5. Родионова Н.А. «Русская школа за рубежом» как исторический источник по проблемам семьи в эмиграции // Основные направления реализации национальных проектов РФ в системе повышения квалификации преподавателей: В 2-х ч. Ч. 2. Сб. статей / Под ред. проф. Л.Н. Панковой. М., 2007. С. 314–320.
6. Руднев В.В. Судьбы эмигрантской школы // Педагогика российского зарубежья: Хрестоматия. М., 1996.
7. Русский учитель в эмиграции: Сб. статей. Прага, 1926.
8. Седова Е.Е. Пути национального воспитания в образовательной системе российской эмиграции 20–30-х гг. XX века // БЕРЕГА: Информационно-аналитический сборник о русском зарубежье. Вып. 9. СПб., 2008. С. 30–39.
9. Спярова Т.В. Православное воспитание в контексте социализации. М., 2006.
10. Dekker A. Een Rus in de polder: Georg Dudewski vlucht naar Nederland (1917) // Historisch Nieuwsblad. 2009. Vol. 8. Pp. 42–48.
11. Roodt E. de. Vier eeuwen migratie: bestemming Rotterdam, vluchtelingen in Rotterdam tijdens de Eerste Wereldoorlog. Rotterdam, 1998.

Скворцова Кристина Владиславовна – аспирант кафедры методики преподавания русского языка как иностранного, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина; методист, славянская школа «Компас» г. Амстелвейн, Нидерланды

E-mail: skvortsova87@gmail.com

K.V. Skvortsova

Russian schools abroad in the period of “The first wave” of emigration

The article describes the development of Russian schools abroad for the children of emigrants who moved out in the period of “the first wave” (1917–1940). The article reflects the peculiarities of teaching the Russian language in different countries during this period. The author specifies the functioning of these schools, identifies the main challenges the schools faced, determines the philosophy on which these schools were based and the reasons why those school were closed.

Key words: Russian school abroad, first wave of emigration, White émigrés, emigrant school, bilingual children.

Skvortsova Kristina V. – postgraduate student at the Department of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language, Pushkin State Institute of Russian Language; Methodologist of Slavic school “Compass” in Amstelveen, the Netherlands

Н.В. Шувалова

Современное образование в контексте осмысления внерациональных и иррациональных основ Пайдейи

В статье исследуются основы и принципы древнегреческой образовательной системы, обозначаемой термином «Пайдейя». К чему стремились античные учителя, какого рода человек формировался в итоге образовательного процесса? Определив суть философии образования того времени, автор трансформирует ее, формулируя концепции духовно-нравственного освоения действительности современным педагогом.

Ключевые слова: Пайдейя, образовательная стратегия, образовательная система, философско-этический идеал образования, модель преподавания.

Сфера современного образования постоянно изучает и исследует рациональные основания как прошлых практик образования, так и сегодняшнего дня для разработки эффективных образовательных стратегий. Это актуально, потому что особенно в современной, и не только исследовательской, литературе, ценностная форма сознания и его деятельности представляются в противовесе разумной форме. Поэтому исследование проблемы ценностной и разумной, а иначе, рациональной формы образования, актуально в современном образовательном и социокультурном плане.

В любом обществе и в любой культуре существуют образовательные стратегии. В основании их разработок необходимо рассмотреть внерациональные и иррациональные принципы формирования существующих образовательных практик.

Философский анализ современного образования позволяет выявить разумные и ценностные основания для развития сегодня традиций образовательно-воспитательных систем. Так Э. Гуссерль создавал «учение о чистом сознании», т.е. понятие о «наукоучении» [5, с. 108]. Это учение содержит в себе знание сущности познания, мышления, истины. Основания этого учения являются своего рода предпосылкой всей теории образования. Суть концепции Э. Гуссерля в том, что всякое творение ума направлено к цели (*telos*, по Аристотелю). Это есть абсолютное знание, которое подлежит оценке целью, конечное его назначение именовалось мудростью.

Духовный *telos* у каждой нации и в каждом отдельном человеке – это бесконечная идея (*Wesen, eidos*, по Платону). К нему устремлено все духовное становление развития человечества.

Эта желаемая цель становится необходимой и практической, в результате чего порождает обновление идей. Типичным примером анализа этого обновления может служить этимология исследования самого термина «образование» [7, с. 3–19]. Тем самым «в основе европейской системы образования лежит определенный философско-этический идеал Древней Греции» [3, с. 115].

Древнегреческая образовательная система, обозначаемая словом Пайдейя, с одной стороны, сложная задача для понимания современными исследователями античной культуры. Предшествующий опыт этического идеала перенес свои идеи следующей средневековой эпохе. Поэтому имеют они свою основу в христианской и новоевропейской эпохе, что послужило началу основ рационалистической культуры Нового времени, где принцип культуры Нового времени – это царство разума, по Гегелю.

С другой стороны, это вопрос о цели, который разрабатывался самой идеей Пайдейи. Разберемся, что же хотели получить в результате применения некоей образовательной системы античные учителя, и какого рода человек формировался в итоге некоего образовательного процесса?

В этой связи сложнейшую проблему образования «представляют взгляды древних греков на человека вообще и, в частности, на его предназначение в жизни» [12, с. 4]. Итак, какое образование называлось «Пайдейя» и какую концепцию образования выражает термин «Пайдейя»?

Так, впервые во всей античной литературе именно Сократ и Платон пытались создать школу добродетели. Связь добродетели и знания уже проповедовал Сократ.

В современном образовании существует модель преподавания «Сократ», где педагог предпочитает проводить уроки в форме открытых дискуссий. При этом он сам всегда является зачинщиком споров. В связи с этим планирование учебно-воспитательного процесса носит очень субъективный, чаще нелогичный характер. Преподаватель довольно легко в течение учебного периода «перескакивает» с одной темы на другую. В процессе дискуссии может потерять цель, чересчур увлекшись самим процессом. Плюсом данного стиля педагогического общения является то, что учащиеся учатся выражать собственное мнение и бороться за свою правоту.

Традицию Сократа продолжил Платон и развил ее в некое абстрактное метафизическое понятие, где высшая мораль превышает всего. При этом «в таком понимании морали и нравственности не было никакой религиозной окраски, как в средневековье» [11, с. 632]. Все это повлияло в дальнейшем на формирование идеи в философии образования. Поприщем того времени была «диалектика свободного поиска истины как условие социальной справедливости и признания прав человека в целом» [10, с. 180–181]. При этом, «античная культура – это не только объективизм, но это еще и материально-чувственный космологизм» [11].

Образование, осмысленное Сократом, «формирует общее нравственное мировоззрение, которое достижимо, прежде всего, через воспитательные мероприятия, то есть Пайдейю» [10]. Поэтому каждый образовательный процесс, как тогда, так и сейчас, невозможен без воспитательных аспектов, также задающих основание возможности реализации образовательных процессов, а именно:

- 1) приобретение практических умений;
- 2) достижение разумности;
- 3) развитие нравственности;
- 4) приобретение ценностно-жизненных ориентиров.

Иными словами, «образование может быть представлено как сверхсложная самоорганизующаяся система» [8, с. 3], основанная на ценностных духовно-нравственных воспитательных аспектах.

Менялись философские представления, и изменился смысл термина «Пайдейя». А также, в отличие от софистов, расширилось содержание этого понятия. «Пайдейя стала интерпретироваться как внутренняя жизнь человека, духовность, культура в широком смысле слова» [14, с. 208]. Добродетель, по Сократу, «является знанием, и именно в том смысле, когда знание человека осознает моральные нормы и законы. Это является наилучшим средством для развития и улучшения своей жизни» [13, с. 72]. Его основная мысль интерпретирует теорию воспитания в целом. Отсюда эта теория сама по себе является одной из форм рациональности и имеет значение ценностного фактора.

Поэтому философские учения Платона и Аристотеля [2, с. 22] со временем были признаны объективной истиной, которая стала в высшей степени важной образовательной силой. Эти «интерпретации Пайдейи позволили превратить образование в Древней Греции в общественно значимую сферу деятельности. В некую форму школы, школьного дела, содержащую все признаки профессионализации» [10].

Появляется отношение, составляющее структурную основу школы («учитель – ученик»). Это является одной из базовых форм образования во всем мирозерцании античного человека. Здесь «системное образование стало основной формой наследования культурно значимого опыта» [4, с. 8].

Позднее образование приобретает очертания конструктивного потенциала. Оно содержит в себе идею цельности человека и его целостного отношения к миру. Но это было высказано намного позже Г. Гегелем. Здесь воплотилась мысль единства нравственного и рационального начала человека.

Поэтому появляется понимание того, что человеческие добродетели едины и основаны на знании. Так как есть обширная область знания, где описывается и объясняется совокупность явлений. Они дают знание реальных оснований, которые выдвигаются положениями и сводятся в открытии данной области к объединяющему началу.

Тем самым, все прежние рассуждения, которые подвели к этому выводу, обретают свой ценностный смысл и значение. Становится очевидным, что проблема знания теперь сводится к проблеме образования и, главное, определяется объединением общих ценностей.

Неслучайно позже в XVIII в. «Пайдейя стала называться “энциклопедическим” знанием. Изначально знание во всей своей полноте и общности

относится не к частным и научным знаниям, а имеет прото-философский, то есть метафизический смысл мудрости и созерцания» [15, с. 15].

Греческий термин «энциклопедичность» в европейской философии средневековья обозначает набор дисциплин, которые входят в обучение, и «общую образованность» как доступность образования [1, с. 13].

Пайдейя в таком понимании – это образование, которое не стремится быть «вне культуры», а имеет значение «культуры». При этом оно не является и чисто формально-методическим обучением. «Образование должно помочь развить собственные интеллектуальные и нравственные способности» [9, с. 30].

В целом суть философии образования того времени ориентирована на идеал. Он возникает на основе человеческих ценностей и на структуре сознания человека, который одновременно является структурой бытия. Руководящий идеал (образ) – человек, который формирует себя в своем свободном, благом разуме. При этом подлинное знание есть знание разумное, которое и достигается разумом, и относится к «разумным», умопостигаемым предметам.

Иначе говоря, подлинными предметами разумного знания являются не вещи, а идеи как «сущее бытие». В этом и заключается суть обновления Пайдейи.

Отсюда платонизм – заново этически – можно не только проинтерпретировать себя, но и весь окружающий мир. Можно заново сформировать политическое и социальное бытие человека на основе идеи свободного разума. В этом смысле произошло переосмысление парадигмы образования, что обусловило выбор его ценностно-рациональных аспектов и основополагающих принципов. Таким образом, образовательная стратегия в своей основе имеет целерациональную деятельность, основанную на осознании целей и средств ее достижения.

Современная образовательная практика ценна также по своему содержанию и по тем результатам, которых достигает, а значит, выполняет функцию формирования облика человека. Примером этого являются рассмотренные выше философские концепции и теоретические обоснования Пайдейи, которые в центр образовательных проблем выдвигают человека. Поэтому размышления об образовании способствуют преобразованию и формированию культуры, образования и воспитания. А его духовно-нравственное освоение действительности предполагает: ценностно-ориентированную деятельность; разработку идеалов, нравственных и моральных норм; воспитание культуры мышления; поведения и чувств; опору на духовные ценности.

Рациональное обоснование образовательной деятельности Древней Греции проецируется на сегодняшний день современного образования,

где формируется модель преподавания «Мастер»: педагог представляет собой безусловный образец, идеал для копирования. Причем такая образцовость преподавателя касается не столько научной области знаний, сколько относится к мировоззренческим и жизненным ситуациям. Такой педагог обладает довольно высоким уровнем знания, воспитания и ораторского искусства, его сфера познания направлена на организацию, построение, развитие, творчески-созидательное изменение и совершенствование мира и человека в образовании.

Библиографический список

1. Аверенцев С.С. Два рождения европейского рационализма // Вопросы философии. 1989. № 3. С. 3–7.
2. Аристотель. Сочинения. В 4 т. М., 1984. Т. 4. С. 22–27.
3. Батлук О.В. Цицерон и философия образования в Древнем Риме // Вопросы философии. 2000. № 2. С. 115–119.
4. Гусейнов А.А. Выражение кризиса и симптомы обновления // Вопросы философии. 1999. № 3. С. 8–10.
5. Гуссерль Э. Философия как строгая наука. Новочеркасск, 1994. С. 108–112.
6. Йегер В. Пайдейя. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем). М., 1997.
7. Карлов Н.В. Преобразование образования // Вопросы философии. 1998. № 11. С. 3–19.
8. Колесников Л.Ф., Турченко В.Н. Стратегия образования в интересах безопасности страны // Педагогика. 1999. № 5. С. 3–8.
9. Кучуради И. Пайдейя как субъективное условие разумного осуществления прав человека // Вопросы философии. 1999. № 8. С. 30–32.
10. Лосев А.Ф. История античной эстетики. М., 1974. С. 180–181.
11. Лосев А.Ф. Очерки античного символизма и мифологии. М., 1930. Т. 1. С. 632–636.
12. Никитин С.В. Проблема личности и древнегреческая пайдейя // Философия и образование: интеллектуальные традиции и новации. Саратов, 2004. С. 4–9.
13. Ноговицын О.М. Ступени свободы. Логико-исторический анализ категории свободы. Л., 1990. С. 72–74.
14. Платон. Протагор // Платон. Сочинения: В 3 т. Т. 1. М., 1968. С. 208–215.
15. Тетюев Л.И. Педагогика как философская дисциплина // Философия и образование: интеллектуальные традиции и новации. Вып. I. Саратов, 2002. С. 15–18.

Шувалова Наталья Владимировна – кандидат философских наук; доцент кафедры педагогики Института «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет

E-mail: n-shuvalova@mail.ru

N.V. Shuvalova

Modern education in the context
of understanding non-rational and irrational bases
of Paideia

The article examines the basics and principles of the ancient Greek educational system, known as “Paideia”. What did the ancient teachers aspire to, and what kind of person was formed as a result of the educational process? Having determined the essence of the philosophy of education of that time, the author transforms it, formulating the concepts of spiritual and moral development of reality by a modern teacher.

Key words: Paideia, educational strategy, philosophical and ethical ideal of education, educational system, model of teaching.

Shuvalova Nataliya V. – PhD in Philosophy; associate professor at the Department of Pedagogics of the Higher School of Education, Moscow Pedagogical State University

И.А. Яковенко

Процесс понимания смысла иноязычного текста посредством когнитивной визуализации

В статье рассматривается процесс восприятия, осмысления, понимания иноязычного текста при помощи когнитивной визуализации, а также способы преобразования информации, показана модель работы с иноязычным текстом посредством когнитивной визуализации для оптимизации процесса понимания смысла текста.

Ключевые слова: иноязычный текст, средства обучения иностранному языку, понимание смысла текста, смысловое восприятие, когнитивная визуализация, преобразование информации.

В современном динамично развивающемся обществе, при постоянно увеличивающемся объеме информации, с которым сталкивается каждый человек, возникает необходимость критически относиться к получаемой информации, определять ее достоверность, давать оценку, откликаться на содержание текста. Научить понимать суть, смысл прочитанного, а затем излагать свои мысли, интерпретировать текст является основной целью и задачей обучения чтению на иностранном языке в основной школе.

Восприятие, осмысление и в конечном итоге понимание смысла текста является сложным психологическим процессом, который представляет собой активное взаимодействие с окружающей средой, направленное на раскрытие связей и отношений предметов реального мира, в котором принимают участие высшие психические функции.

В данной статье рассматривается процесс понимания смысла иноязычного текста, определение средств обучения иностранному языку,

которые могут помочь учащимся понять суть иноязычного текста, снять трудности, возникающие в процессе понимания.

При рассмотрении текста важным оказывается вопрос о соотношении понятий «значение, содержание» и «смысл».

Значение – это объективная реальность, объективная информация, которая не зависит от воспринимающего субъекта, а заключена в самом тексте. Смысл же индивидуален, он зависит от сознания, жизненного, социального опыта воспринимающего текст человека. А.И. Новиков писал, что смысл – это внутреннее переживание, которое может стать общим через общее переживание жизни, культуры [6]. То есть люди с общим жизненным, культурным восприятием поймут смысл текста в определенном, равнозначном ключе, и наоборот люди, находящиеся в разных жизненных обстоятельствах, поймут его по-разному.

Понимание смысла текста начинается с процесса восприятия, которое проходит несколько этапов, начиная с восприятия внешней формы текста (графические элементы), далее переходит на уровень содержания, значения (объективно заложенная в тексте информация), конечным этапом является интегральный смысл высказывания, т.е. понимание общего поверхностного смысла [1].

Восприятие нередко используется в контексте понимания как смысловое восприятие, результатом которого является понимание как расшифровка общего смысла, который стоит за непосредственно воспринимаемым речевым потоком, придание воспринимаемой речи определенного смысла [2].

Понимание – это процесс извлечения глубинного смысла из текста и создание нового смысла, которое зависит преимущественно от активности интерпретирующего субъекта. В производстве новых смыслов заключается главная роль интерпретатора, его социально-историческая функция носителя данной эпохи и культуры. В процессе понимания постигаемое присоединяется к уже известному, совмещая имеющуюся информацию с новой.

Н.А. Шехтман говорит о результате понимания как о системе смыслов, в которой осмысление мира интерпретатором надстраивается над смыслом текста, создавая гипертекст, структуру, где смыслы интерпретатора и смысл текста интегрируются [7].

Процесс восприятия и понимания смысла иноязычного текста осложняется спецификой воспринимаемого объекта. Иноязычный текст – это текст на иностранном языке, построен по законам иного языка, что предполагает в процессе понимания активную мыслительную деятельность, базирующуюся на принципах сопоставления, сравнения, интерференции родного и иностранного языков. Понимание иноязычного

текста требует от читателя не только личного опыта, кругозора, начитанности, но и знание языковых и речевых норм иностранного языка, осознание культурных, ценностных норм носителей языка.

В процессе смыслового восприятия и понимания смысла иноязычного текста задействованы различные органы чувств, интеллектуальная и эмоциональная сфера читателя. Читатель воспринимает информацию при помощи зрительных анализаторов, перерабатывает и осмысляет ее посредством сложных мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение и др.), добавляет свой эмоциональный и жизненный опыт, и это приводит к постижению смысла текста. Для того чтобы эта работа проходила эффективнее, необходимо целенаправленно обучать учащихся использовать когнитивную визуализацию на основе современных Веб 2.0 технологий, которые совмещают в себе визуальные образы и интеллектуальную деятельность, задействовав как личностные резервы самих обучающихся, так и весь современный арсенал педагогических методов, технологий, средств.

Мы рассматриваем когнитивную визуализацию как процесс преобразования словесной (вербальной) информации в зрительную при помощи психических процессов (мышления, памяти, восприятия), что приводит к оптимизации процесса понимания иноязычного текста за счет создания наглядных схематичных образов-моделей [5].

Существуют следующие способы и средства создания схематичных мыслительных моделей для преобразования информации.

1. Концентрация знаний (сжатие, укрупнение, структуризация).
2. Генерализация знаний (обобщение, конкретизация, свертывание-развертывание, синтез-анализ).
3. Алгоритмизация знаний (поэтапное формирование целостных образов знаний на основе анализа, выделения элементов и их взаимоотношений).
4. Мультикодовое обозначение информации (одновременное использование разных форм обозначения информации (словесных, визуальных, мультимедийных) при помощи кодирования, декодирования, перекодирования) [4].

Данные способы и средства представления знаний в сжатом компактном виде соответствуют свойству человека мыслить образами и могут быть использованы для изучения, усвоения, обдумывания текста. При помощи способов преобразования информации мы можем визуализировать информацию в виде таблиц, облаков слов, ментальных карт, образных сочинений на базе информационных и коммуникационных технологий.

В процессе преподавания в основной школе, работая в 9 классах, для более успешной подготовки учеников к сдаче экзамена по английскому языку нами была разработана модель работы с текстом посредством когнитивной визуализации. Для проверки эффективности обучения понимание смысла иноязычного текста посредством когнитивной визуализации была проделана опытно-экспериментальная работа. Мы определили этапы работы с текстом и использовали различные способы когнитивной визуализации для оптимизации понимания смысла текста в экспериментальной группе в течение учебного года, в то время как в контрольной группе мы пользовались традиционными методами работы с текстом.

Процесс понимания иноязычного текста начинается с антиципации (предвосхищение) темы и содержания текста на основе предыдущего личного опыта. Читатель выдвигает гипотезу относительно того, что последует за представленной информацией. В качестве структурированной информации могут использоваться иллюстрации к тексту, составлено облако из ключевых слов. Сервисы, позволяющие создавать облака ключевых слов: Wordle (<http://www.wordle.net>), Tagul (<http://tagul.com>), Word It Out (<http://worditout.com>).

Следующий шаг на пути к пониманию иноязычного текста – это механизм узнавания. Читатель при помощи мыслительных операций опознает воспринимаемую информацию и сравнивает ее с образами из своего прошлого как знакомые, незнакомые, или малознакомые. Для лучшего восприятия данной информации можно использовать различные таблицы, в которых записать информацию в следующей последовательности: знал, не знал, думал по-другому. Для создания таблиц можно использовать различные сервисы (Google-таблица, Google-форма, Simpoll: <http://simpoll.ru>, Твой тест: <http://make-test.ru>).

Это подготавливает основу для установления смысловых связей между элементами текста (между абзацами и внутри абзаца). Для этого необходимо разделить текст на смысловые части, озаглавить их, выделить ключевые слова, основную тему, второстепенные темы. На основе проделанной работы, используя способы преобразования информации, можно составить ментальную карту, т.е. визуально представить информацию при помощи мышления. В центре такой ментальной схемы будет главная тема, а ветвями от нее отходить информация по теме: значимая и менее значимая. Техника ментальных карт помогает не только организовать и упорядочить информацию, но и лучше воспринять, понять, запомнить и проассоциировать ее. Для создания ментальных карт можно использовать сервисы Mindomo (<http://www.mindomo.com>), SpiderScribe (<https://www.spiderscribe.net>), Mind24 (<http://mind42.com>).

Итогом работы над пониманием смысла текста является критическое осмысление информации. Учащийся синтезирует, анализирует, оценивает полученную информацию, высказывает свое мнение. Свое мнение учащийся может высказать при помощи вики-сервиса – это специальный вебсайт, поддерживающий коллективную работу множества авторов над общей коллекцией взаимосвязанных гипертекстовых записей. Можно написать вики-сочинение на заданную тему, это дает дополнительные возможности для активизации творческой деятельности учащихся. Во время работы над сочинением происходит взаимное редактирование, корректировка, а также обратная связь с преподавателем. Студенты учатся логически связывать части текста и анализировать структуру письменных работ [3]. Для написания творческих совместных работ также используются различные сервисы (Википедия: <http://ru.wikipedia.org>, www.wikispaces.com, www.wiki.com).

Итак, понимание смысла иноязычного текста – это сложный многоступенчатый процесс, который реализуется при взаимодействии механизмов восприятия, памяти, мышления. Оптимизации процесса понимания смысла текста способствуют средства когнитивной визуализации текстовой информации.

Проанализировав сочинения учеников, написанные после работы над текстом в экспериментальной и контрольной группе, мы пришли к выводу, что ученики экспериментальной группы, которые работали над пониманием смысла текста, используя когнитивную визуализацию, написали сочинение-рассуждение, описав позицию автора, высказав свою точку зрения по поводу прочитанного, в то время как ученики контрольной группы просто пересказали содержание текста.

Обобщая все вышесказанное, отметим, что модель работы над пониманием смысла текста посредством когнитивной визуализации, экспериментально опробованная в ходе работы с учениками 9 класса общеобразовательной школы, показала целесообразность использования когнитивной визуализации для лучшего восприятия и понимания смысла иноязычного текста.

Библиографический список

1. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. С. 26–38.
2. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М., 1976. С. 5–33.
3. Малькина А.Л. Визуализация как способ понимания иноязычного текста по специальности в обучении иностранному языку (неязыковой вуз) //

- Вестник Тамбовского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. Тамбов, 2008. Вып. 2 (58). С. 239–245.
4. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности // Известия Алтайского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. № 2. С. 22–28.
 5. Неудахина Н.А. О возможностях практического внедрения технологии визуализации учебной информации в вузе // Известия Алтайского государственного университета. Барнаул, 2013. Вып. № 2 (78). С. 35–38.
 6. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. М., 1983.
 7. Шехтман Н.А. Лингвокультурные аспекты понимания // Филологические науки. 2002. № 3. С. 50–58.

Яковенко Ирина Александровна – аспирант кафедры иностранных языков Института международного образования, Московский педагогический государственный университет; учитель английского языка, средняя общеобразовательная школа № 16, г. Красногорск, Московская область

E-mail: irina_jakovenko@mail.ru

I.A. Yakovenko

The process of understanding of a foreign text by means of cognitive visualization

In this article the issue of perception, understanding of a foreign text by means of cognitive visualization is discussed, ways of transformation of information are considered and the model of work with a foreign text by means of cognitive visualization for optimization of the process of understanding of the meaning of the text is given.

Key words: foreign text, means of teaching a foreign language, understanding of the content of the text, value perception, cognitive visualization, transformation of information.

Yakovenko Irina A. – postgraduate student at the Department of Foreign Languages of Institute of International Education, Moscow Pedagogical State University; teacher of English, Secondary School № 16, Krasnogorsk, Moscow Region

Т.Н. Владимирова, Н.Ю. Лесконог, Л.Ф. Шаламова

К вопросу о подготовке вожатских кадров для организации отдыха детей и их оздоровления

В статье рассматриваются некоторые аспекты проведенного авторами в 2017 г. мониторинга органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации по вопросам подготовки вожатских кадров для организации отдыха детей и их оздоровления. Представлены данные о том, какие субъекты образования занимаются подготовкой вожатых, какие модели при этом используются. По мнению авторов, в связи с разнообразием моделей подготовки актуальным является вопрос наличия и характера итогового документа о прохождении образовательной подготовки, дающего право на работу в качестве вожатого. При этом только в 8,6% субъектов РФ имеется документ единого образца, согласованный с органом исполнительной власти субъекта РФ, курирующим отдых и оздоровление детей и молодежи, который выдается вожатым по окончании обучения. Поэтому чрезвычайно значимым становится наличие практики экспертизы программ подготовки вожатских кадров. В подавляющем большинстве (71,7%) субъектов РФ обязательная экспертиза программ подготовки вожатских кадров отсутствует. Необходима разработка единых стандартов к подготовке вожатых, что напрямую связано с разработкой профессионального стандарта вожатого, внесением изменений в профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания».

Ключевые слова: Всероссийская школа вожатых, организация отдыха детей и их оздоровления, подготовка вожатских кадров, программы подготовки вожатых, вожатые.

Одним из ведущих факторов качественного обеспечения отдыха и оздоровления детей является решение кадрового вопроса – подготовки вожатых. С этой целью Минобрнауки России и Московский педагогический государственный университет (МПГУ) в 2017 г. приступили к реализации масштабного проекта «Всероссийская школа вожатых» [2]. Проект основан на системном подходе к подготовке вожатых [1]. Специалисты МПГУ разработали программу образовательного модуля «Основы вожатской деятельности», которую поддержало Федеральное учебно-методическое объединение высшего образования, а в августе 2017 г. Минобрнауки России рекомендовал эту программу для включения в основные образовательные программы подготовки кадров в рамках укрупненной группы специальностей и направлений 44.00.00 Образование и педагогические науки.

В рамках реализации проекта в конце 2017 г. был проведен мониторинг органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, курирующих организацию отдыха и оздоровления детей и молодежи, подготовку вожатских кадров в регионах. В исследовании приняли участие 50 органов управления образованием субъектов РФ. Мониторинг был ориентирован на определение состояния подготовки кадров вожатых по ряду параметров.

Прежде всего важно было определить орган исполнительной власти, курирующий подготовку вожатских кадров в субъекте РФ. Из 50 субъектов РФ в абсолютном большинстве (72,2%) вопросы подготовки вожатских кадров переданы в ведение управлений образования. В ряде областей (17,4%) данные функции были переданы органам исполнительной власти в сфере молодежной политики (Кировская, Челябинская, Архангельская, Калининградская, Тульская области). В 10,4% субъектов РФ – участников исследования в качестве структур, курирующих подготовку вожатых, выступают управления, департаменты и министерства образования администраций/правительств регионов. В Костромской обл. подготовку вожатых курируют разные ведомства, а в Астраханской – Молодежная общероссийская общественная организация «Российские студенческие отряды». Как видно из результатов опроса, в субъектах РФ не существует единообразия в ведомстве, что приводит к различным управленческим решениям в данной сфере.

Организацией отдыха и оздоровления детей, как правило, занимается большое количество организаций, поэтому очень важно, чтобы этот процесс координировался на межведомственном уровне. Мониторинг показал, что в 93,6% субъектов РФ межведомственный (координационный) орган по организации отдыха и оздоровления детей и молодежи, подготовке вожатских кадров функционирует на протяжении

нескольких лет. В стадии формирования данный орган находится в Свердловской области. Отсутствует он (по данным мониторинга) только в двух субъектах РФ: городе федерального значения Москва и Республике Удмуртия.

Центральный вопрос кадрового обеспечения детского отдыха и оздоровления – это подготовка вожатых. Сложившаяся практика говорит о том, что этим процессом занимаются самые различные субъекты организации детского отдыха: от профильных образовательных организаций высшего образования до любителей-общественников [3]. Мониторинг подтвердил данную ситуацию (табл. 1).

Таблица 1

**Модели подготовки вожатских кадров
в различных регионах РФ**

Модель	Количество, %
Школы вожатых при педагогических вузах	26,3
Школы вожатых при педагогических колледжах	26,3
Школы вожатых при детских и молодежных общественных объединениях, педагогических отрядах	14,0
Обучение студентов в рамках модуля «Основы вожатской деятельности» в рамках обязательной образовательной программы УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» в педагогических вузах	7,0
Школы вожатых при учреждениях, подведомственных органу исполнительной власти субъекта РФ, курирующему отдых и оздоровление детей и молодежи в субъекте РФ	7,0
Школы вожатых при лагерях и детских центрах субъекта РФ	5,3
Школы вожатых при вузах непедагогического профиля	4,4
Школы вожатых при Всероссийских детских центрах («Орленок», «Океан», «Смена», «Артек», «Сириус»)	2,6
Школы вожатых при учреждениях повышения квалификации субъекта РФ	2,6
Сотрудничество с проектом «Всероссийская школа вожатых».	1,3
Другое	3,2

В большинстве регионов, принявших участие в исследовании, наиболее распространена модель подготовки вожатских кадров на базе педагогических вузов или педагогических колледжей. Это естественно, т.к. именно образовательные организации педагогического профиля по своему назначению призваны заниматься подготовкой кадров вожатых для отдыха и оздоровления. Сложившаяся практика подтверждает правильность решения Минобрнауки РФ о старте системной подготовки вожатых именно на базе вузов. В каждом федеральном округе в начале 2018 г. на базе ведущего вуза создан окружной координационный центр по подготовке и сопровождению вожатских кадров. В настоящее время активно обсуждаются вопросы о внедрении модуля «Основы вожатской деятельности» в основные образовательные программы учреждений среднего профессионального образования.

Возвращаясь к результатам мониторинга, отметим, что третьей по распространенности среди моделей подготовки вожатских кадров является модель «Школы вожатых при детских и молодежных общественных объединениях, педагогических отрядах». Она представлена в 14% субъектов.

Абсолютное же большинство регионов, принявших участие в анкетировании, указали на несколько баз, на которых осуществляется подготовка вожатских кадров: здесь достаточно пестрая картина в организации образовательной подготовки. Исключение составляют некоторые субъекты РФ: в Еврейском автономном округе существует лишь одна модель подготовки вожатых – при педагогических вузах; в Камчатском крае – исключительно при педагогическом колледже; в Кировской обл. и Чукотском автономном округе реализуется подготовка вожатских кадров лишь в школах вожатых при детских и молодежных общественных объединениях, педагогических отрядах; в Республиках Адыгея и Дагестан существуют только школы вожатых при лагерях и детских центрах субъекта РФ; представители Ненецкого автономного округа и Магаданской обл. затруднились указать на модель реализации подготовки вожатых.

В связи с таким разнообразием моделей подготовки актуальным является вопрос наличия и характера итогового документа о прохождении образовательной подготовки, дающего право на работу в качестве вожатого в детских оздоровительных центрах и пришкольных лагерях. Только в 8,6% субъектов РФ (Республики Татарстан и Удмуртия, Камчатский и Ставропольский края, Брянская и Калининградская области) имеется документ единого образца, согласованный с органом исполнительной власти субъекта РФ, курирующим отдых и оздоровление детей и молодежи в субъекте РФ, который выдается вожатым

по окончании обучения. В каждом третьем субъекте единый итоговый документ не разработан. Более чем в половине регионов форма аналогичного документа утверждается внутренними документами организации, занимающейся подготовкой водителей. В рамках проекта «Всероссийская школа водителей» разработан образец свидетельства, который выдается студентам, успешно завершившим обучение в рамках модуля «Основы водительской деятельности» и сдавшим зачет. Именные свидетельства подписывает ректор вуза. Вуз, реализующий программу модуля «Основы водительской деятельности» (в мае 2018 г. уже 132 вуза заявили о том, что ведут подготовку водителей), может самостоятельно выдавать подобные свидетельства своим студентам.

Тем не менее, очевидно, что без федеральных органов исполнительной власти, курирующих подготовку водителей кадров, решить вопрос об утверждении единой формы итогового документа о результатах образовательной подготовки кадров для отдыха и оздоровления проблематично.

Пока нет единых требований к документу, подтверждающему обучение водителю делу, чрезвычайно значимым становится наличие практики экспертизы программ подготовки водителей кадров (каждая организация по сложившейся практике разрабатывает собственные образовательные программы для подготовки водителей).

Лишь только в 13% субъектов РФ, участвующих в мониторинге (Республиках Коми, Татарстан, Удмуртия; Алтайском и Забайкальском краях, Брянской, Оренбургской и Магаданской областях) обязательная экспертиза программ подготовки водителей существует на протяжении ряда лет. Еще в 13% субъектов РФ этот процесс находится в стадии становления. В подавляющем большинстве субъектов (71,7%) обязательная экспертиза программ подготовки водителей кадров отсутствует, при этом в 47,8% из них она проводится лишь по желанию организации, осуществляющей подготовку кадров. Что касается категории специалистов, привлекающихся к экспертизе программ (вопрос допускал несколько вариантов ответов), то здесь также нет определенности. Чаще всего к ней привлекаются представители работодателей (35,4%). Только 29,2% респондентов отметили, что для этого привлекаются профильные специалисты субъекта РФ из образовательных организаций субъекта РФ, четвертая часть привлекает специалистов органа исполнительной власти субъекта РФ, курирующего отдых и оздоровление детей и молодежи в субъекте РФ. Характерно, что 10% для этой цели используют специалистов организации, осуществляющей подготовку кадров водителей: то есть организация сама разрабатывает программу и сама же проводит ее экспертизу. И всего 4,3% отметили, что для оценки и экспертизы

программ подготовки вожатских кадров привлекаются независимые эксперты. Это такие регионы, как Иркутская и Магаданская области.

На наш взгляд, экспертиза программ подготовки вожатских кадров является перспективным направлением реализации проекта «Всероссийская школа вожатых» в ближайшем будущем.

Очевидно, что при сложившейся картине подготовки вожатских кадров ключ к повышению эффективности этой деятельности содержится в наличии в регионе курсов повышения квалификации для специалистов, занимающихся подготовкой вожатских кадров субъекта РФ. Однако по данным, предоставленным в ходе мониторинга органами исполнительной власти субъектов РФ, курирующих подготовку вожатых, подобные программы курсов реализуются только в 39,1% субъектов Российской Федерации.

В рамках реализации проекта в МПГУ разработаны и реализуются программы повышения квалификации для преподавателей модуля «Основы вожатской деятельности» [2]. В 2017 г. их окончили более 200 преподавателей страны. В 2018 г. подобные программы будут реализованы в каждом федеральном округе окружными координационными центрами по подготовке и сопровождению вожатских кадров.

Разработка единых стандартов к подготовке вожатых напрямую связан с разработкой профессионального стандарта вожатого, внесением изменений в профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания». В настоящее время эксперты ведут горячие споры о том, кем же должен быть вожатый – учебно-вспомогательным персоналом (как сейчас) или же педагогическим работником (именно такой функционал по факту выполняют вожатые). Этот вопрос пока остается открытым.

В современных условиях необходим инновационный подход к образовательным программам. На первый план выдвигаются творческие и интерактивные занятия. Теории и отработке отдельных элементов работы с детьми должно предшествовать «погружение» в проблему и предстоящую деятельность. Будущие вожатые в процессе занятий должны самостоятельно приходить к формированию смысловых установок, расширению зоны как собственного ближнего и дальнего (перспективного) развития, так и своих подопечных – детей. В процессе обучения вожатых целесообразно создавать преобладание таких форм, которые позволяют вовлекать студентов в разработку концепции смены, ее планирование как в целом, так и отдельных мероприятий. Процесс их достижения должен быть организован как совместная деятельность, в которой преобладает многообразие взаимодействий, актуализирующих личный опыт каждого слушателя модуля «Основы вожатской деятельности». На каждом этапе подготовки вожатых ведущей

становится та форма, которая сохраняет высокий уровень активности каждого обучающегося, позволяет освоить различные позиции личности в системе учебных и межличностных взаимодействий на основе рефлексии внутреннего состояния личности студента. Меняется роль оценки: из внешней она должна перейти во внутреннюю, результатом оценивания должна стать степень овладения обучающимися приемами саморазвития профессиональных навыков, восполнения профессиональных знаний, умения использовать полученную информацию в практических условиях.

В вопросах теории и методики подготовки вожатых трудно переоценить роль специализированных периодических изданий. Как показывают результаты мониторинга, ситуация с наличием периодических изданий по вопросам подготовки вожатых не проста: они имеются только лишь в 17,4% регионов РФ, принимавших участие в исследовании (Республики Дагестан и Марий Эл, Камчатский край, Московская, Нижегородская, Ростовская, Тамбовская и Сахалинская области).

Тем не менее, средняя оценка, даваемая представителями органов исполнительной власти субъектов РФ – участников исследования опыту подготовки вожатских кадров для организации отдыха детей и их оздоровления составила 6,6 балла из 10 максимально возможных. Наиболее перспективными площадками, развитие которых признается участниками исследования важным фактором успешной реализации системы подготовки вожатских кадров в регионах РФ, являются мероприятия проекта Минобрнауки РФ и МПГУ «Всероссийская школа вожатых», а также всероссийские и международные форумы, слеты вожатых.

Наиболее существенными проблемами развития системы подготовки вожатых в регионах нашей страны является необходимость совершенствования нормативно-правовой базы подготовки кадров для системы отдыха и оздоровления детей; создание единой системы подготовки вожатых; недостаточность современных учебно-методических материалов, сопровождающих подготовку вожатских кадров.

Для повышения эффективности подготовки вожатых органы исполнительной власти субъектов РФ, курирующие вопросы организации отдыха и оздоровления детей, должны быть сориентированы на следующие позиции:

- наличие государственного заказа на подготовку вожатских кадров для решения вопросов организации внеучебной, внеурочной деятельности с детьми, создания воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления;
- использование при подготовке вожатских кадров рекомендованной программы модуля «Основы вожатской деятельности» и учебно-

методической литературы, разработанной МПГУ для каждого раздела этого модуля;

- ведущая роль вузов, имеющих УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки, в подготовке вожатских кадров; организационно-методическая, консультационная помощь окружных координационных центров по подготовке и сопровождению вожатских кадров;
- сотрудничество с образовательными организациями среднего профессионального образования;
- взаимодействие с крупными молодежными и детскими общественными объединениями, в том числе с Российским движением школьников;
- кооперирование ресурсов, межведомственное и межотраслевое взаимодействие государственных и общественных структур, осуществляющих деятельность в сфере организации детского отдыха и внеучебной работы с детьми на основе принципов социального партнерства;
- ориентация на инновационные подходы к организации образовательного процесса;
- взаимодействие с работодателями при подготовке вожатских кадров;
- тиражирование лучших практик вожатской работы и практик подготовки вожатских кадров.

В данный момент чрезвычайно актуальным становится формирование единой системы подготовки кадров для сферы отдыха и оздоровления детей, повышения квалификации специалистов, осуществляющих эту подготовку, усиление внимания органов исполнительной власти субъектов РФ к данной сфере. МПГУ как самый крупный педагогический вуз страны обладает колоссальными возможностями, чтобы координировать решение этих вопросов и вести подготовку вожатых на федеральном уровне.

Библиографический список

1. Владимирова Т.Н., Лесконог Н.Ю. К вопросу о подготовке вожатых в рамках проекта «Всероссийская школа вожатых» // Мир образования – образование в мире. 2017. № 2. С. 106–109.
2. Всероссийская школа вожатых // Московский педагогический государственный университет. URL: <http://mpgu.su/obrazovanie/proekt-vserossiyskaya-shkola-vozhatyih/> (дата обращения: 19.04.2018).
3. Шаламова Л.Ф. Активизация социального потенциала молодежи как фактор развития местного самоуправления // Трансформация человеческого потенциала в контексте столетия: Материалы Международной научно-практической конференции в рамках III Всероссийского научного форума «Наука будущего – наука молодых» / Под общей ред. З.Х. Саралиевой. В 2-х т. М., 2017. Т. 1. С. 640–643.

Владими́рова Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, кандидат филологических наук, профессор; проректор по связям с общественностью, директор Института журналистики, коммуникаций и медиаобразования, Московский педагогический государственный университет

E-mail: tn.vladimirova@mpgu.edu

Лесконог Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры социально-политических исследований и технологий Института истории и политики, директор Федерального координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров, Московский педагогический государственный университет

E-mail: leskonog@mail.ru

Шаламова Любовь Федоровна – кандидат социологических наук, доцент; аналитик Федерального координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров, Московский педагогический государственный университет; профессор кафедры «Государственное управление и социальные технологии», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)

E-mail: lfsh57@mail.ru

T.N. Vladimirova, N.Yu. Leskonog, L.F. Shalamova

On the issue of training of camp counselors for the organization of recreation for children

The article discusses some aspects of the monitoring carried out by the authors in 2017 of the executive authorities of the subjects of the Russian Federation on the training of camp counselors for the organization of recreation for children. The authors present data about which subjects of education are engaged in the training of counselors and which models are used. According to the authors, due to the diversity of training models, the availability and nature of the final document on the completion of educational training, giving the right to work as a camp counselor, is relevant. At the same time, only in 8.6% of the subjects of the Russian Federation there is a single document approved by the executive authority of the subject of the Russian Federation supervising the recreation and rehabilitation of children and youth, which is issued to the counselor after graduation. Therefore, it is extremely important to have the practice of examining training programs for camp counselors. In the overwhelming majority of the subjects of the Russian Federation (71.7%), there is no obligatory examination of training programs for camp counselors. It is necessary to develop uniform standards for the training of camp counselors, which is directly related to the development of the professional standard of the camp counselor, the introduction of changes in the professional standard “Specialist in the Field of Education”.

Key words: All-Russian school of camp counselors, organization of recreation for children, training of camp leaders, training programs for camp counselors, counselors.

Vladimirova Tatiana N. – Dr. Pedagogy Hab., PhD in Philology; vice rector for Public Relations, Director at the Institute of Journalism, Communications and Media Education, Moscow Pedagogical State University

Leskonog Natalia Yu. – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Socio-Political Researches and Technologies of Institute of History and Policy, Director at the Federal Coordination Center for Preparation and Maintenance of Leaders' shots, Moscow Pedagogical State University

Shalamova Lyubov F. – PhD in Sociology; Analyst at the Federal Coordination Center for Preparation and Maintenance of Leaders' shots, Moscow Pedagogical State University; Professor at the Department "Public administration and social technologies", Moscow Aviation Institute (National Research University)

В.В. Гетьман

Основные положения педагогической системы профессионального становления педагога-музыканта

Статья посвящена вопросу профессионального развития и становления педагога-музыканта в условиях современной системы музыкально-педагогического образования. В работе представлена педагогическая система профессиональной подготовки и становления специалиста в сфере музыкального искусства и образования, рассмотрены ее структурные и содержательные компоненты.

Ключевые слова: педагогическая система, профессиональное становление педагога-музыканта, комплекс методологических подходов, концепция профессионального становления педагога-музыканта, механизм реализации концепции профессионального становления педагога-музыканта.

В современных условиях модернизации российского образования система профессиональной подготовки специалиста также переживает процессы обновления, которые определены законодательными и нормативными документами («Федеральный закон об образовании в РФ»,

Национальная доктрина развития образования РФ до 2025 г., Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг., Основы государственной культурной политики, Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования и др.). В сложившейся ситуации перед педагогической наукой и практикой профессионального образования поставлена задача создания такой педагогической системы, которая способна обеспечить высокое качество подготовки специалистов, их профессиональное развитие и становление. Все инновации и преобразования потеряют смысл, если не будет изменен подход к содержанию подготовки учителя как источника научного знания, носителя духовной культуры, национальных культурно-исторических традиций и опыта. В этом же ключе разработана и новая «Концепция преподавания предметной области “Искусство” в Российской Федерации», где роль искусства определена как «действенный инструмент формирования российской гражданской идентичности, воспитания патриотического самосознания детей и молодежи» [1].

Кроме того, социальный запрос в лице работодателей общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования ориентирован сегодня не на узкого специалиста, а на личность профессионала – педагога-музыканта, олицетворяющего Человека культуры, обладающего личностно-профессиональными качествами, владеющего комплексом компетенций и полифункциональными возможностями в сфере музыкального искусства и образования. Следовательно, в этой ситуации значительно повышается роль учителя, педагога-музыканта, в частности, совершенствуются требования к уровню его подготовки, профессиональной компетентности, личностного (духовно-нравственного, культурного, мировоззренческого) развития.

Вместе с тем, анализ существующей практики профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов позволил выявить и сформулировать ряд противоречий между:

- объективной потребностью общества в подготовке грамотного специалиста – педагога-музыканта, при которой профессиональное и личностное становление интегрируются в едином процессе, и отсутствием специальной педагогической системы, способной осуществлять данный процесс, отвечающий требованиям сегодняшнего дня;
- необходимостью комплексного использования междисциплинарных знаний, умений и навыков (культурологических, общепрофессиональных и специальных – музыкально-профессиональных) в педагогическом процессе как обязательного условия профессионального становления будущего педагога-музыканта и существующим разобщенным изучением отдельных дисциплин и модулей;

– назревшей необходимостью оптимизации процесса профессионального становления педагога-музыканта посредством внедрения инновационных технологий и методик в практику подготовки специалиста и отсутствием адекватного педагогического обеспечения его реализации.

Таким образом, учитывая социальный запрос общества, потребности рынка труда, современные квалификационные требования ФГОС ВО к подготовке специалиста, сегодня назрела необходимость в разработке новой педагогической системы профессиональной подготовки и становления педагога-музыканта. Кроме того, назрела необходимость понимания профессионального становления педагога-музыканта как процесса, обусловленного целостной природой личности, с одной стороны, традициями отечественной культуры и музыкального образования – с другой, а также современными социокультурными требованиями к профессиональной подготовке специалиста – с третьей.

В контексте заявленной темы *педагогическая система профессионального становления педагога-музыканта* рассматривается как динамичный, открытый, целостный педагогический процесс, ориентированный на целостное личностно-профессиональное развитие специалиста в современных условиях музыкально-педагогической подготовки. Ее структурными уровнями выступают:

- комплекс методологических подходов (системный, деятельностный, антропологический, культурологический);
- концепция профессионального становления педагога-музыканта;
- программа и механизм реализации концепции профессионального становления педагога-музыканта в современных условиях музыкально-педагогической подготовки.

Комплекс методологических подходов (системный, деятельностный, антропологический, культурологический) определяет специфику построения музыкально-педагогического процесса, исходя из целостной природы человека; направленность его содержания; особенности музыкально-педагогической подготовки; виды профессиональной деятельности и условия самореализации педагога-музыканта; позволяет рассмотреть соподчиненные системы (личность – культура – образование – теория и методика профессиональной подготовки педагога-музыканта) в целостности. Так, *системный подход* позволяет дать целостную характеристику процессу профессионального становления педагога-музыканта, строить процесс музыкально-педагогической подготовки на основе межпредметных интегративных связей, предполагающих координацию между тремя блоками подготовки (гуманитарно-культурологической, общепрофессиональной и музыкально-профессиональной), взаимосвязь между видами и формами деятельности, организацию

межсубъектного взаимодействия. *Деятельностный подход* определяет специфику музыкально-педагогической подготовки, виды профессиональной деятельности и условия самореализации педагога-музыканта. Исходя из культурно-антропологической основы профессионального становления педагога-музыканта, деятельность рассматривается как культурно-образовательная, пронизывающая все виды его музыкального и педагогического творчества. *Антропологический* – обуславливает построение и осуществление педагогического процесса, исходя из целостной природы человека и единства личностных и профессиональных способностей и качеств специалиста. *Культурологический* – характеризует направленность содержания и деятельности педагога-музыканта как Человека культуры.

Концепция профессионального становления педагога-музыканта выступает инновационной основой функционирования разработанной педагогической системы в условиях современного музыкально-педагогического образования. *Профессиональное становление педагога-музыканта*, в данном контексте, определено как процесс динамичного, целенаправленного, качественного изменения личности, осуществляющийся под влиянием социокультурного воздействия, в ходе профессиональной музыкально-педагогической подготовки и самосовершенствования, ориентированный на формирование личностных и профессионально значимых качеств и компетенций специалиста. Движущей силой профессионального становления педагога-музыканта выступает сама личность; механизмом – процессы «само» (самоактуализации, саморегуляции, самоорганизации и самореализации) в различных видах профессиональной деятельности. Показателем высшего уровня становления педагога-музыканта является личностно-профессиональная культура, которая трактуется как интегративная качественная характеристика специалиста. Профессиональное становление осуществляется в единстве личностного и профессионального компонентов, основой формирования которых выступает духовно-нравственная сфера, профессионально значимые качества и компетенции, где общекультурная и профессиональная компетентность в единстве выступают интегративной качественной характеристикой личностно-профессиональной культуры педагога-музыканта.

Концепция профессионального становления педагога-музыканта базируется на единстве трех основ: культурно-исторической, культурно-антропологической, культурно-образовательной.

В качестве *культурно-исторической основы* выступили константы русской культуры (традиционность, открытость, духовность), нашедшие проявление на всех уровнях (философско-методологическом,

общенаучном и частнонаучном) исследования и рассмотренные в культуре, образовании, музыкальной педагогике и методике профессионального становления педагога-музыканта. Они обуславливают духовно-нравственное начало как основу целостного становления педагога-музыканта, а также диалогический характер взаимодействия традиций и современных подходов в музыкально-педагогической подготовке специалиста.

Культурно-антропологической основой является категориальная триада: человек – культура – деятельность, определяющая уровни взаимодействия человека и культуры, развитие его творческого потенциала, самосовершенствование и самореализацию в современном пространстве музыкальной культуры и образования. Уровнями взаимодействия человека и культуры (опираясь на классификацию А.С. Запесоцкого) выступают: процессуальный – культурно-образовательная деятельность; предметный – культурно-образовательные тексты; идеальный – ценности, идеалы, образы культуры и образования; институциональный – музыкальное образование как социокультурный институт.

Связующим звеном всех уровней взаимодействия человека и культуры выступает образование, в частности, музыкальное. Оно объединяет и трансформирует три других уровня, приобретая новые содержательно-смысловые возможности. Согласно этой логике, выявлена следующая связь: человек – культура – музыкальное образование – Человек культуры, где образование предстает в новом культурно-антропологическом контексте. Музыкальное образование как часть культуры «питается» ею и одновременно выполняет антропосозидающую и культуросберегающую функции. Вместе с тем, через культурно-образовательную среду и деятельность человека в ней, оно влияет на ее сохранение, развитие, и, главное, воспитание и становление личности Человеком культуры.

Культурно-образовательной основой выступает содержание музыкального образования, объединяющее традиционные и современные аспекты профессиональной подготовки педагога-музыканта и ориентированное на внедрение инновационных педагогических технологий.

Требования, предъявляемые сегодня к подготовке педагога-музыканта, определены ФГОС ВО последнего поколения, а также действующими Профессиональными стандартами. Характеристика профессиональной деятельности выпускников и требования к результатам освоения программ молодым специалистом (уровень бакалавра и магистра) по направлению «Педагогическое образование» дают основание говорить о комплексном характере содержания образования, которое включает общекультурный, общепрофессиональный и специальный

профессиональный блоки. В контексте подготовки педагога-музыканта они представлены гуманитарно-культурологическим, психолого-педагогическим и музыкально-профессиональным блоками, что составляет основу его целостного личностно-профессионального становления, формирования значимых качеств и компетенций.

Гуманитарно-культурологический блок в рамках настоящего исследования представлен дисциплинами художественно-культурологического модуля («Культурология», «Мировая художественная культура», «Русская художественная культура», «Эстетика и теория искусства», «Анализ и интерпретация произведений искусства», «Антропология искусств» и др.) как отражение духовного, нравственно-эстетического, художественно-образовательного потенциала гуманитарной культуры. Художественно-культурологическая подготовка выполняет важную антропо-культуро-созидающую роль в целостном процессе профессионального становления педагога-музыканта; она ориентирована на формирование общекультурных знаний, умений, навыков и компетенций, совершенствование качеств личности, соотнесенных с «ценностями добродетели» и «ценностями жизнедеятельности», и в целом способствует становлению личности Человеком культуры.

Общепрофессиональный (психолого-педагогический) блок – неотъемлемая составляющая целостного профессионального становления современного педагога-музыканта. Данный блок дисциплин ориентирован на формирование профессионально значимых качеств и компетенций (антропо-педагогическое сознание, профессионально-педагогическая мотивация, профессиональные потребности и интересы, навыки коммуникации, организации и управления, способность к рефлексии и саморефлексии, навыки научно-исследовательской и проектной деятельности, методическая и технологическая оснащенность) и способность их использования в музыкально-педагогической деятельности специалиста.

Музыкально-профессиональный блок выступает «сердцевиной» подготовки педагога-музыканта, который ориентирован на развитие специальных способностей, профессионально значимых качеств и компетенций, характеризующих современного специалиста. Качества объединены в четыре компонента (музыкально-исполнительский, художественно-творческий, музыкально-психологический и музыкально-педагогический), составляющие основу профессионального мастерства педагога-музыканта. Теория и практика музыкальной педагогики и образования свидетельствуют об их глубинной взаимосвязи, где в качестве интегрирующего начала выступает сама личность

педагога-музыканта, творчески реализующаяся в различных видах профессиональной деятельности (музыканта-исполнителя-художника, музыканта-педагога-психолога, музыканта-организатора, просветителя, воспитателя и т.д.).

Механизм реализации концепции профессионального становления педагога-музыканта рассматривается как совокупность организационных, содержательных и методических принципов, форм и средств воздействия, обеспечивающих согласованное, взаимосвязанное функционирование всех элементов педагогической системы. Сущность механизма заключается в целенаправленном, комплексном воздействии на личность будущего специалиста для достижения намеченных стратегических образовательных целей и приоритетов профессионального развития.

Содержательной основой механизма выступает *комплексная методика профессионального становления педагога-музыканта*, интегрирующая инновационные и традиционные принципы (организации педагогического процесса музыкально-профессиональной подготовки; формирования содержания музыкально-педагогического образования; музыкально-дидактические принципы профессиональной подготовки), методы (формирования гуманистического сознания и развития эмоциональной сферы педагога-музыканта; организации культурно-образовательной деятельности и формирования опыта поведения; стимулирования и мотивации культурно-образовательной деятельности и поведения; контроля и самоконтроля) и современные технологии (проектная, индивидуально-ориентированного учебного планирования, кейсовая, интегративного, контекстного обучения, мультимедиа и интернет-сетевая, и др.) в совокупности, обеспечивающие функционирование целостной педагогической системы.

Обеспечение реализации концепции осуществляется посредством взаимосвязи нормативного, организационного, учебно-методического, информационного, ресурсного компонентов, определяющих нормативно-правовую, образовательную и материально-техническую базу профессиональной подготовки специалиста – педагога-музыканта современной формации.

Программа реализации концепции профессионального становления педагога-музыканта выступает инновационным механизмом функционирования педагогической системы в современной образовательной практике подготовки будущего специалиста. Она включает:

- определение цели и задач работы, планирование этапов ее внедрения в педагогический процесс профессиональной подготовки;

- создание средств диагностического инструментария оценки уровня профессионального развития (компоненты, показатели и критерии);
- апробацию методики профессионального становления педагога-музыканта;
- осуществление мониторинга эффективности педагогической системы и механизма реализации концепции, а также динамики профессионального развития и становления специалиста – педагога-музыканта.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что представленная педагогическая система, ее структура и содержание обеспечивают оптимизацию процесса профессиональной музыкально-педагогической подготовки; расширяют возможности личностно-профессионального развития и самореализации будущего педагога-музыканта; способствуют созданию условий, повышающих его мотивацию и творческую мобильность, конкурентоспособность и востребованность в современном пространстве культуры, музыкального искусства и образования.

Библиографический список

1. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в РФ. URL: <http://www.art-education.ru> (Дата обращения: 21.08.2017).
2. Национальная доктрина развития образования РФ до 2025 г. URL: <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm> (Дата обращения: 23.08.2017).
3. Основы государственной культурной политики. URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/41d526a877638a8730eb.pdf> (Дата обращения: 28.08.2017).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: полный текст, с комментариями и понятийным словарем. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (Дата обращения: 15.07.2017).
5. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы URL: <https://tg.ru/2015/05/28/obrazovanie-site-dok.html> (Дата обращения: 07.09.2017).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (бакалавриат, магистратура). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/7995>; <http://минобрнауки.рф/документы/5034> (Дата обращения: 19.04.2017).

Гетьман Виктория Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры методологии и инновационных технологий педагогики музыкального образования Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

E-mail: nika-m19@bk.ru

V.V. Getman

The main concepts of the pedagogical system of professional formation of a musician-teacher

The article is devoted to the issue of professional development and the formation of a musician-teacher in the conditions of the modern system of music and pedagogical education. The paper presents the pedagogical system of professional training and the formation of a specialist in the field of musical art and education, as well as its structural and content components.

Key words: pedagogical system, professional formation of a musician-teacher, complex of methodological approaches, conception of professional formation of a musician-teacher, mechanism and the program of realization of the conception.

Getman Victoria V. – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Methodology and Innovative Technologies of Pedagogics of Music Education of Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

Л.В. Жук

Психодидактическая задача обеспечения понимания в процессе обучения геометрии в вузе

В статье актуализируется проблема перехода к сущностной модели обучения в области высшего математического образования, учитывающей психологические закономерности развития личности. В русле социокультурной концепции Н.Г. Подаевой рассматривается психодидактическая задача обеспечения понимания в процессе обучения геометрии в вузе. Понимание представлено как механизм обеспечения социокультурной коммуникации, реализуемый на трех уровнях – осознание, осмысление и обобщение. Описывается методическая схема организации учебно-познавательной деятельности студентов в области геометрии, включающая мотивационный, пространственный, логический, интуитивный компоненты коммуникации.

Ключевые слова: сущностная модель подготовки выпускника вуза, базовая способность понимания, психодидактические задачи обучения геометрии, ценностная ориентация, социокультурная коммуникация.

В настоящее время в России наметилась тенденция к трансформации системы высшего образования: меняются цели, задачи, подходы к разработке содержания и методики обучения, к организации контроля его качества. Необходимость указанных изменений во многом обусловлена несоответствием традиционной парадигмы образования современным требованиям к профессионализму и конкурентоспособности выпускников отечественных вузов. Результаты международных сравнительных исследований (TIMSS, PISA, TEDS) показывают недостаточный уровень компетентности наших студентов: учащиеся не готовы к свободному использованию полученных знаний в реальной жизни, не обладают способностью выходить за рамки стандартных учебных ситуаций, комплексно решать проблемы – анализировать, находить альтернативы, критически оценивать принимаемые решения, четко представлять их в словесной форме.

Инициаторы процесса модернизации отечественного высшего образования видят возможности преодоления сложившейся ситуации в переходе от предметно-центрической модели подготовки выпускников, ориентированной на овладение знаниями, умениями, навыками в рамках заданной квалификационной характеристики, к новой, *сущностной модели*, в основе которой лежат компетентностный подход и психодидактические закономерности развития личности [8, с. 11]. В сущностной модели обучения акцент смещается на формирование профессиональной компетентности – совокупности социально-значимых качеств выпускника вуза, позволяющих применять знания в нестандартных ситуациях, выполнять широкий набор функций в условиях реальной трудовой деятельности. Важнейшими из этих качеств являются способности к поиску информации, критическому анализу, осмыслению, пониманию содержания учебного материала, к самостоятельному и творческому мышлению.

Особую актуальность обращение к сущностной модели обучения приобретает в области высшего математического образования. Абстрактность математических дисциплин обуславливает чрезвычайно короткий период перехода от эмпирического мышления к теоретическому, усвоение знаний идет преимущественно через диалектическое восхождение от абстрактного к конкретному. Поэтому именно для математического образования возрастает значение психолого-дидактического подхода к конструированию процесса обучения, в частности, к реализации педагогических технологий, ориентированных на формирование у студентов базовой способности понимания [3, с. 18].

В этой связи целесообразным становится обращение к *социокультурной концепции математического образования*, рассматривающей

понимание, усвоение и применение учебного материала как важнейшие психолого-педагогические задачи, образующие систему поэтапного формирования деятельности обучающихся по освоению математических знаний, умений и культурных способностей [7]. В русле данной концепции рассмотрим основные психологические закономерности понимания и представим методику их реализации в процессе обучения геометрии в вузе.

Термин «понимание» в психологии в широком смысле обозначает универсальную характеристику интеллектуальной деятельности человека, являющуюся атрибутом любого уровня познания и общения (А.А. Смирнов, А.А. Бодалев). В нашем исследовании будем придерживаться более узкой интерпретации понимания как одной из функций мышления, обеспечивающей раскрытие существенного в предметах и явлениях, осознание связей и отношений, постижение смысла и значения на основе связывания понимаемого с уже известным из прошлого опыта (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.В. Знаков).

Методология понимания опирается на такие категории, как «смысл» и «значение». Анализируя связь между ними, Д.А. Леонтьев говорит о значении как составляющей смысла, конституируемой ситуацией коммуникации, показывает первичность смысла по отношению к значению [5, с. 164]. А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн отмечают, что «смыслы» – это факторы, порождающие индивидуальное бытие личности в мире, а «значения» – факторы, приобщающие личность к опыту человечества [4, с. 168]. В настоящее время в философской и психолого-педагогической литературе все активнее обсуждается понятие *ценностно-смысловой сферы личности*, выступающей центральным звеном в структуре ее внутреннего мира, являющейся производной от деятельности и определяющейся раскрытием всех видов связей между мотивами, установками, личностными смыслами и поступками [2].

В социокультурной концепции математического образования понимание представлено как компонент акта коммуникации в ситуации учения-обучения [6, с. 99], связанный с переживанием учащимся ценностных позиций и обеспечиваемый трансляцией не только математической информации, но и ее значения или смысла с помощью предметно-символьных систем. *Ценностная ориентация* как исходный этап динамики познавательной деятельности в области математики состоит в поиске смысла математических объектов, выявлении связей идей, заложенных в фундаментальных понятиях и формировании на этой основе внутренней мотивации к освоению знаний, умений, культурных базовых способностей. *Коммуникация (трансляция ценности)* выступает звеном обратной связи в структуре познавательной деятельности,

механизмом осуществления коммуникации является обучение, ориентированное на понимание.

Структура социокультурной коммуникации применительно к обучению геометрии включает пространственный, логический и интуитивный компоненты, связь между которыми обусловлена законами психофизиологии. Известно, что процесс решения человеком познавательных задач базируется на диалектическом единстве двух сигнальных систем [1]. Первая система обеспечивает наглядно-содержательный аспект обучения, используя механизмы симультанного мышления – образование ассоциаций, «схватывание» внешней среды как целого, ее образное восприятие на неосознаваемом уровне. Подобное невербальное образное мышление представлено в правом полушарии головного мозга, способном интегрировать многочисленные связи между объектами окружающего мира, оперируя цельными образами. Вторая сигнальная система представляет собой видимую сторону процесса познания, обеспечивая вербализацию мыслей, последовательную обработку информации, раскрытие логико-знакового контекста и построение формализованной модели мира. За вербальное поведение и логическое мышление отвечает левое полушарие. Процесс познания осуществляется при тесном взаимодействии обеих систем.

Авторами социокультурной концепции математического образования установлена связь между компонентами социокультурной коммуникации и уровнями понимания – осознанием, осмыслением и обобщением [6]. Характеристики этой связи выступают показателями сформированности способности понимания в области геометрии (табл. 1).

На *этапе осознания* происходит формирование представлений о воспринимаемом объекте путем отнесения его к определенной группе, классу объектов. Устанавливаются первичные, в значительной мере обобщенные, связи и отношения между новым и ранее изученным. *Критерием осознанности* является сформированное «неявное знание», раскрывающееся в таких показателях, как умение устанавливать соответствие между словом и образом, дифференцировать объем и содержание понятия, аргументировать действия, рефлексировать и осознавать содержание учебного предмета как цель своей деятельности.

На *этапе осмысления* раскрываются существенные признаки и качества объекта познания. При этом происходит отвлечение от конкретного объекта и выполнение логико-мыслительных операций: сравнение изучаемого объекта с уже известными, анализ и мысленное выделение отдельных признаков с отвлечением от остальных (абстрагирование), синтез, классификация. *Критерием осмысленности* выступает сформированное «явное знание», к показателям которого следует отнести

Таблица 1

Связь между компонентами социокультурной коммуникации и уровнями понимания

Компоненты социокультурной коммуникации	Уровни (этапы) понимания в обучении геометрии		
	Осознание	Осмысление	Обобщение
Пространственный	Установление соответствия между словом и образом	Оперирование образом	Ориентация в пространстве
Логический	Способность четко дифференцировать объем и содержание понятия	Ориентация на существенные признаки	Умение применять логическую часть действия в обобщенном виде
Интуитивный	Отнесение воспринимаемого предмета к соответствующей категории	Умение выполнять задание с неполным составом условий	Способность «схватывания» (стимулянтности) пространственных и логических отношений

умения оперировать пространственным образом, устанавливать взаимосвязи между понятиями, выполнять задания с неполным составом условий, предполагающие ориентировку на существенные признаки, выявлять ценностное содержание материала, его социальное и практическое значение, анализировать процесс деятельности.

Этап обобщения характеризуется переходом от единичного к общему путем выделения общих существенных признаков изучаемых объектов. Это более высокая по сравнению с осмыслением ступень абстрагирования от конкретного, момент перехода от уяснения смысла к определению понятия. Оперирование понятиями на данном этапе приводит к установлению связей между ними и формированию суждений. Далее сопоставление суждений ведет к умозаключениям, самостоятельным выводам и доказательствам. Показателями *обобщенности* выступают умения ориентироваться в пространстве, самостоятельно выделять признаки понятий, обнаруживать общность различных понятий, применять логическую часть действия в обобщенном виде.

В трудах Н.Г. Подаевой и М.В. Подаева разработана технология коммуникации-трансляции при обучении геометрии младших подростков [6]. В рамках данной статьи представлена методическая схема организации учебно-познавательной деятельности студентов – будущих бакалавров педагогического образования, обеспечивающая формирование выделенных компонентов социокультурной коммуникации и тем самым развитие способности понимания.

1. Мотивация изучения геометрического материала

Первый этап динамики познавательной деятельности в области математики состоит в формировании внутренней мотивации, главным рычагом которой является интерес к содержанию и процессу учения. Значительная роль на данном этапе отводится организации смыслопоисковой деятельности студентов, позволяющей включить новые знания в эмоционально-ценностный опыт и смысловую сферу личности.

Важным условием развития интереса является *историчность*, реализуемая посредством культурно-исторического дискурса – вовлечения в процесс изучения геометрии сведений об объектах, входящих в культурно-историческую зону. Содержание обучения представляется в контексте мировой культуры и ориентировано на формирование ценностного отношения к геометрии, на овладение знаниями о геометрической картине мира. Например, студентам будет интересно узнать, что линии второго порядка – эллипс, парабола и гипербола – были получены сечением прямого кругового конуса плоскостями, не проходящими через его вершину. Открывателем конических сечений считается Менехм

(IV в. до н.э.), использовавший параболу и равнобочную гиперболу для решения задачи об удвоении куба. В свою очередь, Аполлоний Пергский (ок. 260–170 гг. до н.э.) в знаменитом трактате «Конические сечения», варьируя угол наклона секущей плоскости, получил все конические сечения, ему мы обязаны и современными их названиями.

Побуждение предполагает соединение ценностной ориентации с внешней необходимостью в мотиве. Объективными предпосылками данного этапа являются *межпредметность* и *прикладная направленность*, обеспечивающие установление содержательной и методологической связи курса геометрии с наукой и практикой. Важно добиваться понимания будущими бакалаврами того, что геометрический взгляд на мир пронизывает всю современную математику. Так, геометрические идеи в теории обыкновенных дифференциальных уравнений привели к созданию теории динамических систем; в теории уравнений в частных производных – к микролокальному анализу; в вариационном исчислении – к теории геодезических потоков. Современная физика также теснейшим образом связана с геометрией: классическая механика использует язык и методы римановой геометрии, в квантовой механике используется комплексная геометрия и геометрия гильбертовых пространств. Геометрические образы издавна использовались в изобразительном искусстве и архитектуре (Л. да Винчи, А. Дюрер, Ж. Дезарг, Г. Монж и др.). Сейчас геометрия перспективы и начертательная геометрия – стандартные инструменты художников, архитекторов и дизайнеров. 3D-технологии, в основе которых лежат проективная и вычислительная геометрия, все чаще используются в кино и телевидении, поднимая их на новую ступень развития.

Важно показывать, как те или иные задачи практики решаются средствами геометрии, формировать у студентов умение видеть математические закономерности в повседневной практике. Например, при изучении одной из трансцендентных кривых – цепной линии – мы отмечаем, что подобную форму принимает гибкая однородная нерастяжимая тяжелая нить или цепь с закрепленными концами в однородном гравитационном поле. Перевернутая цепная линия – идеальная форма для арок, поскольку такая арка испытывает только деформации сжатия, а не излома. Или при знакомстве с конформными отображениями сообщаем, что возникновение данного понятия связано с запросами математической картографии – учения о способах изображения на плоскости всей или части земной поверхности. Стереографическая проекция была применена Птолемеем в его «Географии». Но особенно важное значение имела карта мира, опубликованная в 1569 г. фламандским ученым Герхардом Кремером. Предложенная им математически обоснованная проекция

поныне служит для составления морских карт. Конформные отображения широко применяются в кристаллографии, а также для решения геологических задач: определения углов падения и простираения пластов, ориентации горных выработок, наклонных буровых скважин и т.д.

2. Пространственный компонент коммуникации

Согласно законам психологии, познание геометрического пространства на любом этапе обучения организуется через перцептивную деятельность, т.е. требует создания и оперирования образами, в которых отражены форма объекта, его расположение в пространстве, взаимное расположение элементов. Проблема сложившейся практики обучения геометрии состоит в чрезмерной формализации и логической строгости изложения материала, оторванности от наглядной содержательности геометрических образов. Изучаемая теория вследствие такого подхода превращается в совокупность определений, теорем и формул. Например, раздел «Линии второго порядка» традиционно начинается с изучения эллипса (рис. 1). В большинстве учебников и учебных пособий параграф начинается с определения: «Эллипсом называется множество точек γ на плоскости, сумма расстояний от каждой из которых до двух данных точек F_1 и F_2 , называемых фокусами, есть величина постоянная, большая, чем расстояние между F_1 и F_2 ». Далее выбирается декартова система координат, выводится каноническое уравнение эллипса, по которому выясняются его свойства.

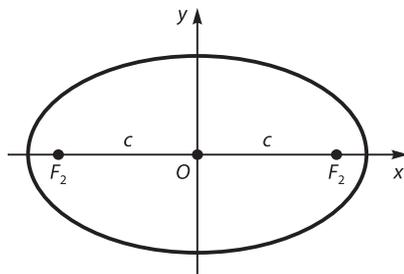


Рис. 1. Определение эллипса

2.1. Создание образа восприятия

Для решения задачи понимания необходим учет асимметричности полушарий мозга и разработка методики обучения, основанной на взаимодополнительности образного и логического компонентов мышления. Появление новых для учащихся терминов необходимо сопровождать соответствующими ассоциативными образами, производя так называемую

«знаковую натурализацию геометрических понятий» [9]. Наглядная интерпретация сложных аналитических рассуждений способствует преодолению высокого уровня абстрактности геометрической информации.

Создание образа восприятия осуществляется посредством предметных действий с фигурами: вычерчивания, конструирования, представления в виде материального макета или трехмерной компьютерной модели. При таком подходе знакомство с той же линией второго порядка – эллипсом – мы начинаем с динамической визуализации процедуры его получения (вычерчивания), которая позволяет выявить основное свойство точек фигуры:

$$|MF_1| + |MF_2| = \text{const} \quad \text{и} \quad |MF_1| + |MF_2| > |F_1F_2|.$$

Широкие возможности для создания образов восприятия дают современные компьютерные математические системы. Метод компьютерного моделирования позволяет реализовать принцип взаимодополнительности аналитического и синтетического способов представления геометрического материала. Так, решая задачу по теме «Сопровождающий трехгранник кривой» в пакете Mathematica, студенты выполняют построение заданных геометрических объектов и наблюдают их взаимное расположение с помощью функции вращения «RealTime3D».

2.2. Формирование обобщенного представления

На данном этапе происходит преодоление знаковой натурализации геометрических понятий – денатурализация. Формируются топологические представления об изучаемом геометрическом объекте, осваиваются различные способы оперирования им, выделяются основные свойства изучаемого понятия. Исследование геометрического объекта проводится по его математической модели в зависимости от изменения ее внешних (положение относительно центра проектирования и плоскости изображений) и внутренних (инварианты ортогональных преобразований) характеристик. На рис. 2–5 представлен процесс исследования в системе Mathematica геометрических свойств линии Кассини в зависимости от значений входящих в ее уравнение параметров:

$$(x^2 + y^2) - 2c^2(x^2 - y^2) = a^4 - c^4.$$

1) $a < c$. Линия построена при $a = 0,7c$, $a = 0,85c$. Видно, что в данном случае она представляет собой пару обособленных овалов.

2) $a = c$. Линия Кассини преобразуется в кривую, называемую *лемнискатой Бернулли*.

3) $c < a < c\sqrt{2}$. Линия Кассини приобретает четыре симметрично расположенные точки перегиба.

4) $a = c\sqrt{2}$. Граничная линия Кассини, отвечающая этому соотношению, и все остальные линии ($a > c\sqrt{2}$) являются овалами.

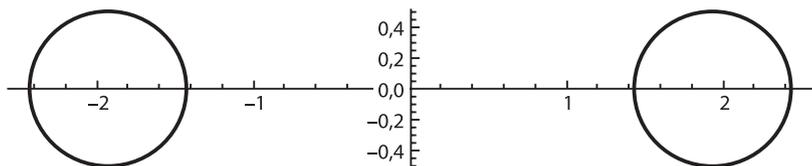


Рис. 2

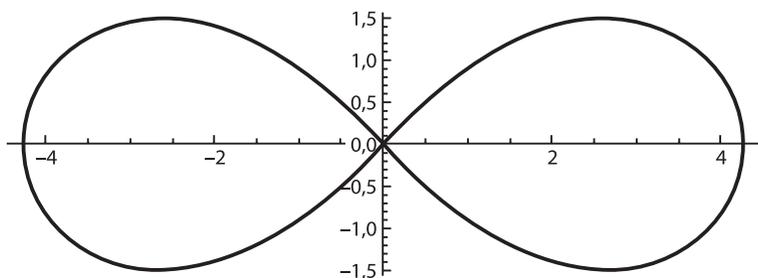


Рис. 3

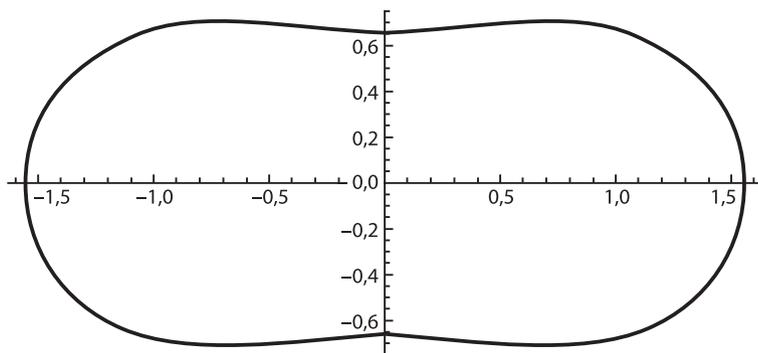


Рис. 4

Таким образом, методическая схема развития пространственного компонента коммуникации учитывает характерную для онтогенеза личности последовательность формирования представлений. Сначала геометрический объект рассматривается как абстрактное целое, как часть

пространства (топологические представления, опирающиеся на деятельность образных компонентов мышления – размерность, непрерывность, связность и др.). Далее объект конкретизируется через выяснение его формы (проективные представления) и размеров (метрические представления, выражающие количественную природу пространства – метрика, кривизна, кручение, эйлерова характеристика и др.).

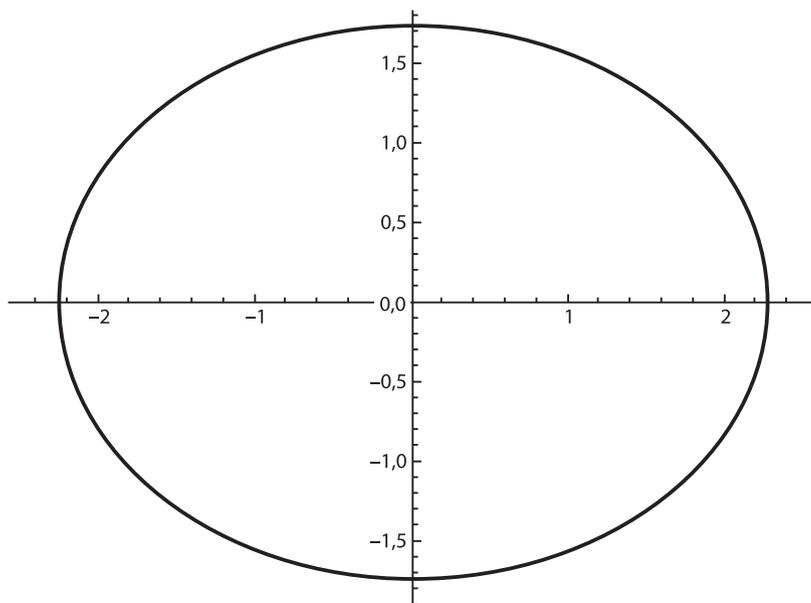


Рис. 5

3. Логический компонент коммуникации

Подключение логического компонента мышления в области геометрии способствует выделению метрических свойств изучаемого объекта, а также установлению связей между его топологическими и метрическими свойствами. На основе выделенных существенных свойств формулируется определение геометрического понятия. Далее оно закрепляется в процессе решения задач различного уровня сложности, выявляются его связи с другими понятиями.

Важным условием реализации логического компонента коммуникации является обучение, основанное на *принципе проблемности*, при котором усвоение знаний и начальный этап формирования навыков

происходят в процессе относительно самостоятельного решения студентами системы задач-проблем, протекающего под общим руководством преподавателя.

В ходе проблемного обучения геометрии нами применяются следующие приемы.

Создание проблемных ситуаций – постановка познавательных задач, побуждение учащихся к анализу фактов (сравнению, противопоставлению, обобщению), выдвижению гипотез. Так, на занятии по дифференциальной геометрии, посвященном линейчатым поверхностям, перед студентами ставится проблема: «Показать, что геликоид является линейчатой поверхностью». Форма этой поверхности (рис. 6) и ее параметрические уравнения

$$\begin{cases} x = u \cos v; \\ y = u \sin v; \\ z = bv \end{cases}$$

учащимся знакомы, однако теперь нужно представить геликоид как поверхность, порождаемую движущейся в пространстве прямой линией (образующей) и определяемую векторным уравнением $\vec{r} = \vec{r}(s) + u\vec{l}(s)$, где \vec{r} – радиус-вектор точки M на поверхности, $\vec{r}(s)$ – радиус-вектор направляющей, $\vec{l}(s)$ – единичный вектор образующей, s – длина дуги направляющей линии, отсчитываемая от некоторого начала.

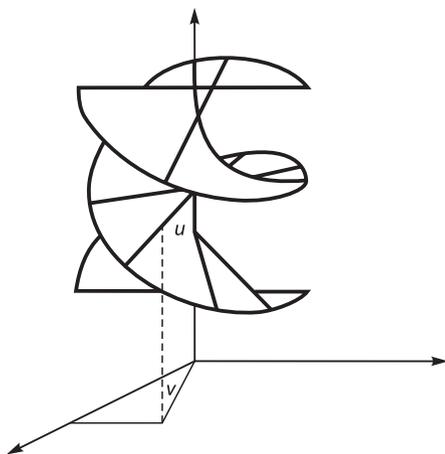


Рис. 6. Геликоид

Организация диалога, коллективного обсуждения возможных подходов к разрешению проблемной ситуации. Например, найти эволюту эллипса, заданного параметрическими уравнениями:

$$\begin{cases} x = a \cos t; \\ y = b \sin t, \end{cases} \quad t \in [0, 2\pi].$$

Одной группе студентов мы предлагаем решить эту задачу с использованием векторного уравнения эволюты: $\vec{r}'_{эв} = \vec{r}(s) + (1/k)\vec{\vartheta}$. Данный способ приводит к эллиптическому интегралу вида

$$l = 4a \int_0^{\pi/2} \sqrt{1 - e^2 \cos^2 t} dt, \quad e < 1,$$

не выражающемуся в элементарных функциях. Вторая группа студентов решает задачу на основе параметрических уравнений эволюты

$$X = x - y' \frac{x_t'^2 + y_t'^2}{y''x' - x''y'}; \quad Y = y + x' \frac{x_t'^2 + y_t'^2}{y''x' - x''y'}$$

и довольно быстро получает результат – астроиду. В ходе коллективного обсуждения второй способ решения признается более рациональным.

Метод проблемного изложения учебного материала, при котором преподаватель размышляет, доказывает, обобщает, анализирует факты и ведет за собой мышление студентов, способствуя его активизации. Так, при знакомстве с гиперболой мы считаем необходимым обсудить с учащимися тот факт, что «школьная» гипербола $y = k/x$ является ее частным случаем. С этой целью мы предлагаем повернуть гиперболу $y = k/x$ на угол $\pi/4$, воспользовавшись формулами поворота

$$\begin{cases} x' = x \cos \alpha - y \sin \alpha; \\ y' = x \sin \alpha + y \cos \alpha. \end{cases}$$

Выразив x и y через x' и y' :

$$x = \sqrt{2}(x' + y'); \quad y = \frac{y' - x'}{\sqrt{2}}$$

и подставив в уравнение $y = k/x$, получаем уравнение равносторонней гиперболы:

$$\frac{x'^2}{2k} - \frac{y'^2}{2k} = 1.$$

Проблемная или эвристическая беседа – постановка перед студентами ряда вопросов, отвечая на которые они высказывают предположения и пытаются самостоятельно доказывать их справедливость, осуществляя тем самым самостоятельное продвижение в усвоении новых знаний. В ходе эвристической беседы такие предположения касаются лишь одного из элементов новой темы, а во время проблемно-поисковой беседы учащиеся разрешают серию проблемных ситуаций.

Проблемно-поисковые самостоятельные работы. Учащиеся по заданию преподавателя выполняют определенные виды действий, подводящих к усвоению новых знаний, либо выполняют упражнения, углубляющие уже имеющиеся знания. Один из вариантов самостоятельной работы: «Показать, что эволюта плоской линии является огибающей семейства ее нормалей и вывести параметрические уравнения». Для ее выполнения студентам необходимо самостоятельно составить и реализовать следующий план:

- 1) показать, что касательная к эволюте совпадает с нормалью к линии;
- 2) составить уравнение семейства нормалей к линии;
- 3) найти огибающую этого семейства.

Настоящая статья посвящена проблеме реализации культурно-ценностного подхода в системе высшего образования. Конкретизацией общеметодологических оснований и предметно-сущностного содержания образования выступает концепция социокультурного обучения математике, обеспечивающая формирование у обучающихся базовых способностей мышления, воображения, коммуникации, рефлексии, дающих возможность эффективно действовать в социальной среде. В данной работе представлены элементы технологии социокультурного обучения геометрии будущих бакалавров педагогического образования, направленной на развитие базовой способности понимания посредством поэтапного решения психодидактических задач осознания, осмысления, обобщения. Излагается методика организации учебно-познавательной деятельности студентов, ориентированная на формирование мотивационного, пространственного и логического компонентов социокультурной коммуникации. Содержащиеся в статье материалы могут быть внедрены в практику работы вузовских преподавателей геометрии, а также учителей профильных математических классов.

Библиографический список

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975.
2. Брейтигам Э.К. Достижение понимания, проектирование и реализация процессного подхода к обеспечению качества личностно развивающего обучения: Монография. Барнаул, 2011.

3. Земляков А.Н. Психодидактические аспекты углубленного изучения математики в старших классах общеобразовательной средней школы // Математика. 2005. № 6. С. 17–21.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 1. М., 1983.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003.
6. Подаева Н.Г., Подаев М.В. Обновление содержания школьного математического образования: социокультурный подход: Монография. СПб., 2014.
7. Подаева Н.Г. Социокультурная концепция математического образования. Елец, 2012.
8. Сенашенко В.С. О некоторых проблемах развития и функционирования высшей школы России // Материалы выездного заседания научно-методического совета по математике Министерства образования и науки РФ, посвященные конкурсу «Лучшее учебное издание по математике». Елец, 2010. С. 10–27.
9. Устиловская А.А. Психологические механизмы преодоления знаковой натурализации идеального содержания геометрических понятий: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

Жук Лариса Викторовна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры прикладной математики и информатики Института математики, естествознания и техники, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина

E-mail: Krasnikovalarisa@yandex.ru

L.V. Zhuk

Psycho-didactic task of providing understanding in the process of teaching geometry at university

The article updates the problem of transition to the essential model of education in the field of higher mathematical education, taking into account the psychological patterns of personality development. The psycho-didactic task of providing understanding in the process of teaching geometry at university is viewed in the mainstream of the socio-cultural concept of N.G. Podaeva. Understanding is presented as a mechanism for ensuring socio-cultural communication that is realized at three levels – awareness, comprehension and generalization. The author describes the methodical scheme of the organization of educational and cognitive activity of students in the field of geometry, including motivational, spatial, logical and intuitive components of communication.

Key words: the essential model of graduate training, psycho-didactic problems of teaching geometry, basic ability of understanding, value orientation, socio-cultural communication.

Zhuk Larisa V. – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Applied Mathematics and Informatics of the Institute of Mathematics, Natural Science and Technology, Bunin Yelets State University

И.А. Купцова

Формирование культуры волонтерства в процессе профессиональной подготовки студентов

В статье предложено определение сущности современного феномена волонтерства через категорию «культура волонтерства/добровольчества». Предложена классификация культуры волонтерства по разным признакам (по источнику инициативы, содержанию, степени регулярности). Выявлены основные мотивы волонтерской деятельности среди разных возрастных групп (молодежи, лиц среднего возраста и «серебряных» добровольцев) и факторы, влияющие на популяризацию добровольчества. Раскрыта значимость профессиональной подготовки студентов в процессе формирования культуры волонтерства, а также охарактеризовано обратное влияние добровольческой деятельности на процесс профессионализации студентов. Анализ волонтерских практик, представленных в тексте, базируется на опыте работы автора со студентами-культурологами МПГУ.

Ключевые слова: волонтерство, добровольчество, культура волонтерства, культура добровольчества, волонтер, доброволец, мотивация волонтерства, студент-волонтер, волонтеры культуры.

В последнее десятилетие в нашей стране заметно возрос интерес к волонтерской деятельности, что находит отражение как в многочисленных добровольческих инициативах, так и в обращении к вопросам волонтерства представителей различных дисциплинарных областей. Традиционно к научному осмыслению вопросов волонтерства обращаются представители исторической науки [7], социологии, педагогики и психологии [8], культурологии [4; 5].

Для современного социокультурного пространства России волонтерская деятельность – довольно новое явление, стремительно набирающее популярность среди разных слоев населения и постепенно обретающее заметную общественную значимость. Об этом свидетельствует объявление в России 2018 года Годом волонтера и особое внимание к вопросам развития добровольческого движения со стороны представителей власти и общественности. Идет процесс формирования культуры волонтерства, сущность, особенности и механизмы формирования которой пока недостаточно прояснены в научной литературе.

Прежде всего, определим понятие «культура волонтерства», обратившись для начала к устоявшимся терминам и категориям. Термин «волонтер» произошел от фр. *volontaire*, которое восходит к латинскому *voluntaries*, и изначально означал солдата-добровольца. Затем коннотация слова изменилась, и волонтером стали называть добровольцев в широком смысле, тех, кто по доброй воле принимает участие в каком-либо деле. Военный контекст употребления этого понятия сохраняется и в наше время, он закреплён в нормах международного права [2]. Все большую значимость и распространение обретает иная смысловая интерпретация, подчеркивающая, что добровольцы – это граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе, в интересах благотворительной организации.

«Всеобщая декларация добровольчества», провозглашенная на XVI Всемирной конференции добровольцев Международной ассоциации добровольческих усилий (IAVE) в январе 2001 г., определяет добровольчество как индивидуальное или коллективное действие, посредством которого, в том числе, люди реализуют свои права и ответственность членов общества, одновременно познавая новое, совершенствуясь, раскрывая свой полный человеческий потенциал. Таким образом, добровольчество трактуется как фундамент гражданского общества. Международная практика волонтерства существенно отличается от российской как в части правового обеспечения и государственного участия, так и в укорененности самой традиции добровольческой деятельности в структуре повседневности людей.

Идеи добровольной и бескорыстной помощи находят отражение в историко-культурном прошлом разных стран и народов мира. Сострадание и милосердие лежало в основе добровольного служения обществу и поддерживалось церковью, поскольку являлось воплощением священных заповедей и составляло органичную часть религиозной культуры (через деятельность храмов, монастырей и т.д.). В России культура волонтерства/добровольчества базируется на культурных кодах и глубинных ценностно-смысловых структурах личности, воплощенных в таких феноменах, как национальный характер и менталитет. Задолго до институционализации добровольчества и участия в этой деятельности государства, существовала традиция взаимовыручки, взаимопомощи, которая, прежде всего, была направлена на наименее защищенных членов общества – стариков и детей. Последующее укрепление православных традиций сформировало культуру добровольчества, заключающуюся во внутренней потребности человека в помощи бедным, обездоленным, нуждающимся [1]. В имперской России была развита система

государственной благотворительности, проводившая социальную политику государства (народные школы, сиротские дома, госпитали, больницы и т.д.) как на казенные средства, так и на пожертвования благотворителей [9].

В советский период культура добровольчества активно развивалась и поддерживалась государством, которое «включало» человека в общественно полезную и социально значимую деятельность уже в младшем школьном возрасте через официальные массовые детские организации (прежде всего, через пионерскую организацию), унаследовавшие традиции дореволюционных организаций скаутов. Образ комсомольца-добровольца, стремящегося отдать свои силы на благо общества, Родины, является хрестоматийным и отражает не только направленность государственной идеологии, но и самые лучшие душевные качества, самые высокие нравственные идеалы человека. Яркие образы героических военных и трудовых подвигов добровольцев были созданы советским кинематографом, начиная от таких довоенных фильмов, как «Семеро смелых» (реж. С. Герасимов, 1936 г.), «Трактористы» (реж. И. Пырьев, 1939 г.), «Девушка с характером» (реж. К. Юдин, 1939 г.), «Тимур и его команда» (реж. А. Разумный, 1940 г.), до кинокартин, вышедших на экраны в период «оттепели» и позднее. Наибольшей популярностью среди них пользовались «Высота» (реж. А. Зархи, 1957 г.), «Поднятая целина» (реж. В. Басов, 1959 г.), «Неподающиеся» (реж. Ю. Чулюкин, 1959 г.), «Девчата» (реж. Ю. Чулюкин, 1961 г.), «Неуловимые мстители» (реж. Э. Кеосаян, 1966 г.) и др. Эти и многие другие художественные произведения, созданные в советский период, популяризовали и пропагандировали идею добровольчества, формировали особую культуру взаимопомощи в трудных, социально и общественно значимых ситуациях, демонстрируя огромный потенциал этой деятельности и значительные (нередко несколько нереальные результаты). В итоге, несмотря на идеологический контекст и имевшиеся недостатки, связанные с принуждением к деятельности, добровольчество было широко распространено в советском обществе; безвозмездная помощь, особенно в трудной или чрезвычайной ситуации, считалась моральной нормой, которой следовало большинство. Культура волонтерства формировалась целенаправленно и была представлена как неотъемлемая часть жизни советского человека.

В настоящее время культура волонтерства развивается, прежде всего, как форма социальной помощи. С середины 1990-х гг. в России стали появляться традиционные для стран Запада благотворительные организации, которые объединяют добровольцев и специализируются на разных сферах деятельности: научной, культурной, образовательной,

медицинской и др. Например, благотворительные фонды Владимира Потанина, Елены и Геннадия Тимченко, Михаила Прохорова, «Искусство, наука, спорт» (А. Усманова), Русфонд, «Подари жизнь», «Линия жизни» и многие другие осуществляют активную добровольческую деятельность, развивая традиции благотворительности.

Культура волонтерства формируется на основе ценностно-смыслового комплекса, семантики деятельности человека и отражает как историческую, так и актуальную составляющую жизни общества. Она находится в непосредственной зависимости от духовно-нравственных характеристик и установок личности, проявляя ее альтруистические начала. В этой связи рассматривается мотивация волонтерской деятельности, которая базируется на личностных смыслах жизни человека. Волонтерская деятельность детерминирована целым комплексом мотивов, доминанта которых может изменяться с возрастом и социальным положением человека. Для молодежи наиболее мотивирующими факторами волонтерской деятельности выступает возможность обретения профессиональных компетенций, интеграции в профессиональное сообщество через новые контакты и знакомства, а также реальная возможность получения необходимых знаний и навыков на практике. Для лиц среднего возраста волонтерство, прежде всего, это возможность осознанной самореализации. Добровольческая деятельность может осуществляться в сфере далекой от профессиональной деятельности человека, открывая для него новую специальность и, нередко, несколько компенсируя неудовлетворенность выбором профессии. Другой, более важной стороной мотивации людей среднего возраста, выступает желание вести общественно значимую жизнь, быть полезными для социума, что отражает гражданскую позицию человека и его готовность не только думать о благе общества, но и прилагать реальные усилия для достижения его позитивной динамики. Для «серебряных волонтеров» добровольчество – это, прежде всего, площадка интенсивных коммуникаций, реализации потребности в участии, дающая ощущение востребованности обществом и чувство полноты жизни. В деятельности этой категории волонтеров прослеживается двухсторонний процесс обучения и обмена новыми знаниями и опытом. С одной стороны, пожилые добровольцы передают более молодым коллегам свои знания и умения, основанные на прежней профессиональной деятельности и жизненном опыте. С другой – общаясь с молодежью, пенсионеры обретают новые компетенции, связанные с использованием цифровых технологий, новых способов связи и удаленного взаимодействия посредством Интернет. По данным ВЦИОМ (опрос «Что вдохновляет волонтеров?», 2017 г.), главными факторами участия в волонтерской деятельности являются

нематериальные мотиваторы, среди которых лидируют следующие: интересное проведение досуга, желание быть полезным и самореализоваться [6]. При этом в российских СМИ заметно возрастает число сообщений о волонтерской деятельности, что придает ей общественную значимость и формирует культуру добровольчества, делая ее привычной характеристикой жизни современного человека. Отдельную роль в популяризации волонтерской деятельности, особенно среди детей и молодежи, имеют различные интернет-ресурсы, в том числе пользующиеся высокой степенью доверия и привычные для данной категории социальные сети, способные актуализировать практики добровольчества и привлекать к волонтерской деятельности значительное число пользователей. Наряду с группами и страницами в социальных сетях, создана единая информационная система «Добровольцы России» (dobrovolcyrosсии.рф), которая выступает своеобразным агрегатором для волонтерских инициатив представителей всех регионов нашей страны. На сайте размещена информация о наиболее значимых мероприятиях в сфере добровольчества и Всероссийском конкурсе «Доброволец России – 2018», который выступает драйвером года добровольца. Наряду с этим, всем желающим предлагается онлайн-обучение по вопросам волонтерства и консультационная помощь.

Обобщая все вышеизложенное, определим *культуру волонтерства (добровольчества) как ценностно-смысловой комплекс, основанный на идее благотворительности, добровольного служения обществу и проявляющийся в социально значимой безвозмездной деятельности отдельного человека, группы лиц или организации.*

Культуру волонтерства можно классифицировать по ряду различных признаков. По *источнику инициативы* добровольческой деятельности выделяется: индивидуальное (добровольческую деятельность инициирует отдельная личность, которая ее затем осуществляет в одиночку или с привлечением единомышленников-добровольцев); групповое (соответственно, источником волонтерской активности становится группа лиц, объединенная общими альтруистическими и социально значимыми интересами); корпоративное (волонтерская деятельность организуется компанией и может быть направлена как внутрь организации, так и вовне) и государственное волонтерство (инициатором выступает государство в целях, как правило, поддержки масштабных проектов).

По содержанию культура волонтерства проявляется в таких направлениях деятельности, как профессиональное или *pro-bono* (безвозмездная профессиональная работа специалистов, необходимая для осуществления добровольческой деятельности определенного направления в виде консультационного сопровождения или непосредственного

практического участия); социальное (помощь социально незащищенным слоям населения, лицам, испытывающим проблемы социальной адаптации и реабилитации, поддержка тяжелобольных людей и членов их семей и т.д.); экологическое (участие в решении экологических проблем, в том числе и локального характера); медико-просветительское (популяризация здорового образа жизни, информирование населения о способах профилактики и лечения наиболее опасных и социально значимых заболеваний и пр.); поисково-спасательное (поиск людей, пропавших без вести, оказание помощи при проведении спасательных операций и др.); спортивное (участие в подготовке и проведении спортивных мероприятий разного уровня от местных до международных); культурное / волонтерство в сфере культуры (помощь организаторам культурных практик, событий в их подготовке и поведении, непосредственная работа с посетителями учреждений культуры и пр.).

По степени регулярности волонтерская деятельность может быть как разовой, так и осуществляться на постоянной основе (как по эпизодическому или постоянному участию отдельного конкретного добровольца, так и по характеру самой деятельности, которая может быть разовой или иметь регулярный характер).

Ведущая роль в формировании культуры волонтерства принадлежит семье, образовательным учреждениям и культурным институциям, которые совместно влияют на ценностно-смысловой комплекс личности, способствуя ее становлению с самого раннего детства. Особую значимость в формировании культуры волонтерства имеет система высшего образования, которая, как правило, определяет не только профессиональный путь молодого человека, но и закладывает круг знакомств, друзей, объединенных общими интересами и разделяющих близкие духовно-нравственные установки, моральные нормы и ценностные представления.

Для современного студента характерно стремление к прикладной деятельности, к быстрому переходу от теории к практике, к возможности проявить себя в избранной профессиональной сфере. При этом наблюдается высокая мотивация к профессионализации с первых месяцев обучения в вузе, которая нередко связана с некоторыми сомнениями первокурсников в правильности выбранного направления подготовки и желанием эти сомнения развеять или в них утвердиться. Выбор профессии «раз и навсегда» в эпоху системных общественных трансформаций и нарастающей культурной динамики довольно затруднителен, поэтому необходимо выявлять средства, позволяющие как быстро «включаться» в профессиональное сообщество, так и расширять профессиональный кругозор, узнавать о смежных специальностях

и специальностях, дающих возможность пробовать себя в реальной практической деятельности.

Перечисленные вызовы профессионального становления современного студента находят весьма результативный и эффективный ответ через волонтерскую деятельность. При этом отметим, что привычный образ волонтера, сформированный на уровне повседневной культуры, представляет собой некий симбиоз между Томом Сойером, который крадет забор (неслучайно добровольцами создан фестиваль под названием «Том Сойер Фест») и пионером, помогающим перевести старушку через улицу. Еще одним типичным представлением о волонтерстве является образ социального или медицинского работника, деятельность которого разворачивается в больнице, хосписе, доме престарелых и т.д. Все перечисленные практики, безусловно, важны для развития добровольчества в целом и подготовки студентов соответствующих специальностей.

При этом наиболее ярко представленным средствами массовой информации выступает волонтер крупных мероприятий, особенно спортивных (олимпиады, различные чемпионаты и др.). Однако, на наш взгляд, волонтерская деятельность студентов может простираться значительно дальше простой навигационной помощи на мероприятиях разного масштаба и способствовать как развитию культуры волонтерства, так и формировать будущего профессионала, хорошо ориентирующегося в своей отрасли и знающего разные аспекты возможных трудовых функций.

Рассмотрим возможности профессионального волонтерства студентов-культурологов, нашедшие отражение в практике «Волонтеров культуры» кафедры культурологии Московского педагогического государственного университета и получившие признание со стороны общественности (деятельность студентов-волонтеров отмечена в официальном издании Благотворительного фонда В. Потанина как один из лучших кейсов) [2, с. 10]. Опираясь на представленную выше классификацию волонтерской деятельности, определим основные направления и формы добровольчества студентов. *Основой развития добровольчества является максимальная включенность студентов в реальные проекты культурных и образовательных организаций через развитие профессиональных компетенций будущих работников социокультурной сферы.* Возможность участия в волонтерской деятельности открывается студентам уже в первом семестре I курса посредством знакомства с представителями партнерских учреждений и организаций кафедры, которые предлагают целый ряд проектов (например, волонтерские программы Политехнического музея, музея-заповедника «Царицыно»

включают широкий спектр возможностей для профессионального становления специалистов социокультурной сферы). Особо отметим, что желание стать волонтером высказывают более 80% первокурсников (по результатам опроса, проводимого ежегодно со студентами I курса). В данном случае добровольческая деятельность предшествует прохождению практики, как учебной, так и производственной, позволяя более точно определиться студенту с его интересами в профессиональной сфере и параллельно с теоретической подготовкой, осуществляемой в университете, пробовать свои силы в конкретной социокультурной деятельности. Наблюдения показывают, что студенты, вовлеченные в подобные формы волонтерства, демонстрируют более высокую успеваемость и мотивацию к учебе, совмещая полученные знания с прикладными умениями и навыками, что способствует формированию у них профессиональных компетенций.

Затем опыт, полученный в ходе волонтерской деятельности, дополняется выполнением программы практик, которая может быть организована как в учреждении, где студент был добровольцем, так и на альтернативных площадках (по желанию студента и принимающей организации). Нередко волонтерская деятельность, предшествующая практике, является подготовкой к ее прохождению, а затем – становится продолжением проекта, разрабатываемого во время практики. Примером может служить взаимодействие с музеем-заповедником «Царицыно», где в 2017/2018 учебном году в рамках волонтерской деятельности по запросу музея были разработаны квесты для школьников, а непосредственная их апробация и реализация проходила уже во время производственной практики студентов. Затем последовала корректировка программы и ее дальнейшее развитие уже в форме волонтерской деятельности по окончании практики [3, с. 10]. В результате такого сотрудничества отдельные студенты получили приглашение на работу в музее (работа на проекте «Летний детский лагерь» и др.).

К старшим курсам бакалавриата и в магистратуре добровольчество студентов уже имеет характер *pro-bono* (профессионального) и является постоянным, осуществляемым на регулярной основе. Получив необходимые теоретические знания и практические навыки, студенты-волонтеры оказывают помощь в подготовке и проведении мероприятий (особо отметим, что они разрабатывают содержательный контент, а навигацию осуществляют начинающие «Волонтеры культуры»), ведут совместные исследовательские проекты (например, изучение влияния музея-резиденции «Арткоммуналка» на местное сообщество г. Коломны; анализ структуры посетителей Дарвиновского музея, музея-заповедника

«Царицыно» и т.д.), осуществляют поиск необходимых архивных документов и исторической информации, принимают участие в разработке проектов по актуализации культурного наследия (например, участие студентов-волонтеров в проекте преобразования парка усадьбы А.Т. Болотова «Дворяниново» в Тульской обл.). Результатом подобного взаимодействия выступает трудоустройство выпускников кафедры в организации социально-культурной сферы, интеграция в профессиональное сообщество и признание результатов их деятельности специалистами отрасли. Еще более значимым итогом является формирование у студентов культуры волонтерства, которое за время обучения в университете становится привычной частью их жизни и продолжится у многих и после окончания вуза. Свое увлечение они будут передавать своей семье, детям, ученикам, коллегам, что и создает особую ткань культуры волонтерства, определяя мысли и поступки человека, готового добровольно и безвозмездно развивать общественные инициативы, культурные проекты, основываясь на принципах альтруизма.

Библиографический список

1. Батшев М.В. Дмитрий Николаевич Свербеев и благотворительность (помощь семье К.Ф. Калайдовича) // Локус: люди, общество, культуры, смыслы. 2015. № 3. С. 5–10.
2. Большой юридический словарь / Под ред. А.Я. Сухарева, В.Е. Крутских. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2002.
3. Волонтеры в музее / Отв. ред.-сост. И.А. Гринько. М., 2018.
4. Луговая Е.А. Феномен добровольчества в социальном пространстве России: Дис... канд. культурологии. Саратов, 2012.
5. Носова Ю.И. Волонтерство как социально-культурный феномен: генезис и основные характеристики // Вестник Казанского гос. ун-та культуры и искусств. 2012. № 3. С. 62–65.
6. Тарасова Н.В. Волонтерская деятельность как историко-педагогический феномен // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 46–52.
7. Харченко А.А., Купцова И.А. История и перспективы развития молодежного движения в Российской Федерации. Орел, 2006.
8. Что вдохновляет волонтеров? // Официальный сайт ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116375> (Дата обращения: 08.05.2018).
9. Ширяева С.В. Генезис социальной помощи в России (с момента появления христианства до рубежа XVIII–XIX вв.) // Локус: люди, общество, культуры, смыслы. 2015. № 2. С. 5–15.

Купцова Ирина Александровна – доктор культурологии, доцент; профессор кафедры культурологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: ki-06@list.ru

I.A. Kuptsova

The formation of a culture of volunteering in the process of training of students

The article proposes the definition of the essence of the modern phenomenon of volunteering through the category “the culture of volunteering”. A classification of volunteering culture according to different characteristics (the source of the initiative, content, degree of regularity) is proposed. The article reveals the main motives of volunteering among different age groups (young people, middle-aged people and “silver” volunteers) and factors influencing the popularization of volunteering. The author underlines the importance of vocational training of students in the process of forming a culture of volunteering, and describes the reverse impact of volunteering on the process of professionalization of students. The analysis of volunteer practices presented in the text is based on the author’s experience with Culture-majors of Moscow State University of Education.

Key words: volunteering, volunteering culture, volunteer, volunteering motivation, student volunteer, culture volunteers

Kuptsova Irina A. – Dr. Hab. (in cultural studies); Professor at the Department of Cultural Studies, Moscow Pedagogical State University

В.Д. Лобашев, А.А. Талых, Ф.Н. Зименкова

Развитие творческого потенциала личности в практике профессиональной подготовки

Обучение затратно для всех участников образовательного процесса. Приобретение знаний, умений, навыков, компетенций предполагает мобилизацию креативных способностей обучающегося, его активное участие в создании человеческого капитала. В статье освещается ряд проблем формирования личностью ценностей этнокультурного содержания. Описаны некоторые критерии формирования творческого продукта, выступающего как результат процесса обучения.

Ключевые слова: продукт учебной деятельности, творческая мотивация профессиональной деятельности, творческий уровень познавательной деятельности, саморазвитие личности, проектная деятельность.

Практика профессиональной педагогики свидетельствует о высокой эффективности методик обучения, основанных на выявлении и активизации противоречий между пассивной позицией обучающегося в репликативном обучении и активным проявлением деятельностной основы реализации творческого подхода в следовании индивидуальным маршрутам обучения.

В настоящее время интенсивно обновляющееся общество требует скорейшего решения утилитарных задач, достижения целей успешной подготовки специалистов к сознательной активности и самостоятельной творческой деятельности. Широко применяющиеся ассоциативные теории обучения преимущественно ориентированы на усвоение и воспроизводство человеком социального опыта, культурных и профессиональных ценностей. Однако общество сталкивается с необходимостью разрешения проблем, не встречающихся в опыте прошлых поколений. На повестке дня педагогической практики – формирование целенаправленной активности и готовности к самостоятельной творческой деятельности будущих профессионалов.

Выдвигаемый в качестве ведущего в профессиональной педагогике аксиологический (оценочно-целевой) подход очерчивается некоторой системой принципов:

- построение системы мировоззренческих взглядов на основе единой образной совокупности социокультурных и этнических ценностей;
- уравновешенность на основе диалога тенденций новаторства и традиционных ориентаций в процессах создания потенциальных возможностей для построения образовательных парадигм (первоначально теорий и технологий), обеспечивающих успешное духовное воспитание обучающихся;
- признание как непреложной ценности самооценности и самодостаточности позиции индивида в его оценках предельных полезностей выполняемых действий по достижению успешности жизнедеятельности.

Заполняющие педагогическое пространство традиционная и рецептурная технологии преподавания не стимулируют разрешения некоторых разночтений между процессами и методами формирования творческой позиции саморазвития обучающихся и приобретением, диктуемыми строгой парадигмой классно-урочного обучения, жесткими постулатами системы ЗУН. Образование выполняет требование общества к подготовке новых поколений работников, перенимающих опыт прошлых поколений и одновременно приобретающих, творчески развивающих основы общей и профессиональной культуры.

Гуманистическая сущность человека раскрывается и совершенствуется в практическом приложении образовательного потенциала. Поступательно накапливаясь, развиваясь и совершенствуясь в процессе обучения, человеческий потенциал в форме рекуррентной функции наполняет комплексным содержанием компетенции обучающегося, обеспечивает структуризацию профессиональной компетентности.

Многообразие школ, методов, направлений учебно-познавательной творческой деятельности представлено крайне разнородными педагогическими решениями. Наиболее часто реализуются различные модификации методов: конкретных ситуаций, инцидента, мозговой штурм, синектики, укрупненных дидактических единиц, контрольных вопросов, алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ), фокальных объектов (гирианды случайностей и ассоциаций) и т.д. Выделяют конкретные методики «Техника номинальных групп», «Метаплан», «Мозаика», «Фиш боун», ментальные карты (Тони Бьюзен), диаграммы Ишикава, Концепт-карта (Джозев Новак), Баркемп, Классические дебаты К. Поппера и др. Широко представлены методики обучения творческой учебной деятельности, применяющие принципы матрешки, метод инверсии, обращение вреда на пользу, эмпатии (одухотворенности), «начинай с конца», прием адаптации, принцип конфликтной ситуации и т.п.

Творчество в своем поиске границ возможного создает Культуру и в контуре достижимого гуманизирует мир. Творческий поиск обеспечивается амбивалентным компланарно организованным движением деятельности и мышления в образовательной области. Присутствуя одновременно и проявляясь как нарождающаяся профессиональная мобильность обучающихся, эти векторы, по сути, определяющие маршрут обучения, качественно совершенствуют компетентность. Творческая деятельность подвигает обучающегося на создание предметов и благ, обладающих кардинальной новизной (первоначально в масштабе личности). Творческое начало обучения обеспечивает процесс трансформации прошлого, накопленного опыта в будущее, предвосхищает создание неповторимого в своей индивидуальности результата образовательной деятельности. По выражению А.А. Бердяева, носителем творческого начала является личность, понятая как экзистенция, как иррациональное начало свободы, как потенциал реализации способности и готовности восприятия окружающего мира.

Современное образование смещает акцент в подготовке специалиста на развитие творческого потенциала. Концепция развития творческой личности, творческих способностей, творческого мышления подробно и глубоко раскрывается в трудах В.И. Андреева, П.П. Андрианова,

Д.Б. Богоявленской, Р.М. Грановской, Я.Л. Пономарева, М.А. Холодной и др.

Отправные положения креативности процессов обучения обозначают следующие составляющие интеллекта, предопределяющие становление творческой личности (а именно такая личность на практике наиболее успешно и наименее затратно вырабатывает профессиональные творческие умения):

- синтетическая способность – неординарное видение проблемы, преодоление пределов обыденного сознания, тяготение к многовариантным эвристическим решениям;
- аналитическая способность – ранжирование идей, представляющих интерес для дальнейшего развития, разработки и использования в развернутом поиске решений задач повышенной трудности;
- практические способности – умение убеждать других в привлекательности, будущей ценности решения, находки, приема, идеи.

Это обстоятельство интересно тем, что именно способный выразить себя человек (и главное – в форме, приемлемой для других), наиболее успешен и в своем личностном обучении, наиболее адекватен процессу и задачам обучения.

Ведущие аргументы функции творчества – проблема и конфликт. В конкурирующей плоскости, организованной ортогонально к «творчеству», располагаются векторы-антагонисты: смысл и ценность, определяющие построение образовательного пространства, в котором функционируют нормативные способности обучающегося, ограничивающие его возможности и способности в области реализации творческого поиска. Объективной оценкой достигнутого уровня обученности служит практика. Результат обучения должен обладать объективной, легко проверяемой на практике категорией меры. Однако решение подлинно творческой задачи редко полностью лежит в плоскости диалектической логики. Необходимо присутствие элементов эвристического мышления. Это условие затрудняет построение четко очерченных метрик оценки достигнутого уровня обученности, главными критериями которых выступают диагностичность, инструментальность, реалистичность, целенаправленность.

Смысло-ценностный аспект профессиональной деятельности, базируясь на мотивационных компонентах деятельностного подхода к обучению специалиста, в свою очередь подвержен ориентации на достижение некоторого баланса между ярко выраженными мотивами практицизма и эвристичности в предстоящей профессиональной деятельности обучающегося.

Творческая мотивация, являющаяся функциональной основой созидательной профессиональной деятельности, в решающей степени определяет динамический характер прохождения маршрута обучения. Соревновательное содержание обучения профессиональной деятельности предполагает использование стимулирующего эффекта различных познавательных мотивов, последовательно проявляющих свою активную (доминирующую) и поддерживающую (в значительной степени дополняющую, подчиненную) стороны. Особая роль отводится цели-концепции «Я-профессиональное», рассматриваемой как мотивированное стремление к первенству, к высоким достижениям в профессиональной деятельности, сопровождаемое чувством удовлетворенности в открытии нового, часто ранее запланированного в форме цели деятельности [2].

Творческое саморазвитие личности выражается в изменении позиции обучающегося как участника процесса обучения (в ощутимой мере он становится генератором знаний, необходимых ему для успешного разрешения выдвинутых задач) и сопряжено с реорганизацией алгоритмов мышления. Творческий подход предполагает активное применение рефлексии в качестве приемов перепроверки решений, выводов, заключений и суждений индивида, что позволяет оперативно корректировать маршрут личностно-ориентированного обучения.

Индивидуальность каждого обучающегося, проявляемые им творческие способности, деятельностная и мотивационная стороны одаренности могут в проблемно-конфликтных ситуациях составить достаточно устойчивый базис для формирования и совершенствования личности как целостного «Я». Развитие личности в подобных специфических «ограничительных» обстоятельствах выявляет и подчеркивает неразделенность объективного и субъективного в творческих задатках.

Творчество фактически «назначает», коррелирует темп обучаемости. В познавательном и мотивационном подходах творчество решает функционально отличные задачи. В одном и том же по длительности периоде обучения оно выступает (применяется) либо как финальный аккорд, либо как некоторая перспективная цель – «затравка» всего такта (урок, тема) обучения. Прообразы умений первоначально отражают фиксируемые обучающимся некоторые побочные результаты обучения и, в первую очередь, удовлетворение достигнутым самостоятельно результатом. Это поддерживает самоинициализацию продолжения преодоления трудностей познаний: непознанная новизна служит некоторым катализатором. Учебная деятельность, «используя» специфические технологии тренировок, расширяет возможности обучающегося. Проявляемая

надситуативная активность, опираясь на ментальный опыт, устойчиво мотивирует энергичную культуротворческую деятельность. Но в этой обстановке требуется волевое усилие обучающегося с целью преодоления барьеров противления деятельности [4; 5].

Эвристики выступают ведущей структурной единицей культурного творчества. Проявляя универсальность, они позволяют нетривиально разрешать проблемные ситуации, но при этом эвристики не имеют структурного строго описанного алгоритма решения. В то же время широкий ареал их присутствия и применимости позволяет утверждать о присущих им свойствах универсальности. Применяемая методика базируется на процедурах поиска и догадки, и нередко ответа на поставленную учебную задачу первоначально не знает не исполнитель задания, ни сам преподаватель.

На первоначальном этапе эволютивного развития творчества доминируют репродуктивные действия, происходит освоение и практическое применение нормативного опыта, знаний. В дальнейшем все большую роль играют продуктивные действия. Преемственность выступает необходимым условием, базисом создания необходимого объема зоны ближайшего развития для конкретной педагогической ситуации. Новаторство, поиск поддерживает и в дальнейшем стимулирует модернизацию и перенос накопленных ранее знаний, их трансформацию в первичные умения. Уже в начальной стадии творческого процесса ориентиром для обучающегося становится некоторая компетентность.

Первоначальный посыл обучения творческой деятельности возникает при обращении к общетехнической деятельности. Политехническая ориентация практической деятельности активизирует логику, принципы, методы формирования специфичного категориально-понятийного аппарата. Практическая реализация творческих начал осуществляется по нарастающей трудности учебных задач: от отдельных частных вопросов к конструкторским расчетам. Качественная подготовка к творческому уровню познавательной деятельности требует выполнения ряда условий.

1. Предъявление знаний уровня, посильного для обучающегося и патерналистское сопровождение первоначальных решений.

2. Совместное с обучающимся неразрывное во времени конструирование маршрута (последовательности) освоения конкретных знаний, необходимых для решения поставленной задачи; фактически на этом этапе фрагментарно применяется метод проектов.

3. Развитие способности самообучения, формирование культуры творческого труда, воспитание готовности брать на себя ответственность за конечный результат, предоставление практических примеров для упражнений принятия решений в ситуациях риска.

4. Раскрытие структурной модели, специфики профилирующей профессии, специальности.

5. Отслеживание отклонений от индивидуального маршрута, коррекция обучения (потенциальная вариативность программы).

Формирование творческого начала (человеческого) потенциала обучающегося в кортеже «возможности → способности → готовности» происходит при непрерывном повышении его познавательной активности. Объективно этот процесс зарождается и поддерживается запросами личности на повышение статуса наиболее эффективного (с позиций индивида) взаимодействия с внешним миром.

Применение мотивационного подхода для постановки, развития и стимуляции творческого мышления, обеспечивающего должный уровень осознания и усвоения воспринимаемой учебной информации, требует со стороны обучающегося развитого ассоциативного и абстрактного мышления. Профессиональная педагогика в качестве доминирующих качеств культуротворческой парадигмы выдвигает:

- в рамках предстоящей культурной деятельности выпускников определение смысло-ценностной структуры государственного образовательного пространства;
- строгое следование, типологическое подчинение профессиональной направленности и структуре учебных заведений профобразования: материально-технической (производство, экономика, коммерция); духовно-материальной (искусство, образование, социальная сфера, быт); духовной (религия, наука, политика, информация) и т.д.;
- воздействие на обучающихся преимущественно с позиций патерналистских мотивов, воспитывая и формируя основы «культуры достоинства»;
- необходимость для каждого обучающегося предоставить возможность преодоления прагматического, утилитарного интереса к окружающему миру, раскрытие осознания конечности мира, его неповторимости;
- безусловный учет психофизиологических, интеллектуальных и возрастных различий и особенностей обучающихся, каждый из которых является носителем оригинального культурного мира [3].

Развитие способностей самостоятельного назначения целей на первых этапах определяет суть профессионального мастерства. Умения, подчиненные алгоритмам учебной деятельности, выстраивают цепи, перечни необходимых навыков. Создаются (проектируются) маршруты обучения, окаймленные необходимыми и достаточными условиями, требованиями к содержанию методик, дидактическому обеспечению образовательного процесса. На практике чаще всего присутствуют блоки трех уровней творческих умений: логико-исполнительский (низший), интеллектуально-эвристический (средний), креативный (высший).

Каждая педагогическая ситуация является результатом и следствием совместной практической деятельностью двух активных сторон:

- 1) обучающийся и преподаватель;
- 2) обучающийся, взаимодействующий с учебной группой.

Позиция обучающегося в этой коллизии, как правило, неконфликтна. Кроме того, активизация усилий творчества обучающегося предполагает выполнение под патронажем преподавателя следующего комплекса основных педагогических условий: использование элементов проектного обучения при взвешенном сочетании заданий репродуктивного и проектно-поискового характера; внедрение форм обучения в составе малых коллективов, применение практики выполнения комплексных аттестационных работ, выполняемых в составе экипажа, бригады, группы; распределение заданий и степени ответственности за их исполнение с учетом подготовленности и активности обучающихся.

Проектное обучение строится на активной самостоятельной, творческой, исследовательской, познавательной деятельности обучающихся. Тесное переплетение и одновременное присутствие-использование дедуктивного и индуктивного способов познания на практике обеспечивают мотивационное единство смысла и ценности приобретаемой новизны, что выдвигает перед обучающимся требование преодоления незнания; часто – необходимость домысливания, создания собственной интерпретации фактов [1]. В этой ситуации резко понижаются барьеры протivления общению, значительно блокируются механизмы психологической защиты, нивелирующих проявление творческих способностей.

Самостоятельное создание продукта учебной деятельности (решение проблемы, разработка проекта, изготовление изделия) – от зарождения идеи до ее воплощения требует неординарного проявления наглядно-образной памяти, абстрактно-логического мышления. Показателем прогресса профессиональной подготовки при выполнении технически сложных инструментальных заданий в профессиональных колледжах, а также на уроках технологии в старших классах школы. Здесь достигается эффект развития мануальных способностей (ручной ловкости), укрепления кинестетического аппарата, отмечается укрепление связи первой и второй сигнальных систем.

Индивидуальный вариант творческой профессиональной деятельности непрерывно совершенствуется обучающимся и приобретает во все большей степени функциональные качества, которые, собственно, и определяют творчество. К ним относят: проективность – наличие четко разделенных целей, задач и выделенного для каждого этапа действий определенного результата; рациональность – сочетания широкого

первоначального поля поиска и конкретность действий достижения высокого качества конечного решения; продуктивность – достижение осязаемой потребительской стоимости, как самого процесса достижения цели, так и получаемого продукта; коммуникативность – приобретение (воспитание) способности со-творчества, снижение личностных барьеров в общении и совместном труде по достижению цели; эмоциональность – наполнение каждого этапа деятельности оценками достигаемого (приобретаемого) эмоционального состояния; духовно-нравственная содержательность – осознание культурно-творческой сущности деятельности, инкаутер внутреннего самосовершенствования; избирательность – совмещение, наложение на личностном уровне целей и задач учебного процесса и собственных предпочтений и заинтересованности в выполнении поиска; опосредованность – самоконтроль в части приобретения ощущений разделенности и неразрывности личностного участия в учебном труде в совокупности с трудом коллективным, приобретение чувства необходимости участия в коллективном риске успешности достижения конечной цели; индивидуальность – ответственность (в первую очередь перед самим собой) за уникальность каждого этапа выполняемой учебной деятельности, развитие способности предвидеть последствия выполненных действий; смысло-поиск – готовность выделить мотивацию действий, их разумность и ценность на протяжении маршрута обучения; рефлексивность – лично-инициализированный анализ правильности (часто – безопасности) выполненных действий, принятых решений.

Овладение технической культурой служит необходимым условием дальнейшего успешного обучения творческой проектной деятельности. Проектная деятельность превращает декларируемое развивающее обучение в реальное, где в наивысшей мере учитываются психофизиологические и умственные способности обучающихся.

Разрабатываемые в настоящее время модели педагогических технологий, реализующих принципы творческого обучения, выделяя развивающий потенциал обучения, исходят из самостоятельной ценности поисковой деятельности, ставят дидактические цели высокого познавательного уровня. Обучающие технологии этого уровня достаточно жестко и порой некомфортно помещают педагога в позицию «партнера» по учебному исследованию, предлагают сценарии личной включенности всех участников в динамично организованный процесс обучения, требуют высокой личностной профессиональной приспособленности и готовности педагога к гибкому, тактичному взаимодействию с обучающимся, при котором происходит расширение границ как непосредственного опыта, так и его осмысления обучающимися.

Библиографический список

1. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. М., 1970.
2. Герасимов В.Г., Орлов И.Н., Филиппов Л.И. От знаний к творчеству (становление личности). М., 1995.
3. Валицкая А.П. Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса // Педагогика. 1998. № 4. С. 12–18.
4. Холодная М.А. Психологические механизмы одаренности // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 32–39.
5. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (психологические основы развивающего обучения). М., 1994.

Лобашев Валерий Данилович – кандидат педагогических наук; доцент кафедры экономической теории и менеджмента Института экономики и права, Петрозаводский государственный университет

E-mail: ata_77@mail.ru

Талых Алексей Александрович – кандидат педагогических наук; доцент кафедры технологии, изобразительного искусства и дизайна Института педагогики и психологии, Петрозаводский государственный университет

E-mail: ata_77@mail.ru

Зименкова Фаина Николаевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры технологии и профессионального обучения Института физики, технологии и информационных систем, Московский педагогический государственный университет

E-mail: fainazim@mail.ru

V.D. Lobashev, A.A. Talykh, F.N. Zimenkova

Development of creative potential of personality in the practice of professional training

Education is expensive for all participants of the educational process. The acquisition of knowledge, skills and competences presupposes mobilizing creative abilities of students and their active participation in the creation of human capital. The article highlights a number of problems of formation of personality values of ethno-cultural content. The authors describe some criteria for the formation of creative product that is seen as a result of the learning process.

Key words: product of the learning process, creative motivation of professional activities, creative level of cognitive activity, self-development, project activities.

Lobashev Valery D. – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Economic Theory and Management of Institute of Economics and Law, Petrozavodsk State University

Talykh Alexey A. – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Technology Fine Art and Design of Institute of Pedagogy and Psychology, Petrozavodsk State University

Zimenkova Faina N. – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Technology and Vocational Training of Institute of Physics, Technology and Information Systems, Moscow Pedagogical State University

И.Н. Сергиенко

К вопросу о совершенствовании профессиональной подготовки будущих учителей музыки

Автор приводит результаты анкетирования 117 школьных учителей музыки г. Саратова и Саратовской области, позволяющие выявить проблемы современной системы музыкально-педагогического образования. В статье содержатся конкретные предложения для улучшения профессиональной подготовки будущих учителей музыки в музыкально-инструментальном, дирижерско-хоровом, музыкально-теоретическом, музыкально-историческом, психолого-педагогическом, информационно-технологическом направлениях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя музыки, учитель музыки, музыкально-педагогическое образование, высшая школа, музыкальная педагогика.

В третьем тысячелетии динамично развивающийся мир привел образование на путь перемен. При всей своей исторически сложившейся консервативности и стабильности, оно впервые вынуждено перейти на «галоп» за научно-техническим и информационным прогрессом, чтобы удовлетворить быстроменяющиеся потребности общества. Ежегодно обновляются технические устройства, меняются дети, выросшие под их влиянием; появляются новые установки, требования, стандарты и документация; перестраиваются взаимоотношения между участниками учебного процесса с директивных на демократические; меняются

окружение и медиапространство, образ жизни и скорость ее проживания. Как эффективно организовать систему, в которой участвует большинство жителей страны и которая смогла бы отвечать веяниям эпохи? Ответ на этот вопрос ищут как ученые, так и учителя, каждый в своей сфере профессиональных интересов. В данной статье будут рассмотрены современные проблемы высшего музыкально-педагогического образования, решение которых позволит повысить уровень профессиональной подготовки бакалавров на примере Института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского по направлению «Педагогическое образование», профиль «Музыка».

Музыкально-педагогическому образованию за свою полувековую историю так и не удалось стать самостоятельным научным направлением в сфере образования. На сегодняшний момент музыкально-педагогическое образование является частью высшего музыкального образования, используя его принципы, содержание, формы и методы обучения. При более детальном рассмотрении следует отметить, что консерваторское образование нацелено на развитие музыканта-исполнителя, а высшее музыкально-педагогическое образование – учителя-просветителя. Еще 20 лет назад вопрос реформирования музыкально-педагогического образования не стоял так остро, т.к. проверенная временем система высшего музыкального образования в целом соответствовала всем требованиям, предъявляемым учителям музыки в общеобразовательной школе, за исключением теории и методики преподавания урока. Но сегодня характер профессиональной деятельности исполнителя, концертмейстера или педагога дополнительного образования сильно отличается от условий, в которых находятся учитель музыки в общеобразовательной школе. В связи с этим возросло количество исследований, посвященных проблеме модернизации профессиональной подготовки будущих учителей музыки (использование инновационных мультимедийных технологий [3], реализация межпредметных связей [2], реорганизация процесса музыкально-инструментальной подготовки учителей [1]).

Сделать систему музыкально-педагогического образования более мобильной и эффективной, отвечающей быстротечным изменениям в образовании, было решено с помощью регулярного взаимодействия преподавателей Института искусств и учителей музыки в школах г. Саратова и Саратовской области. На первом этапе таким инструментом стало анкетирование, в котором приняли участие 117 учителей. Таким образом, была налажена прямая связь как с работодателями, так и непосредственно с субъектами, для которых предназначена существующая система профессионального обучения. Анкета содержит 24 готовых

утверждения, а также предполагает возможность обращения с собственными предложениями по улучшению современного образования учителей музыки. В результате опрос охватил следующие стороны профессиональной подготовки: музыкально-инструментальную и дирижерско-хоровую, музыкально-теоретическую и музыкально-историческую, психолого-педагогическую и информационно-технологическую. Остановимся на полученных результатах.

Музыкально-инструментальная подготовка. В связи с техническим оснащением учебного процесса звукопроигрывающей аппаратурой, а также отказом школ от классических инструментов (фортепиано, роялей), многие учителя музыки воздерживаются от энергозатратного живого исполнения музыкальных произведений. В связи с этим обстоятельством напрашивается вопрос: есть ли необходимость в поддержке традиции преподавать инструмент как в консерватории, исполняя произведения крупной формы, образцы полифонической музыки. Преподаватели классической «старой» школы скептически относятся к таким заявлениям, считая, что концертная программа из вышеперечисленных произведений развивает не только технические навыки будущего учителя в освоении инструмента, но и музыкальное мышление в целом. Невозможно поспорить с данным утверждением, но хочется обратить внимание, что школа предлагает начинающему специалисту для работы лишь синтезатор. Обучение же на этом инструменте в Институте искусств не ведется, не считая знакомства с ним в рамках дисциплины «Интерактивные технологии в музыкальном образовании». Обучение игре на синтезаторе поддержали 92 (78,6%) учителя музыки г. Саратова и Саратовской области из 117, участвующих в опросе.

Остановимся также на репертуарной политике в музыкально-инструментальной подготовке. Каждый студент института искусств, как и в консерватории, выстраивает индивидуальную траекторию в освоении музыкального инструмента. Для будущего музыканта-исполнителя это оправдано, но для учителя целесообразно знакомиться с произведениями, используемыми на уроке музыки в общеобразовательной школе, т.е. согласно существующим программам. Данная позиция подкрепляется таким фактом, как общее снижение исполнительского уровня студентов, поступающих на музыкально-педагогическое направление. Более глубокое знакомство с произведениями из рабочих программ по предмету «Музыка» сделает их вход в профессию более незаметным, а профессиональную подготовку в значительной степени эффективной. Результаты по данному аспекту музыкально-инструментальной подготовки получились неоднозначными, т.к. учителя редко играют для слушания музыкальные произведения на фортепиано, за исключением

песенного репертуара. Поэтому 34 (29%) учителя поддержали идею, а оставшиеся не отметили ее вовсе.

По третьему утверждению, касающемуся подготовки на других инструментах, получены следующие результаты: блок-флейта – 13 (11%) участников, гитара – 3 (2,6%) участника и ложки – 2 (1,7%) участника. Остались удовлетворенными своими навыками, полученными в вузе, 54 (46%) учителя музыки.

Дирижерско-хоровая подготовка. В общении с выпускниками по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Музыка»), работающих в школах, было выяснено, что пение на уроке осуществляется под фонограммы, даже распевание подготавливается с помощью компьютерных программ и не осуществляется под живое исполнение на фортепиано или синтезаторе. И хотя такая тенденция не противопоставляется существующей консерваторской традиции обучения дирижерско-хоровым навыкам, но вносит свои дополнения. Например, дирижирование под фонограммы, как на индивидуальном занятии, так и с хором. Это нововведение поддержали 81,2% участников опроса. Ситуация с репертуарной политикой в дирижерско-хоровой подготовке идентична с положением в инструментальной подготовке и требует приведения ее в соответствие с современным школьным песенным репертуаром. В отличие от полученных результатов по схожему утверждению в музыкально-инструментальной подготовке, идею обучать дирижерско-хоровым навыкам на популярном песенном репертуаре поддержали 112 (95,7%) учителей музыки.

В анкете мы также акцентировали внимание на увеличении времени работы с хоровым коллективом для отработки навыков управления детским хором. Это утверждение поддержали 100 (85,5%) учителей. Остались удовлетворенными своими дирижерско-хоровыми умениями, полученными в вузе, 55 (47%) учителей музыки.

Музыкально-теоретическая подготовка. В институте искусств она традиционно представлена такими дисциплинами, как «Сольфеджио», «Гармония», «Полифония», «Анализ музыкальных произведений». Такая организация музыкально-теоретической подготовки по принципу высшего музыкального образования отлично формирует музыканта-профессионала, но не следует забывать, что главная цель учителя не только самому быть высокообразованным специалистом, но и научить детей быть музыкально грамотными. Эта сторона профессиональной подготовки не представлена в рамках заявленных дисциплин, при этом является наиболее важной в его будущем труде. Юные учителя отмечают, что у них возникают трудности при объяснении детям основных категорий теории музыки: мелодия, гармония, форма,

а также лад, метр, размер и т.д. Поэтому утверждение о введении методики обучения детей музыкальной грамоте поддержали 115 (98,3%) специалистов.

За последние 10 лет преподаватели института искусств отметили снижение навыка чистого интонирования при том, что увеличился процент поступающих с начальной вокальной подготовкой (в кружках, студиях или детских школах искусств). Эту же проблему, но уже у детей, можно наблюдать на конкурсах и фестивалях хорового и сольного вокального мастерства, где учителя музыки демонстрируют своих учеников. При этом в учебном плане количество часов на сольфеджио, где отрабатывается этот навык, с каждым годом падает, а пение в хоре не решает данной проблемы. В связи с этой ситуацией в анкету было добавлено утверждение о том, согласны ли учителя, что нужно эффективнее развивать навык чистоты интонирования у будущих специалистов. Такую формулировку поддержали лишь 25 (21,4%) участников опроса. Низкие показатели по данному утверждению можно объяснить тем, что еще будучи студентом ни один вокалист не согласен с мнением преподавателя о его плохой интонации.

«Обучать анализу музыкальных сочинений целесообразнее на примере произведений из рабочих программ по предмету «Музыка» – это третье утверждение в рамках музыкально-теоретической подготовки. Здесь мы получили стопроцентный результат, т.к. учителя согласились, что такой более рациональный подход к содержанию дисциплины «Анализ музыкальных произведений» облегчил бы их начальный профессиональный путь в школе. В целом музыкально-теоретических знаний, полученных в вузе, хватает 57 (48,7%) участникам опроса.

В *музыкально-исторической подготовке* существуют такие же проблемы, что и в музыкально-теоретической, т.к. изучение истории музыки и творчества отдельных композиторов – это не конечная инстанция в обучении учителя. Именно поэтому получены следующие результаты по четырем утверждениям анкеты:

- а) необходимо ввести изучение композиторов и их произведений из рабочих программ по предмету «Музыка» – 101 (86,3%) участник;
- б) нужно учить рассказывать детям разных возрастных категорий о композиторах и их произведениях – 117 (100%) учителей;
- в) необходимо больше уделять внимание песенному творчеству композиторов – 89 (76%) специалистов;
- г) уровня знаний по истории музыки, полученных в вузе, недостаточно – 78 (66,7%) предметников.

Следующий ряд утверждений в анкете касался *психолого-педагогической подготовки* учителей музыки в вузе. Этот вид подготовки

наиболее подвижен на современном витке образовательного процесса. Так, в последние десятилетия появляются новые образовательные стандарты и документация для их осуществления, укореняется вариативный стиль организации урока (от традиционного до инновационного), насаждается плотный график жизни учебного заведения с многочисленными мероприятиями, как школьными, так внешкольными, и т.д. Чтобы узнать мнение учителей музыки о модернизации психолого-педагогической подготовки в вузе в соответствие с новыми требованиями, были предложены следующие утверждения:

- а) нужно учить преподавать урок музыки по ФГОС – 102 (87,2%) учителя;
- б) необходимо обучать написанию сценариев мероприятий – 68 (58%) учителей;
- в) необходимо обучать заполнению документации, существующей в учебном процессе школы, – 117 (100%) учителей;
- г) знаний по психологии и педагогике, полученных в вузе, достаточно – 54 (46%) учителя.

Полученные данные отражают затруднения учителей в работе с постоянно обновляющимся документооборотом и с организацией учебного процесса в соответствие с государственным стандартом.

Последняя область подготовки учителей затрагивала одну из злободневных проблем времени – *информационно-технологическую*. Научно-технический прогресс прочно разместился в стенах общеобразовательных школ, и любой учитель должен владеть определенными инструментами технического оснащения своего учебного процесса, тем более учителя музыки. Почему тем более? Потому что многие учителя также отвечают за проведение и организацию школьных и внешкольных мероприятий. Это стечение обстоятельств возлагает на них требование владеть звукоусилительной аппаратурой и различными компьютерными программами, позволяющими обрабатывать музыкальные фрагменты и другой информационный материал, необходимые для проведения мероприятия. Кроме этого, не следует забывать, что учителя музыки учат детей петь под фонограммы, которые зачастую они же и пишут. В результате мы подготовили следующие утверждения, чтобы понять, каких знаний и умений им не хватает:

- а) необходимо ввести обучение по созданию фонограмм песен – 115 (98,3%) учителей;
- б) нужно учить использовать информационные технологии на уроках музыки и применять звукоусилительную аппаратуру на школьных мероприятиях – 112 (95,7%) учителей;

в) необходимо обучать компьютерным программам: Sibelius, MakeMusic, Finale и др. – 111 (94,9%) учителей;

г) уровня информационно-технологической подготовки, полученной в вузе, достаточно – 21 (18%) учитель.

Полученные результаты подчеркивают образовавшуюся пропасть между имеющейся в вузе и необходимой в современной общеобразовательной школе информационно-технологической подготовкой учителей музыки.

Подведем итоги сотрудничества преподавателей вуза и учителей музыки г. Саратова и Саратовской области по улучшению профессиональной подготовки бакалавров направления «Педагогическое образование», профиль «Музыка» в Институте искусств.

1. В рамках музыкально-инструментальной подготовки необходимо ввести обучение на синтезаторе. Пути решения: организовать переподготовку 1–2 преподавателей института искусств по овладению синтезатором или пригласить специалиста извне; поделить учебное время, отведенное инструменту, на совершенствование навыков игры на фортепиано или баяне (аккордеоне) с обучением на синтезаторе; выделить отдельную дисциплину для его освоения (например, дополнительный инструмент).

2. В рамках дирижерско-хоровой подготовки дополнительно ввести обучение пению под фонограммы с использованием современного песенного репертуара, а также увеличить учебное время по совершенствованию навыков работы с хоровым коллективом. Пути решения: проанализировать современный песенный репертуар, используемый в школе, и создать хрестоматию с произведениями для дирижирования; подготовить учебную фонотеку с фонограммами популярных на сегодняшний день песен; для отработки навыков управления хором чередовать индивидуальные занятия по дирижированию с групповыми. Работа в группе позволит симитировать деятельность руководителя вокальным ансамблем, тем самым позволит решить вышеописанную проблему.

3. В рамках музыкально-теоретической подготовки разработать методику обучения детей музыкальной грамоте в общеобразовательной школе, пересмотреть содержание дисциплины «Анализ музыкальных произведений» и все-таки уделить внимание проблеме интонирования. Пути решения: разработать и внедрить новую дисциплину «Методика обучения детей музыкальной грамоте в общеобразовательной школе» или пересмотреть содержание существующих дисциплин музыкально-теоретической подготовки с позиции «научить будущих специалистов учить»; проанализировать используемый репертуар программ

по предмету «Музыка» и внедрить его в тематическое содержание дисциплины «Анализ музыкальных произведений»; подобрать современный репертуар для чтения нот с листа по учебному курсу сольфеджио.

4. В рамках музыкально-исторической подготовки пересмотреть содержание дисциплин и методов обучения. Пути решения: провести сравнительный анализ содержания дисциплины «История музыки» и предмета «Музыка» в школе; дополнить содержание дисциплин в вузе творчеством композиторов, с которым знакомятся дети на уроке музыки; пересмотреть формы контроля знаний по музыкально-исторической подготовке, т.е. научить рассказывать о композиторе и его творчестве не преподавателю, принимающему зачет/экзамен по дисциплине, а детям разного возраста.

5. В рамках психолого-педагогической подготовки необходимо учить работать с документацией и преподавать в соответствии новым образовательным стандартам. Пути решения: постоянно пересматривать содержание дисциплин «Методика обучения и воспитания в музыкальном образовании» и перечень отчетной документации по педагогической практике, отражая в ней ежегодные новшества в образовательной системе школы.

6. В рамках информационно-технологической подготовки требуется: наладить постоянный процесс обучения новым информационным технологиям преподавателей вуза через курсы повышения квалификации и мини-курсы, проводимые в институте искусств, с приглашенными специалистами из узких областей информационно-технологической подготовки; следить за обновлением программного компьютерного обеспечения в вузе; своевременно обогащать содержание дисциплин «Электронные средства музыкального образования», «Компьютерные средства музыкального образования» в соответствии с научно-техническим прогрессом.

Конечно, проведенное анкетирование не отражает всех накопившихся проблем современной профессиональной подготовки будущих учителей музыки и уж тем более не демонстрирует положительные изменения в ней, но является отправной точкой неизбежного пути, который вынуждены пройти все участники образовательного пространства. «Не шагая в ногу со временем», система музыкально-педагогического образования перестает быть эффективной. Не допустить полного уничтожения накопленных традиций в сфере музыкально-педагогического образования, а также поспособствовать его развитию, поможет системная работа преподавателей вузов и учителей школ по обновлению содержания и в целом по модернизации высшей школы в области музыкальной педагогики.

Библиографический список

1. Антонова М.А. Организация процесса музыкально-инструментальной подготовки в педагогическом вузе // Вестник науки и образования. 2015. № 9 (11). С. 64–66.
2. Луганская Г.Б., Лысенко А.В. Реализация межпредметных связей в музыкально-инструментальной подготовке учителя музыки // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2014. № 4 (146). С. 44–48.
3. Мариупольская Т.Г. Исполнительская подготовка будущего учителя музыки. Проблемы и перспективы // Наука и школа. 2017. № 1. С. 141–145.

Сергиенко Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

E-mail: Siren.com@yandex.ru

I.N. Sergienko

On the issue of perfection of professional training of future music teachers

The author presents the results of the survey of 117 school music teachers from Saratov and Saratov region, that can help outline certain problem areas of modern system of music education. The article proposes a few ways of improvement of music teacher training in the field of musical-instrumental, conducting-choral, musical-theoretical, musical-historical, psychological-pedagogical, and information technology activities.

Key words: professional training of a music teacher, musical-pedagogical education, a teacher of music, higher education, musical pedagogy.

Sergienko Irina N. – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Musical and Tool Preparation Institute of Art, Saratov State University

И.Ю. Мурашова

Актуальные вопросы организации работы современного психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации

В статье освещается проблема организации работы современного психолого-медико-педагогического консилиума по сопровождению обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в детском саду и школе. На основе анализа действующих нормативных актов раскрываются современные организационно-содержательные аспекты работы психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации, которые могут быть использованы в дошкольных и школьных учреждениях.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, психолого-медико-педагогический консилиум, федеральные государственные образовательные стандарты, психолого-педагогическое сопровождение, специальные образовательные условия.

Педагогическое, психологическое и медицинское сопровождение детей с нарушениями развития в разной степени выраженности, чаще по отдельности, проводилось во все времена существования детских садов и школ. Вместе с тем, психолого-медико-педагогические консилиумы в школьных и дошкольных образовательных организациях стали создаваться сравнительно недавно, в начале XXI в., после того, как вышло в свет письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.03.2000 г. № 27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательного учреждения» [10]. В этом письме, с целью психолого-медико-педагогического

сопровождения и обеспечения комплексной специализированной помощи детям и подросткам с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации в условиях образовательного учреждения было обязательно рекомендовано при каждой школе и детском саде создавать психолого-медико-педагогический консилиум (далее Консилиум). Названное письмо, несомненно, сыграло революционную положительную роль в комплексном психолого-медико-педагогическом сопровождении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поскольку в нем не только предписано создание в образовательных организациях Консилиумов, но и впервые подробно описан порядок создания и организации работы психолого-медико-педагогического консилиума образовательного учреждения в соответствии с действующим на то время законом РФ «Об образовании» от 10.07.1992 г. (с изменениями и дополнениями), утратившим силу 01.09.2013 г. Кроме того, в приложении указанного письма даны подробные эталоны документов Консилиума, образец договора, который должен заключаться между Консилиумом и родителями (законными представителями) обучающегося (воспитанника), а также договор между Консилиумом и психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), руководствуясь которыми специалисты в образовательной организации благополучно сопровождали детей с ОВЗ.

Со времен выхода в свет обсуждаемого письма прошло 18 лет. За эти годы поменялось не только название министерства, его выпустившего, вышел в свет новый закон РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а с ним и новые понятия, например, адаптированная основная образовательная программа (АООП), инклюзивное образование, обучающиеся с ОВЗ и другие [3]. Коренным образом поменялось несколько раз положение о ПМПК [12], вступили в силу федеральные государственные образовательные стандарты. Кардинальные перемены произошли во всех образовательных сферах, в т.ч. и в специальном образовании. При всем том, письмо от 27.03.2000 г. о создании Консилиума с устаревшими на сегодняшний день целями и задачами его создания, а в целом и отжившими образцами документов и договоров, не было признано утратившим силу, оно является до сей поры действующим. В связи с модернизацией системы образования, с несоответствием письма о создании Консилиума современным федеральным нормативным актам у практиков возникает ряд вопросов и проблем по организации работы современного психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации. В данной статье на основе анализа новых федеральных нормативных актов формулируются пути их решения.

Первостепенно практиков волнует определение настоящих целей и задач создания Консилиума в образовательной организации.

Как известно, действующий закон об образовании дает определение обучающемуся с ОВЗ как физическому лицу, имеющему *недостатки* в психофизическом развитии, препятствующие получению образования без создания специальных образовательных условий (СОУ), подтвержденные в ПМПК [3, ст. 2 п. 16]. Следовательно, по аналогии с определением инвалидности, для получения социальных прав инвалида мало иметь инвалидизирующее заболевание, нужно установить статус ребенка-инвалида в медико-социальной экспертизе (МСЭ), где разрабатывается индивидуальная программа реабилитации и абилитации (ИПРА), точно также исключительно наличие физических или психологических дефектов в развитии ребенка для создания ему в образовательной организации СОУ недостаточно. Статус обучающего с ОВЗ должен быть установлен в ПМПК. Даже если ребенок имеет уже установленную в МСЭ инвалидность, для создания ему СОУ в образовательной организации необходимо дополнительно устанавливать статус обучающегося с ОВЗ, поскольку не все инвалидизирующие заболевания препятствуют освоению общеобразовательных программ. С другой стороны, не все психофизические недостатки, мешающие усвоению основных общеобразовательных программ (ООП), позволяют оформить инвалидность, например, речевое заключение «Общее недоразвитие речи» препятствует освоению ООП без создания СОУ, но не входит в список заболеваний, дающих право на оформление инвалидности. Отсюда в сопровождении Консилиума могут быть обучающиеся с установленными ОВЗ как без статуса, так и со статусом ребенок-инвалид. В последнем случае, Консилиуму образовательной организации при создании СОУ нужно будет учитывать не только рекомендации ПМПК, но и ИПРА, разработанные в МСЭ, но лишь по пункту, касающемуся непосредственно образовательных организаций.

Ранее рекомендации ПМПК ограничивались определением программы обучения, в соответствии с ее заключением, Консилиум образовательной организации должен был самостоятельно определять и создавать СОУ для детей с ОВЗ. В настоящее время обязанность определения СОУ при установленном статусе ОВЗ возложена на ПМПК, а в полномочиях Консилиума образовательной организации остались лишь создание СОУ по рекомендациям ПМПК, а по необходимости и ИПРА. В новом заключении ПМПК даются выводы о наличии или отсутствии у ребенка ОВЗ. Если ОВЗ установлено, в подробные рекомендации ПМПК по созданию специальных образовательных условий входит определение:

- варианта АООП, в т.ч. с указанием необходимости составления индивидуального учебного плана;
- формы обучения (очная, очно-заочная, заочная);

- рекомендуемого режима обучения (полный или неполный учебный день, группы кратковременного пребывания, дополнительный выходной день и др.);
- формы получения образования (в условиях образовательной организации или дистанционно, или в сочетании форм: в образовательной организации с использованием дистанционных технологий);
- условий архитектурной доступности (необходимые для беспрепятственного получения образования в организации);
- необходимость получения услуг ассистента (тьютора, помощника);
- потребность специальных технических средств обучения (каких);
- специальных учебников, дидактических пособий (в соответствии с рекомендованной АООП);
- других условий, необходимых для успешной образовательной и социальной адаптации (режим питания, необходимость медицинского сопровождения, социальная помощь семье, возможность включения дополнительного образования и др.);
- особых условий прохождения государственной итоговой аттестации (ГИА), только в тех случаях, если обучающийся обратился впервые в ПМПК непосредственно перед получением ГИА;
- специалистов сопровождения по необходимым направлениям коррекционно-развивающей работы (в соответствии с содержанием коррекционно-развивающих областей АООП, это могут быть логопед, дефектолог, психолог и др.);
- срока повторного прохождения ПМПК [12, п. 2.16].

Обобщенный анализ федеральных документов позволяет трактовать цели и задачи современного Консилиума образовательной организации. Современными целями Консилиума образовательной организации является своевременное выявление и направление в ПМПК детей, нуждающихся в установлении статуса ОВЗ и определении СОУ; создание и реализация для обучающихся индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения (ИПППС) в соответствии с рекомендованными ПМПК (по необходимости и ИПРА) СОУ для детей с установленными ОВЗ; обеспечение комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ и оценка его достижений [1, с. 13; 2, с. 124; 9, с. 46].

К задачам Консилиума относятся:

1) выявление обучающихся, нуждающихся в создании СОУ, в т.ч. оценка потенциала их развития, и подготовка представлений в ПМПК для установления статуса ОВЗ и определения СОУ;

2) создание и реализация специалистами Консилиума ИПППС в соответствии с рекомендованными ПМПК, по необходимости и ИПРА, СОУ освоения АООП обучающимся, которым уже установлен статус ОВЗ;

3) оценка эффективности реализации ИПППС, в т.ч. и психолого-педагогической коррекции особенностей развития и социальной адаптации ребенка с ОВЗ в образовательной среде организации;

4) подготовка рекомендаций по необходимому изменению СОУ и ИПППС обучающимся с ОВЗ, в соответствии с изменившимся состоянием детей и характером овладения АООП, для повторного прохождения ПМПК;

5) изменение, при необходимости, компонентов ИПППС, коррекция необходимых СОУ в соответствии с образовательными достижениями и особенностями психического развития ребенка с ОВЗ;

6) подготовка и ведение документации по актуальному развитию ребенка, динамики его состояния, уровню достигнутых результатов освоения АООП;

7) консультативно-просветительская работа с родителями, педагогическим коллективом образовательной организации в отношении особенностей психического развития и образования ребенка с ОВЗ, характера его социальной адаптации в образовательной среде;

8) в рамках сетевого взаимодействия координация деятельности по психолого-медико-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ с другими образовательными и иными организациями (по необходимости), осуществляющими сопровождение (и психолого-педагогическую помощь) детей с ОВЗ, получающих образование в данной организации [1, с. 12; 2, с. 122; 9, с. 46–47].

Наряду с этим, возникает вопрос о том, на какие документы должны опираться педагоги, разрабатывая положение о Консилиуме?

Решение данного вопроса кроется в тщательном изучении современных нормативно-правовых актов, в которых раскрываются организационно-содержательные аспекты работы психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

Минобрнауки России письмом от 11.03.2016 г. ВК-452/07 направило методические рекомендации «О введении ФГОС ОВЗ». В приложении 2 к ним дается подробное примерное положение о деятельности психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации, которое нужно использовать с дополнениями в соответствии с современными требованиями [9, с. 46]. Однако проблема состоит в том, что, хотя эти методические рекомендации и имеются в свободном доступе и на сайте Министерства образования, и на сайтах региональных и муниципальных органов образования, педагоги образовательных организаций крайне редко обращаются к данному документу при создании

локальных актов и организации работы Консилиумов. Немаловажной причиной этого является то, что указанное примерное положение кроется в методических рекомендациях «О введении ФГОС ОВЗ», а, как известно, ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ, равно как и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), применяются в отношении детей школьного возраста, именно поэтому педагоги дошкольных образовательных организаций практически оказываются не знакомы с этим документом. К тому же положение о Консилиуме содержится внутри длинного документа, называющегося «О введении ФГОС ОВЗ», поэтому, за неимением времени, на него не всегда обращают внимание даже школьные специалисты. Этот документ необходимо брать педагогам детских садов и школ за основу, поскольку он помогает в решении многих вопросов по разработке *локального положения* психолого-медико-педагогического консилиума в современной образовательной организации.

Однако даже имеющееся примерное положение о Консилиуме (в рамках документа «О введении ФГОС ОВЗ») не может учитывать всех последующих, после его разработки, важных нюансов сопровождения. Например, как указывалось выше, Консилиумы образовательных организаций тесно связаны с работой ПМПК, а в методических рекомендациях Минобрнауки России от 23.05.2016 № ВК-1074/07 «О совершенствовании деятельности ПМПК», которые вышли в свет позднее вышеописанного документа, указывается, что в группы для обучающихся с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степеней устраиваются дети, не имеющие медицинских противопоказаний для нахождения в образовательной организации, но со сформированными навыками элементарного самообслуживания [12, с. 9]. Следовательно, создавая локальное положение о консилиуме образовательной организации, надо обязательно учитывать такой важный пункт, например, в «Права и обязанности» родителям следует предписывать своевременное предоставление медицинских документов, подтверждающих различные ограничения жизнедеятельности ребенка [1, с. 13].

Следующий актуальный вопрос, часто возникающий в педагогических коллективах, это то, что кроме устава образовательной организации и разработанного положения, какие еще документы формируют локальную базу школьного (дошкольного) Консилиума, и каково их современное содержание. Подвергая разбору нормативные документы федерального значения [3–13], приходим к выводу, что локальные документы консилиума составляют три группы.

К первой группе относятся локальные нормативно-правовые акты образовательной организации. Обязательными из них, наряду с уставом и положением о Консилиуме, будут нижеуказанные документы, которые необходимо иметь в организациях:

- договор между образовательной организацией и родителями (законными представителями) обучающегося с согласием родителей на обследование ребенка и передачу информации о родителях и ребенке, создается организацией (приложение 1);
- договор между Консилиумом образовательной организации и ПМПК, содержание содержания этого документа не должно заботить педагогов учреждений, поскольку он составляется в ПМПК и уже в готовом виде подписывается руководителем организации в двух экземплярах, один экземпляр остается в ПМПК, другой в школе (детском саду);
- договор между образовательной организацией и другими организациями и учреждениями в рамках сетевого взаимодействия, создается по необходимости, если в штате образовательной организации нет нужного специалиста сопровождения, его содержание подробно раскрыто в письме Минобрнауки России о методических рекомендациях по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ [11];
- ежегодный приказ руководителя образовательной организации о создании Консилиума на текущий учебный год (приложение 2).

Ко второй группе относится текущая документация, в которую входят представления и/или характеристики на детей, даваемые специалистами сопровождения (психологами, логопедами, дефектологами, социальными педагогами, учителями, воспитателями и др.). В эту группу также входят рекомендации ПМПК, индивидуальные программы психолого-педагогического сопровождения, справки на детей (при наличии), журналы протоколов заседания консилиумов на текущий учебный год.

В третью группу входят архивные документы: представления на обучающихся, справки, журналы протоколов заседания консилиумов за прошлые учебные годы и т.п.

В некоторых образовательных организациях наблюдается неоправданное расширение полномочий порядка работы Консилиума или, наоборот, их сужение. Так, в одних педагогических коллективах считается, что порядок работы Консилиума соответствует мини-версии деятельности территориальной ПМПК, где в назначенный день приходят родители с детьми, а члены психолого-медико-педагогического консилиума школы (сада) обследуют своих обучающихся и выносят коллегиальное

заклучение, а в других, наоборот, ограничиваются созданием необходимых документов «на проверку» и только, не имея четких представлений, что делать дальше. На самом деле такие взгляды о работе консилиума в корне не верны, поскольку в полной мере не соответствуют цели его создания. В первом описанном случае происходит дублирование функций ПМПК, а во втором отмечается формальность деятельности Консилиума в образовательной организации. Все это вызывает необходимость остановиться на вопросе, как реально осуществляется работа консилиума, каков порядок его работы в образовательной организации?

Анализ документов [3–13] показал, что Консилиумы образовательных организаций делятся на плановые и внеплановые. Плановые проводятся не реже одного раза в квартал по заранее составленному руководителем графику, следовательно, получается 3–4 заседания в год. Основной задачей планового консилиума является динамическая оценка состояния ребенка, изменение условий в индивидуальной программе психолого-педагогического сопровождения, при необходимости подготовка документации и сопровождение детей на ПМПК. Плановые Консилиумы в этом случае проводятся один-два раза в учебный год на каждого проблемного ребенка. Внеплановые Консилиумы собираются по запросам специалистов (в первую очередь классного руководителя / воспитателя группы), ведущих с данным ребенком воспитательно-образовательную или коррекционно-развивающую работу. Поводом для внепланового Консилиума являются возникновение новых обстоятельств, влияющих на развитие ребенка, отрицательная динамика его развития. Основной задачей внепланового консилиума является решение вопроса о принятии каких-либо необходимых экстренных мер по выявленным обстоятельствам.

Очевидно, что проблемы обсуждения могут быть двух видов, одна – отслеживание динамики развития обучающихся с установленными ОВЗ, в соответствии с созданными в образовательной организации и прописанными в ИПППС специальными образовательными условиями, вторая – решение вопроса о направлении в ПМПК на установление статуса ОВЗ и определения специальных образовательных условий.

На любом заседании консилиума, будь то плановое или внеплановое, происходит обсуждение обучающихся без их присутствия, где на основе ранее проведенных диагностик зачитываются представления разных специалистов, между участниками происходит их обсуждение, выносятся коллегиальное заключение и даются рекомендации. Каждый специалист в устной форме дает свое заключение о ребенке и прилагает представление (характеристику) на него. Последовательность

представлений специалистов определяется председателем Консилиума. Заключение всех специалистов, работающих с ребенком или проконсультировавших его, являются равнозначными для Консилиума.

Если это необходимо, возможность присутствия родителей и участия в обсуждении ребенка на заседании консилиума не исключается, особенно в тех случаях, где заседания проводятся по проблеме о направлении в ПМПК для установления обучающемуся статуса ОВЗ. Вместе с тем, обязательного участия родителей (законных представителей) в заседаниях консилиума нигде не прописано, поэтому оправдано, если для беседы они приглашаются позже. Председатель консилиума совместно с ведущими специалистами, назначенными коллегиально в соответствии со вскрытыми у ребенка проблемами, знакомят родителей с коллегиальным решением. Так, если консилиум вынес заключение о том, что проблемы неуспеваемости кроются в тяжелом недоразвитии речи, для ознакомления с заключением и рекомендациями консилиума о направлении обучающегося в ПМПК приглашается логопед, а если, например, обсуждались проблемы в усвоении рекомендованной ПМПК АООП, вариант 7.1 (ребенку с задержкой психического развития), то обсуждение проблем динамики развития может происходить совместно с дефектологом.

Обсуждение ребенка на Консилиуме планируется не позднее десяти дней до даты проведения его заседания. Перед каждым заседанием по данному ребенку председатель предварительно намечает список детей, обсуждение проблем которых необходимо, а также список специалистов, участвующих в Консилиуме. В список участников Консилиума входят педагоги, непосредственно сопровождающие ребенка, а также специалисты-консультанты, по необходимости. Председатель дает задания специалистам подготовить представления на обучающихся, обсуждение которых предполагается на предстоящем заседании. Диагностику по состоянию актуального развития ребенка и/или результативности его достижений для составления представлений или характеристик на заседание члены консилиума проводят заранее, в часы, удобные ребенку и самому специалисту. На одном заседании консилиума целесообразно обсуждать не более десяти детей. На заседании Консилиума обязательно ведется протокол, который оформляется по стандартизированной схеме и подписывается председателем Консилиума [9; 10].

Как и каких детей сопровождать в учреждениях, реализующих *дифференцированную интеграцию*, где имеются отдельные классы, группы

для детей с ОВЗ наряду с общеобразовательными, или *инклюзивное образование*, когда дети с ОВЗ находятся в одном классе, группе со здоровыми сверстниками, у педагогов вопросов не вызывает, поскольку очевидно, что Консилиум сопровождает не всех обучающихся школы (сада), а только с потенциальным или уже установленным статусом ОВЗ. Вместе с тем, общеизвестно, что в специальных коррекционных школах и детских садах компенсирующего вида, т.е. в учреждениях, реализующих *специальное дифференцированное образование*, все дети обучаются исключительно по направлению и рекомендациям ПМПК, т.е. у всех установлен статус ОВЗ. Отсюда у практиков, работающих в таких образовательных организациях, очень часто возникает еще один актуальный вопрос о том, каким образом осуществлять сопровождение в Консилиуме одновременно всех обучающихся образовательной организации, т.к. все они с ОВЗ, и их может быть одновременно и 80, и 200 и более человек, в зависимости от наполняемости. Педагоги справедливо замечают, что если на одном заседании рассматривать по десять обучающихся, то таких заседаний придется проводить в учебном году бесчисленное количество раз, что, конечно, невозможно.

Действительно, нормативные акты предписывают организацию специальных образовательных условий, что предполагает создание ИПППС каждому ребенку с ОВЗ, а прямого ответа на вопрос, как решать эти задачи в специальном дифференцированном образовании, нам не дает ни один документ. Однако выход из данной ситуации очевиден. Как и положено, при поступлении ребенка в коррекционную школу или детский сад по определенной АООП каждому необходимо организовывать СОУ и создавать ИПППС. Однако после этого непосредственное обсуждение динамики развития на заседаниях Консилиума следует проводить только по тем обучающимся, которые имеют проблемы в освоении АООП. В таком случае их сопровождение будет традиционным, как и в других организациях. У остальных детей с ОВЗ, динамика развития которых происходит на среднем и достаточном уровнях, оценка достижения результатов освоения АООП должна происходить традиционно, с заполнением специальных листов на каждого, а на последнем июньском заседании Консилиума этих обучающихся возможно рассмотреть общим списком, с выводом, что в рамках организованных СОУ оценка эффективности ИПППС отмечается как достаточная или средней успешности. Таким образом, плановые заседания Консилиума в специальных коррекционных образовательных организациях будут намечаться фиксированно не три, а четыре раза в год.

Договор
(или дополнительный пункт к общему договору)
между образовательной организацией и родителями
(законными представителями) обучающегося
в образовательной организации

Руководитель образовательной организации	Родители (законные представители) обучающегося
(ФИО руководителя полностью)	(ФИО ребенка, ФИО родителя (законного представителя), родственные отношения, в соответствии с паспортными данными, паспорт родителя (законного представителя), серия, номер, дата выдачи)
информирует родителей (законных представителей)	выражают согласие (в случае несогласия договор не подписывается) на психолого-медико-педагогическое обследование; на передачу информации о родителях и ребенке, а также согласны на сопровождение обучающегося в образовательной организации № _____ в соответствии с рекомендациями ПМПК, в рамках профессиональной компетенции и этики специалистов Консилиума.
ФИО родителя (законного представителя) обучающегося _____ ФИО ребенка _____	
о условиях психолого-педагогического обследования; о сопровождении специалистами Консилиума, в рамках создания специальных образовательных условий, рекомендованных ПМПК.	
Подпись руководителя образовательной организации _____ МП	Подпись родителя (законного представителя) _____

Приложение 2

**Приказ образовательной организации
о создании психолого-медико-педагогического консилиума**

_____ (полное название образовательного учреждения)

П Р И К А З № _____
« _____ » _____ 20 ____ г.

В целях обеспечения психолого-педагогического сопровождения обучающихся и эффективной работы с детьми с ОВЗ

П Р И К А З Ы В А Ю:

1. Создать с 01.09. 20 ____ г. на 20 ____ /20 ____ учебный год психолого-медико-педагогический консилиум в следующем составе:

_____ (далее перечень сотрудников с указанием должности)

2. Назначить:

Председателем Консилиума – зам. директора по УВР _____
ФИО

Заместителем председателя _____
должность, ФИО

3. Утвердить положение о психолого-медико-педагогическом Консилиуме _____
(полное название образовательной организации)

на 20 ____ /20 ____ учебный год.

4. Утвердить график проведения заседаний консилиумов на 20 ____ /20 ____ учебный год (Приложение 1).

5. Контроль за исполнением приказа оставляю за собой

Директор образовательной организации _____ /ФИО/

Приложение 3

**График проведения плановых заседаний консилиумов
на 20 ____ /20 ____ учебный год**

Заседание № 1. Сентябрь 20 ____.

Заседание № 2. Декабрь 20 ____.

Заседание № 3. Март 20 ____.

Заседание № 4 (по необходимости). Июнь 20 ____.

Библиографический список

1. Инденбаум Е.Л., Самойлюк Л.А. Взаимодействие специалистов образовательной организации в оценке успешности формирования сферы жизненной компетенции // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. № 4. С. 9–17.
2. Мурашова И.Ю. Проблема оценки личностных результатов образования младших школьников с легкой умственной отсталостью // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 11 (65). Ч. 2. С. 122–125.
3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. (с изменениями дополнениями на 2018 г.). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 12.02.2018).
4. Об утверждении ФГОС дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17.10.2013. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (Дата обращения: 12.02.2018).
5. Об утверждении ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ: Приказ Минобрнауки России № 1598 от 19.12.2014. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5132> (Дата обращения: 12.02.2018).
6. Об утверждении ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Приказ Минобрнауки России № 1599 от 19.12.2014. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5133> (Дата обращения: 12.02.2018).
7. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по ООП – ООП дошкольного образования: Приказ от 30.08.2013 г. № 1014. URL: <http://base.garant.ru/70464980/> (Дата обращения: 6.01.2018).
8. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по ООП – ООП начального общего, основного общего и среднего общего образования: Приказ от 30.08.2013 г. № 1015 (в ред. 17.07.15). URL: <http://base.garant.ru/70466462/> (Дата обращения: 12.02.2018).
9. О введении ФГОС ОВЗ: Письмо Минобрнауки России № ВК-452/07 от 11 марта 2016 г. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/8021> (Дата обращения: 12.02.2018).
10. О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК) образовательного учреждения: Письмо Министерства образования Российской Федерации № 27/901-6 от 27.03.2000. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moiduleId=1&documentId=62448> (Дата обращения: 12.02.2018).
11. О методических рекомендациях с использованием сетевых форм реализации образовательных программ (вместе с «Методическими рекомендациями по организации образовательной деятельности с использованием сетевых форм реализации образовательных программ»): Письмо Минобрнауки России от 28.08.2015 № АК-2563/05. URL: <http://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-28082015-n-ak-256305/> (Дата обращения: 12.02.2018).
12. О совершенствовании деятельности ПМПК: Письмо Минобрнауки России о направлении методических рекомендаций от 23.05.16 № ВК-1074/07. URL:

<http://86sch-ag.edusite.ru/DswMedia/12pis-mo-vk-1074ot23052016pmpk.pdf>
(Дата обращения: 12.02.2018).

13. Примерные адаптированные основные образовательные программы дошкольного и школьного образования. URL: <http://fgosreestr.ru> (Дата обращения: 12.01.2018).

Мурашова Ирина Юрьевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития Педагогического института, Иркутский государственный университет

E-mail: irinangarsk@yandex.ru

I.J. Murashova

The topical issues of the work
of contemporary psychological-medical-pedagogical council
of the educational organization

The article highlights the problem of the organization of the work of the modern psychological-medical-pedagogical council in support of training pupils with disabilities in kindergarten and school. Based on the analysis of existing legislation the article reveals modern organizational and content aspects of psychological-medical-pedagogical council of the educational organization, which can be used in kindergarten and school.

Key words: students with disabilities, psychological-medical-pedagogical council, Federal state educational standards, psychological and pedagogical support, special educational conditions.

Murashova Irina J. – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Comprehensive Correction of Child Development Disorders of Pedagogical Institute, Irkutsk State University

М.С. Чернятин, Е.А. Таможняя

Содержательная и структурно-функциональная характеристика экоцентрического сознания

В статье анализируется экоцентрическое сознание. На основе изучения социально-философской и психолого-педагогической литературы дается содержательная характеристика указанного типа сознания, определяются его основные признаки и структурно-функциональная организация. Рассматривается иерархическая картина мира как ключевой признак экоцентрического сознания, его смысл и назначение.

Ключевые слова: экоцентрическое сознание, экологическое сознание, экоцентризм, экологическое воспитание, содержательная характеристика экоцентрического сознания, структура экоцентрического сознания, функции экоцентрического сознания.

Сложившаяся в мире экологическая ситуация, обусловленная влиянием человека на природу, задает обществу задачу сохранения жизни на нашей планете для построения с природой ценностных отношений, необходимых для возникновения ноосферы. В качестве способа решения упомянутой выше ситуации учеными предлагается формирование у молодого поколения экоцентрического сознания как личностного и метапредметного результата современного школьного экологического и географического образования. В рамках нашего исследования стоит задача изучить научную литературу с целью выявления существенной (содержательной) характеристики и структурно-функциональной

организации эгоцентрического сознания. Ключевой задачей настоящей работы служит изложение результатов проведенного анализа.

Так, надо отметить, что основу указанного выше типа сознания составляет эгоцентрическое мировоззрение (эгоцентризм) – один из трех типов мировоззрения, отражающий особый характер взаимодействия человека и природы. Опираясь на мнения ученых – философов, социологов, экологов, географов, психологов, педагогов, методистов, рассматривающих в своих исследованиях обсуждаемую проблему, можно сделать вывод о том, что сущность эгоцентризма как мировоззренческой позиции заключается в помещении в центр внимания отношений определенного типа между человеком, обществом и природой – субъект-субъектных (равноценных и паритетных). В настоящей работе под эгоцентрическим мировоззрением мы понимаем такой тип мировоззрения, которому свойственны признаки, представленные на рис. 1.



Рис. 1. Признаки эгоцентрического мировоззрения
(сост. – М.С. Чернятин)

В своем исследовании мы руководствуемся обозначенными выше признаками эгоцентризма, а также опираемся на мнение А.Д. Урсула о том, что «природоохранная перестройка общественного сознания должна идти от экологической грамотности к экологической культуре, а в перспективе – к культуре ноосферной как синтезу всех “новых культур” на базе “сверхнового” мышления» [9, с. 159]. В этой связи мы можем говорить о том, что, по сути, эгоцентрическое мировоззрение (как внутреннее условие для возникновения и существования ноосферы) и экологическая культура (как внешнее проявление эгоцентризма в ноосфере путем реализации идеи козволюции и устойчивого развития человека, общества и природы) являются взаимосвязанными

и взаимообусловленными понятиями, сущностными и качественными выражениями человеческого (личностного) сознания, его ценностной ориентации и мотивации эгоцентрической направленности. Кроме того, принимая во внимание разные точки зрения ученых, мы считаем, что в ключе эгоцентризма построение ноосферы, рассматриваемое в качестве актуальной глобальной задачи для всего человечества, реализовать возможно через идею устойчивого развития на правах коэволюции человека, общества и природы в контексте формирования эгоцентрического сознания.

Проблема сознания находит отражение во многих социально-философских и психолого-педагогических исследованиях. В результате анализа литературы было выявлено, что в настоящее время в науке однозначное семантическое значение понятия «сознание» отсутствует, а также можно сделать вывод о том, что общечеловеческое сознание представляет собой особое, сложное образование, свойственное только человеку как биосоциальному существу – личностное качество, определяемое знаниями, поведением, ценностными ориентациями и эмоциями, формируемое под воздействием собственного внутреннего мира и внешних факторов, позволяющее ему ориентироваться, выживать и развиваться в природной и социальной среде, адекватно взаимодействовать с ними. В составе сознания выделяются четыре компонента – когнитивный, практический, аксиологический и эмоциональный. Вместе с тем, существует определение сознания как единого, целостного образования, проявляющегося в разных аспектах – одним из таких (наряду с экономическим, политическим, художественно-образным, нравственно-религиозным, историческим и др.) является экологическое сознание. Оно, безусловно, обладает теми же свойствами и качествами, но отражает непосредственно характер отношений, складывающихся между человеком, обществом и природой.

Отметим, что в научной литературе четкая, однозначная трактовка понятия «экологическое сознание» отсутствует, однако имеется ряд семантических значений данного понятия, выражающих его содержательную характеристику. Исходя из анализа литературных источников, можно условно выделить два подхода к определению сущности анализируемого понятия – социально-философский (Э.В. Гирусов, С.П. Мякинников и др.) и психолого-педагогический (А.А. Алдашева, В.И. Блинников, С.Д. Дерябо и др.). В самом общем виде одни ученые проблему экологического сознания рассматривают с мировоззренческих (философских) позиций – как некое отражение отношения человека и общества (социума, населения) к природе [3; 4; 7; 10], другие – в психолого-педагогическом аспекте – как некую совокупность

знаний, умений, чувств, мотиваций человека в отношении природы [1; 2; 5; 8].

В рамках настоящего исследования под экологическим сознанием понимается аспект общечеловеческого сознания, выражающий личное качество человека, основанное на овладении определенной системой эколого-ориентированных знаний, способностью их применять на практике и в повседневной жизни в соответствии с этическими нормами и правилами экологической этики, эмоционально-ценностным отношением к природе, а также путем обращения к собственному внутреннему миру. При опоре на указанную выше дефиницию, в контексте структуры экологического сознания мы будем выделять четыре компонента: когнитивный (эколого-ориентированные знания), практический (эколого-ориентированные умения, виды деятельности, поведение), аксиологический (ценностные ориентации, нормы и мотивации), эмоциональный (эмоции, чувства, ощущения, переживания). Названные компоненты относятся к двум уровням сознания – рациональному (когнитивный и практический) и иррациональному (аксиологический и эмоциональный), а также к его функциям – когнитивной, практической, аксиологической, эмоциональной, интегративной и др.

В соответствии с содержательной характеристикой выделяются разные типы экологического сознания – натурцентрический, антропоцентрический и экоцентрический. Они различаются ценностной ориентацией и мотивацией. В основу первых двух положено натурцентрическое мировоззрение – ценностная установка на доминирование природы над человеком; экоцентрическое экологическое сознание (экоцентрическое сознание) основано на экоцентрическом мировоззрении о признании равноценности и паритетности человека и природы, их гармоничном, коэволюционном взаимодействии, сосуществовании и устойчивом развитии.

Руководствуясь вышесказанным, на наш взгляд, понятие «экологическое сознание» по сравнению с понятием «экоцентрическое сознание» является понятием обобщенным, не учитывающим характер ценностной ориентации и мотивации. Причем, в этом случае в границах понятия «экологическое сознание» можно рассматривать любую из трех ценностных ориентаций одновременно – и натурцентрическую, и антропоцентрическую, и экоцентрическую. Опираясь на мнения С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина [2], а также на идеи Н.Н. Моисеева [6], мы считаем, что в рамках понятия «экоцентрическое сознание» ценностная ориентация и мотивация определяются весьма отчетливо и конкретно – выражаются в понимании и осмыслении равноценности и паритетности человека, общества и природы, их самоценности, целесообразности, коэволюции,

устойчивом развитии, иерархической взаимозависимости и соподчиненности на правах субъект-субъектного взаимодействия в ключе экологического и нравственного императивов.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает тот факт, что вышеуказанные авторы в своих работах рассматривают «отказ от иерархической картины мира» в качестве одного из признаков эгоцентрического сознания, однако мы полагаем, что отказаться от иерархической картины мира невозможно, поскольку она соответствует окружающей действительности.

Всеообщая иерархическая картина мира включает в себя все космические, географические, биологические, химические и физические системы. К космическим системам относятся Вселенная, галактики, звездные и планетные системы; к географическим – природные комплексы разных рангов и масштабов – от географической оболочки Земли до фации (в связи с человеком как неотъемлемым компонентом природных комплексов разных рангов); к биологическим системам – разные уровни организации жизни – от биогеоценоза до клетки; к химическим системам – системное устройство химических веществ и отдельных молекул; к физическим системам – строение атома. При опоре на положение о том, что «человек не признается обладающим какими-то особенными привилегиями на том основании, что он имеет разум, наоборот, его разумность налагает на него дополнительные обязанности по отношению к окружающей его природе, мир людей не противопоставлен миру природы, они оба являются элементами единой системы» [2, с. 12], можно сделать вывод, что человек, равно как и другие компоненты мироздания, с одной стороны, подчиняется принципам и законам всех систем вышестоящих рангов, с другой – человек и природа обладают самоценностью и непосредственно взаимодействуют между собой в рамках субъектификации, коэволюции и устойчивого развития.

В результате анализа литературных источников, в т.ч. руководствуясь исследованиями С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина [2], мы выделили признаки эгоцентрического сознания (рис. 2). В их контексте, под *эгоцентрическим сознанием* мы будем понимать *один из аспектов общечеловеческого сознания, тип экологического сознания, выражающий особое личностное качество человека, основанное на интеграции и равнозначном проявлении: теоретических знаний (предметных, метапредметных и межпредметных) о взаимоотношениях человека, общества и природы как компонентов единой и целостной системы, в которой все связано со всем; иерархической картины мира, отражающей его реальное устройство, в связи с чем позволяющей осмыслить и оценить*



Рис. 2. Связь структурных компонентов и признаков экоцентрического сознания (сост. – М.С. Чернятин)

место человека в нем; *самоценности и целесообразности человека и природы; ценностной ориентации и мотивации на здоровый и безопасный образ жизни, на всеобщее гармоническое взаимодействие в мире и признание равноценными и паритетными всех компонентов природы, включая человека, взаимосвязи человека и космоса в двух направлениях – от человека к космосу и от космоса к человеку, их материального и духовного единства; эмоций, чувств и переживаний человека по отношению к природе, к самому себе и к своему собственному внутреннему миру* для построения с природной субъект-субъектных отношений, а также *его поведения и практической деятельности*, направленной независимо от масштаба и принадлежности территории к какому-либо рангу на коэволюцию и устойчивое развитие человека, общества и природы, реализуемой в рамках этических норм и правил экологического и нравственного императивов с целью построения ноосферы.

В соответствии с представленной выше дефиницией, мы в настоящей работе будем выделять четыре структурные составляющие эоцентрического сознания: когнитивную, практическую, аксиологическую, эмоциональную. В содержательном ключе перечисленные структурные компоненты эоцентрического сознания выражаются в его признаках (см. рис. 2).

На основании вышесказанного, в содержательном аспекте мы будем считать, что:

1) когнитивный компонент эоцентрического сознания выражается в комплексе экологических и географических знаний (понятий, представлений) о единстве и целостности мира, о его иерархическом устройстве, о месте человека в нем, о связи человека и космоса, о коэволюции человека, общества и природы (причем, в рамках указанного компонента складывается понимание и осмысление, что в вертикальном отношении природные системы (комплексы) нашей планеты являются целостными и на них сказывается влияние (как в прямом, так и обратном направлениях) принципов и законов всех систем высших рангов – географической оболочки, Солнечной системы, галактики Млечный Путь, Вселенной; в составе каждой геосистемы выделяются компоненты, которые в горизонтальном отношении взаимодействуют между собой и равным образом подчиняются принципам и законам систем высших рангов; на Земле проявляются иерархические связи, свидетельствующие о единстве и целостности Вселенной, природных зон, о принадлежности их компонентов, включая человека, к одному иерархическому рангу, их самоценности, равноценности и паритетности);

2) практический – в применении этих знаний в повседневной жизни и в практической деятельности, направленной на взаимодействие отдельных людей и общества с окружающей средой (на всех территориальных уровнях) в рамках экологического и нравственного императивов;

3) аксиологический – в ценностной ориентации и мотивации, в понимании и личностном осмыслении здорового и безопасного образа жизни, значения, самооценности, целесообразности, равноценности и паритетности человека, общества и природы, их устойчивого развития, сосуществования и взаимодействия, их материального и духовного единства;

4) эмоциональный – в чувствах, эмоциях и переживаниях отдельных людей и общества в целом в отношении природы, в потребности взаимодействия с ней.

Вместе с тем, надо отметить, что когнитивный и практический компоненты эгоцентрического сознания в содержательном аспекте служат выражением его рационального уровня, в то время как другие два компонента – аксиологический и эмоциональный – иррационального уровня. Для рационального уровня в контексте эгоцентрического сознания характерны знания, умения, поведение, деятельность, для иррационального – ценностные ориентации, нормы, мотивации, убеждения, эмоции, чувства и др.

Опираясь на результаты проведенного анализа, мы в своем исследовании в качестве функций эгоцентрического сознания будем выделять: *когнитивную* (включающую образовательную, воспитательную и развивающую), которая формирует знания о взаимодействии человека, общества и природы, об их коэволюции, иерархических и причинно-следственных связях в природе (в т.ч. о связи человека и космоса), нравственный и эстетический идеал отношения человека к природе, способствует развитию личностных качеств у человека и др.; *прогностическую* – способность прогнозирования результатов деятельности как собственной, так и других людей и общества в целом в отношении природы, давать им содержательную оценку; *мировоззренческую* – убеждения о единстве и целостности мира (целостное восприятие мира, его материальное и духовное единство), способствует пониманию и осмыслению места человека в мире; *ценностно-оценочную* – ценностные ориентации и мотивацию в аспекте взаимодействия и устойчивого развития человека, общества и природы (включая ориентацию на здоровый и безопасный образ жизни), понимание и личностное осмысление их паритетности, равноценности, самооценности, значения и целесообразности, способность оценивать влияние человека на природу и его последствия; *нормативную* – осмысление этических норм и правил

во взаимодействии человека с природой, реализуемых в рамках экологического и нравственного императива; *эмоциональную* – личностное, эмоционально-чувственное отношение к природе; *практическую* (включающую поведенческую и деятельностную) – умения, поведение и деятельность в интересах сохранения и развития природы; *интегративную* – подчеркивает интегративное качество экоцентрического сознания, а также путем обращения к своему внутреннему миру способствует интеграции в единую и целостную систему знания, мировоззрение, экоцентрические ценностные ориентации, мотивации, эмоциональные ощущения, проявляющиеся, в свою очередь, в соответствующем поведении и характере практической деятельности во взаимодействии с природой (рис. 3).

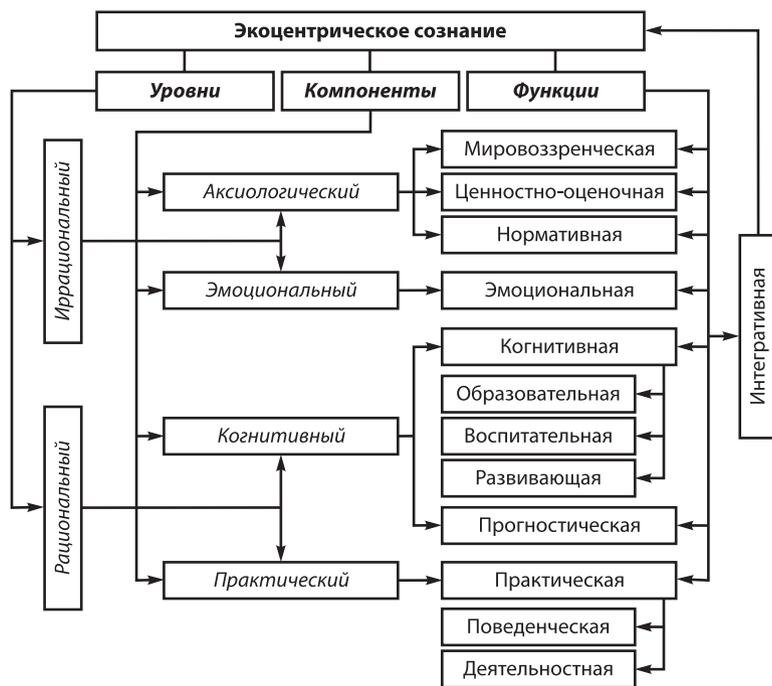


Рис. 3. Структурно-функциональная организация экоцентрического сознания (сост. – М.С. Чернятин)

Таким образом, анализ научной литературы позволяет говорить о том, что *экоцентрическое сознание* как один из трех типов экологического сознания, выступающее в качестве одного из аспектов обще-

человеческого сознания, отличается сложной структурно-функциональной организацией. В качестве компонентов экоцентрического сознания мы выделяем когнитивный, практический, аксиологический и эмоциональный; в качестве функций экоцентрического сознания – когнитивную (включающую образовательную, воспитательную, развивающую), прогностическую, мировоззренческую, ценностно-оценочную, нормативную, эмоциональную, практическую (включающую поведенческую и деятельностную), интегративную. Помимо этого, в основе экоцентрического сознания лежат не только теоретические знания (включая понимание и осмысление единства и целостности мира, его иерархического устройства и места человека в нем) и умения экологической направленности, но и ценностная ориентация и мотивация на взаимодействие, коэволюцию и устойчивое развитие человека, общества и природы, на здоровый и безопасный образ жизни.

Вместе с тем, в ключе экоцентрического сознания, на наш взгляд, следует признавать, что: во-первых, все компоненты природы, включая человека, равноценны и равноправны; во-вторых, человек и природа обладают самоценностью и целесообразностью; в-третьих, человек, с одной стороны, находится в иерархической зависимости от природы, с другой – выступает как ее активное разумное звено, отличающееся определенным набором личностных качеств, способное оказывать принципиальное влияние на существование различных компонентов природы, в том числе на развитие биосферы и формирование ноосферы. Мы полагаем, что формирование и развитие экоцентрического сознания позволит человеку и обществу через знания, умения и отношение людей к самим себе и к миру кардинально пересмотреть и изменить свое личное отношение к природе, даст возможность оценить его и, вместе с тем, смотреть на себя как на неотъемлемую часть природы, и, в конечном счете, через коэволюцию и устойчивое развитие решить проблему экологического кризиса, реализовать построение ноосферы.

Библиографический список

1. Блинные В.И. Экоцентрический подход в эколого-педагогическом образовании будущего учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. Орел, 2004.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология: Учебное пособие. Ростов-н/Д., 1996.
3. Гирусов Э.В. От экологического знания к экологическому сознанию // Взаимодействие общества и природы: философско-методологические аспекты экологической проблемы / Отв. ред. Е.Т. Фаддеев. М., 1986. С. 144–158.
4. Кочергин А.Н., Марков Ю.Г., Васильев Н.Г. Экологическое знание и сознание: Особенности формирования. Новосибирск, 1987.

5. Медведев В.И., Алдашева А.А. Экологическое сознание: Учебное пособие. М., 2001.
6. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество. М., 2001.
7. Мясинников С.П. Мировоззренческие основания эгоцентризма и экомышление // Известия Томского политехнического университета. 2005. Т. 308. № 1. С. 218–221.
8. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004.
9. Урсул А.Д. Путь в ноосферу: Концепция выживания и устойчивого развития человечества. М., 1993.
10. Яницкий О.Н. Экологическая социология: Программа курса // Социологические исследования. 1997. № 2. С. 122–132.

Чернятин Максим Сергеевич – соискатель кафедры методики преподавания географии географического факультета, Московский педагогический государственный университет

E-mail: maxchernyatin@mail.ru

Таможняя Елена Александровна – доктор педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой методики преподавания географии географического факультета, Московский педагогический государственный университет

E-mail: tam_elen@mail.ru

M.S. Chernyatin, E.A. Tamozhnyaya

Content and structurally functional characteristic of ecocentric consciousness

The article analyses ecocentric consciousness. On the basis of studying of social, philosophical, psychology and pedagogical literature the authors define substantial characteristic of the specified consciousness type, its main features and structurally functional organization. The hierarchical picture of the world is viewed as a key sign of ecocentric consciousness, its meaning and purpose.

Key words: ecocentric consciousness, ecological consciousness, ecocentrism, ecological education, content characteristic of ecocentric consciousness, structure of ecocentric consciousness, functions of ecocentric consciousness.

Chernyatin Maksim S. – applicant at the Department of Methodology of Teaching Geography of Geographical Faculty, Moscow Pedagogical State University

Tamozhnyaya Elena A. – Dr. Pedagogy Hab.; head at the Department of Methodology of Teaching Geography of Geographical Faculty, Moscow Pedagogical State University

Л.В. Тарабакина, Юаньян Ван

Социально-психологическая адаптация студенческой молодежи в иноязычной среде: ресурсный подход

В статье обсуждаются проблемы исследований социально-психологической адаптации иностранных студентов в российских вузах. Рассматриваются возможности социально-психологической адаптации молодежи в иноязычной среде в контексте ресурсного подхода. Интрасубъективные ресурсы как новые составляющие активности позволяют субъекту создавать, изменять и использовать новые средства активности. Ресурсы или средства не являются «застывшими», а позволяют выбирать позицию экспериментатора, анализирующего эффективность своего жизненного проекта и отвечающего за выбранную стратегию. Интрасубъективные ресурсы анализируются в контексте мало изученного вклада эмоций и эмоционального интеллекта в целостную структуру внутреннего мира индивидуума.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация, иноязычная среда, иностранные студенты, ресурсный подход, эмоциональные ресурсы, эмоциональный интеллект, взаимодействие, эффекты достижений.

Возрастающий интерес социальных психологов к проблемам адаптации студенческой молодежи в иноязычной среде обусловлен потребностями общества и личности, задачами исследования эффектов достижений в ситуациях преодоления разнообразных ограничений. Современная образовательная мобильность молодежи возникла как новый вид социальной реальности. Выбор молодежью новых форм обучения в пространстве высшего образования предопределен их надеждами и представлениями о возможных стратегиях освоения профессионального

опыта, повышающих перспективы будущего трудоустройства и карьерный рост. Вместе с тем сложившаяся новая реальность содержит противоречия, возникающие между индивидуальным проектированием образовательного маршрута и социально-психологическими рисками для студента, обусловленными необходимостью преодоления целого ряда трудностей в реализации жизненного проекта. В этой связи изучение проблем социально-психологической адаптации молодежи в иноязычной среде требует неординарного подхода к исследованиям технологий социально-психологического сопровождения студентов в иноязычной среде, к осмыслению их вариантов, к оценкам достижений и прогнозу последствий.

Студенческая молодежь как социальная общность наиболее открыта инновациям и социальным изменениям, демонстрирует высокий уровень притязаний в планировании своего карьерного роста. Между тем жизнь и активность иностранного студента в условиях иной и мало знакомой культуры не может быть эффективной без умений социально-психологической адаптации, без состоявшихся установок и развитых способностей к взаимодействию. Возможность свободного развития личности выступает основной функцией социально-психологической адаптации молодежи в иноязычной среде обучения, а ее исследования имеют высокую теоретическую и практическую значимость.

Как отмечает Н.С. Трофимова, субъектность студента проявляется в достижениях высокого уровня продуктивности в различных сферах (учебной деятельности, общения, самопознания, рефлексии), что и обеспечивает успешную адаптацию в новых условиях жизни. Н.С. Трофимова совершенно справедливо делает вывод о том, что, несмотря на достаточное количество работ по социально-психологической адаптации в различных областях знания, требуется осмысление методологических подходов к ее анализу. В настоящее время существует настоятельная необходимость теоретической систематизации отдельных положений социально-психологической адаптации [20]. Нам представляется особо важным то, что автор фиксирует внимание на положении о масштабности внутреннего мира человека как субъекта и на том, что человек есть «целостное существо, многообразие, многосторонность и универсальность которого не уступают универсальности, многосторонности и многообразию мира, в котором он живет» [Там же, с. 110].

Концептуальное понимание социально-психологической адаптации как процесса, сложно организуемого по психологическим затратам индивидуума и длительного во времени, представлено в работе Л.В. Милнер. Автор рассматривает данный процесс как «включение личности» [12, с. 159] во взаимодействие с социальной средой, предполагающее

«ориентировку в ней, осознание проблем, возникающих в ходе этого взаимодействия, и нахождение путей их разрешения, выбор наиболее адекватной для нее деятельности в данных условиях с целью достижения соответствия между собой (своими интересами, потребностями, возможностями) и социальной средой» [12, с. 159]. Указанная последовательность операций представлена следующими необходимыми составляющими целостный процесс активности. Востребованы: во-первых, ориентация в ситуациях взаимодействия; во-вторых, осознание возникающих проблем; в-третьих, поиск способов взаимодействия; в-четвертых, сравнение и установление соответствия между интересами индивидуума и требованиями социальной среды; в-пятых, выбор наиболее адекватных действий в конкретных обстоятельствах; в-шестых, необходимость актуализации высокого уровня достижений [Там же].

А.А. Куприн фиксирует внимание на специфике того, что эффективность адаптации личности в современном социуме осложняется стремительно ускоряющимися темпами жизни, стремительными скоростями возникающих и уходящих событий, возрастающими объемами информации, а также эмоциональными перегрузками и ростом требований к регуляции эмоционального поведения в межличностных отношениях [10]. Представляется особенно важным, что в условиях объективного возрастания перегрузок отмечается именно необходимость эмоционального переучивания индивидуума как один из ресурсов социально-психологической адаптации и как важное условие объективных достижений личности. Между тем в литературе не рассматривается и не обсуждается удельный вес каждого элемента в их целостных структурах и в динамике функционирования социально-психологической адаптации как сложно организованной психологической системы.

В литературе обсуждается разнообразие стратегий поведения, стилей активности субъекта в периодах социально-психологической адаптации. Выделены следующие варианты: успешное воспроизводство уровня и качества действий, существующего и принятого в социуме; приспособление индивидуума к новым условиям и нормам конкретной среды; сопротивление внедряемым изменениям и временным ограничениям; активность как проявление творчества в сложно организованной среде. В контексте данных характеристик активности особенно важным представляется положение А.А. Реана о том, что в оценках успешности социально-психологической адаптации высокий вес среди прочих составляющих имеет именно интрасубъективная активность индивидуума по изменению самого себя, включающая эмоциональное позитивно окрашенное настроение в сфере взаимодействия [16]. Между тем в литературе не всегда однозначно интерпретируются механизмы

интрасубъективных, а «активное изменение» себя подменяется порой стратегиями «приспособления» к требованиям и нормам конкретной среды, хотя и «активного приспособления» [3; 4; 7; 14; 22].

Представляется продуктивным подход Г.А. Азбергеновой, которая обсуждает возможность у человека свободы в выборе определенной модели поведения и изменений, а именно, во-первых, возможностей активного изменения ситуации; во-вторых, активного изменения своих личностных качеств; в-третьих, активное включение и поиск новой социальной среды с более высоким адаптационным потенциалом для конкретной личности; в-четвертых, пассивную позицию личности с последующим искажением восприятия реальности и дезадаптацию к требованиям социальной среды [2].

Л.В. Милнер, принимая и обсуждая идеи канадского психолога Дж. Берри о выделении четырех вариантов стратегий взаимодействия в сфере аккультурации (ассимиляция, интеграция, сепарация, маргинализация), вместе с тем указывает на нечеткость границ в их описаниях разными исследователями. Автор отмечает, что далеко не все исследователи однозначно интерпретируют внутренние механизмы стратегий взаимодействия и характеристики адаптации. Так, одни авторы ассимиляцию рассматривают как «растворение личности» в новой культуре с утратой национального самосознания и своего языка; другие под ассимиляцией понимают активное воздействие на среду; третьи фиксируют смешение традиций [12]. Эти противоречия также свидетельствуют о сложности механизмов социально-психологической адаптации и проблемах ее исследования.

В исследованиях характеристик социально-психологической адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, особо подчеркивается, что на этапе ориентировки они остаются замкнутым сообществом, демонстрируют инертность в общении и ограничиваются коммуникативной поддержкой лишь своих земляков. Вновь приехавших в Россию студентов, в основном, «опекают земляки»: знакомят их с городом, транспортом, магазинами, нормами поведения и помогают осваиваться в сфере быта, но мало помогают изучать русский язык. По данным целого ряда исследователей, в характеристиках учебных достижений иностранных студентов в качестве самого трудного барьера остается освоение нового и базового языка как основания коммуникаций. Ситуация в настоящее время такова, что те, кто выбрал обучение в российских вузах, чаще всего приезжают в страну без знания или со слабым знанием русского языка [3; 4; 9; 18; 22]. Слабое знание языка, на котором организован учебный процесс, несомненно, является важным блокирующим фактором в организации взаимодействия в сфере

образования. Успешное освоение содержания учения и, особенно, специфика профессиональной терминологии предполагает необходимость свободного знания базового языка учебного процесса. Известно, что Курт Левин встретился с подобными проблемами в освоении нового для себя языка, когда вынужден был эмигрировать в США. Он делился с коллегами своими трудностями в сфере коммуникаций со свойственным ему юмором, а иногда по этому поводу даже мастерски составлял анекдоты. Однако, несмотря на переживаемые трудности, он нашел ресурсы (средства), которые позволяли ему успешно взаимодействовать, продолжать утверждение своей научной психологической школы уже на новой территории, постоянно преодолевая, в том числе, и языковой барьер.

Российские исследователи в целях анализа динамики социально-психологической адаптации иностранных студентов и диагностики ее успешности осваивают, в том числе, информационные технологии. Более того, планируется не только информировать, но на основе данных прогнозировать дальнейшие успехи социально-психологической адаптации, привлекая к обсуждению достижений и к принятию решений о перспективах дальнейшего обучения представителей администрации, преподавателей, самих студентов [22]. На наш взгляд, такие средства влияния, несомненно, могут быть полезны на этапе ориентировки и для согласования коррекционных мероприятий, но они выполняют всего лишь вспомогательную информационную роль. Остается вне рассмотрения концептуальная модель социально-психологической адаптации, внутрисубъектные изменения в происхождении новых возможных ресурсов, а также остается неявной динамика конкретной активности субъекта.

Важно отметить, что в существующих исследованиях социально-психологической адаптации исследователями совершенно справедливо констатируется незавершенность обсуждаемых проблем. Признается необходимость отнесения каждой проблемы к кругу тех вопросов, решение которых в настоящее время значительно упрощается. Представляется, что сам механизм социально-психологической адаптации реально является более сложным, а востребованные качества и способности индивидуума, необходимые в условиях затрудненной коммуникации и взаимодействия, предполагают понимание большего разнообразия в происхождении их ресурсов и возможного их функционирования. Важно также сохранять «чувство меры» в прогнозах и понимать односторонность существующих представлений о механизмах социально-психологической адаптации. Представляется, что понять новые возможности и условия расширения границ «включения»

студенческой молодежи в процессы взаимодействия в условиях иноязычной среды могут помочь идеи ресурсно-субъектного подхода.

В понятийном аппарате современной психологии все чаще используются такие понятия, как «ресурс», «ресурсы субъекта», «ресурсный подход». Идея ресурсов в неявной форме представлена в трудах С.Л. Рубинштейна, когда он рассматривает возможности субъекта изменять как ситуацию, так и самого себя: «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой я нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя» [17, с. 84]. К.А. Абульханова, обсуждая основополагающие идеи своего учителя о творческой самодеятельности субъекта, отмечает, что С.Л. Рубинштейн «рассматривает саму личность не структурно-субстанционально, а проективно-функционально, в пропорциональном ей времени и пространстве» [1, с. 71]. Обращение к объяснению психологических ресурсов человека «как существа не закрытого, не запертого в тюрьме своей определенности, не заданного, не завершенного...» [Там же, с. 64] открывает для него и изменяет координаты происхождения новых качеств и способностей [1]. Важные тенденции дальнейших изменений в становлении психологических ресурсов заключаются в том, что, интегрируясь в системы, эти потенциальные тенденции выступают не как легкий способ овладения способностями, а как основание для происхождения новых составляющих социально-психологическую активность и как готовность пользоваться новыми средствами.

К. Муздыбаев отмечает, что ресурсы могут быть «осязаемыми и символическими, материальными и моральными» [13, с.103]; они могут быть личностными и средовыми (т.е., отражающими доступность помощи со стороны окружающих людей). Ресурсы – «это все то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды» [Там же].

В.А. Петровский обсуждает вариант «активной неадаптивности» и утверждает, что она состоит в осознании целей с «не предрежденным результатом» достижений, позволяющим индивидууму достигать оптимума своей «состоятельности» как единства «хочу» и «могу» [15]. Человеку как субъекту в подобных ситуациях свойственно предугадывать «нечто» на «далеком горизонте», его влечет линия горизонта, которая сулит ему новое и неожиданное развитие событий [Там же].

Продуктивным этапом в понимании возможностей ресурсно-субъектного подхода выступают исследования К.А. Абульхановой, В.Н. Дружинина, Д. Канемана, посвященные изучению связей между социально-когнитивными системами и адаптацией субъекта как технологиями преодоления социальных преград [1; 6; 8]. С точки зрения В.Н. Дружинина, когнитивный ресурс – это состояние когнитивной системы и энергии

множества связанных компонентов, которые определяют решение задачи [6]. По Д. Канеману, успешное решение задачи определено вкладом ресурсов внимания как интегративного состояния, инициирующего успешность всех когнитивных процессов. Ресурсная модель внимания, в свою очередь, должна «учитывать три центральных вопроса:

- 1) что делает какую-либо деятельность более или менее затратной?
- 2) какие факторы контролируют общий объем ресурсов, доступный в некоторый момент времени?
- 3) каковы правила политики распределения?» [8, с. 26].

В исследовании В.Д. Шадрикова объем составляющих когнитивную активность субъекта представлен более широко, а интегрирующим ядром ее системы выступает мысль, объединяющая и содержание (информацию), и потребность, и переживание в конкретной ситуации. Мысль, по мнению В.Д. Шадрикова, представлена «в виде потребностно-эмоционально-содержательной субстанции» [21, с. 91].

Возможности достижения эффективности социально-психологической адаптации обсуждаются и в контексте эмоционального интеллекта и эмоциональных способностей субъекта как самостоятельных и достаточно автономных социально-психологических феноменов. Хотя, как справедливо отмечает В.А. Толочек, исследования данного ресурса в сравнении с исследованиями вклада когнитивного ресурса в достижение оптимума социально-психологической адаптации немногочисленны. Вслед за Л.Я. Дорфманом, В.А. Толочек выделяет важный фактор – многозначность связей социальной активности с эмоциями и отмечает, что «не внешние обстоятельства определяют характер переживаний субъекта, а, наоборот, субъект создает обстоятельства, отвечающие его переживаниям, руководствуясь программирующими функциями соответствующих эмоциональных образов» [19, с. 76].

Признание единства аффекта (эмоциональной организации субъекта) и интеллекта как составляющих целостный внутренний мир человека не исключает присутствие внутренних противоречий между ними, возникающих в ответ на неизбежное давление «извне» и создающих «неравновесность», а далее и динамику процессов социально-психологической адаптации с учетом дефицита и технологий коррекции. В проблемных обстоятельствах бытия, как отмечают Е.А. Леванова и Л.В. Тарабакина, именно эмоциональные способности и глубина чувств оказываются сопряженными с возрастающим дефицитом достижений субъекта в сфере общения и взаимодействия: «Эмоционально креативные люди способны обеспечивать обширное эмоционально-ассоциативное поле взаимодействия, подмечать взаимосвязь разнообразных стимулов, что

позволяет достигать качественного своеобразия деятельности, выбирать эффективные стратегии поведения» [11, с. 275]. Важно, что в общении и в содержательном взаимодействии индивидуум получает возможность использовать опыт других людей, их социально-психологическую поддержку и ресурсы активности.

По-новому рассмотреть проблему эмоций в регуляции социальных отношений, коммуникаций и индивидуального бытия предпринял Л.С. Выготский. Именно он указал на общий недостаток исследователей, которые игнорируют системы социальных отношений людей, а также ориентированы на стратегию «исходить из того, что есть на поверхности, констатировать факты, непосредственно схваченные, возводить их в ранг научно вскрытой закономерности» [5, с. 320]. Новый подход к пониманию эмоций как ресурса процессов социально-психологической адаптации, а также интерпретации сложности механизмов ее функционирования предполагает что, во-первых, исследование качественного своеобразия эмоций должно осуществляться не как абстрактная проблема, а в контексте проблем психологии конкретного взаимодействия. Во-вторых, по Выготскому, изменения происходят не только внутри каждой функции, но изменяются связи между функциями и создаются новые функциональные системы. Более того, именно человеку принадлежит авторство изменений своих эмоций, и именно он может «создавать единый центр для всей системы» [Там же, с. 131]. В-третьих, аффективная заряженность взаимодействия является главным предметом анализа психологических систем как «подвижных отношений» [Там же, с. 110]; особо подчеркнем мысль Л.С. Выготского о том, что люди нередко знают, как надо поступить, а поступают иначе в связи аффективной «заряженностью» как конкретной ситуации, так и собственного настроения. В-четвертых, исследователей должны интересоваться психологические системы и их судьба. В-пятых, эмоции представляют собой часть социально-психологической действительности, которая раньше всего должна быть изучена и определена в составе того целого, к которому они принадлежат. В-шестых, эмоция, как и всякая другая высшая психическая функция, разделена между людьми и в конкретных переживаниях, и в конкретной ситуации [5].

Если «мысль» признается центральной категорией и основополагающей идеей в когнитивной психологии, то реально для человека в конкретной ситуации проблемой оказывается дефицит как когнитивных, так и эмоциональных ресурсов. Более того, совершенно нет оснований не соглашаться с А. Бергсоном о возможной доминанте эмоций в конкретной психологии: «Существуют эмоции, порождающие мысль: и изобретение, хотя оно и принадлежит к явлениям интеллектуального

порядка, может иметь своей составляющей сферу чувств. В этом случае эмоция по отношению к последующим умственным состояниям выступает как причина, а не как следствие. Эта эмоция может порождать новые идеи. Она суперинтеллектуальна» [цит. по: 21, с. 92].

Эмоции, являясь сквозными процессами в структуре внутреннего мира человека, тесно связаны и с памятью, вниманием, восприятием, мышлением, волей, мотивами, смыслами. Социальная природа эмоций представлена в пространстве межличностных отношений: «Чтобы существовать как человек, человек должен существовать для другого не как объект познания, а как условие жизни» [11, с. 272]. Социальный статус эмоций и социально-психологический контекст активности, в который включены индивидуумы, в последние годы приобретают значение одного из основополагающих положений социальной психологии. Эмоциональные ресурсы субъекта могут предопределять характеристики взаимодействия, успешность организации которого обусловлена как эмоционально позитивным настроением включенности во взаимодействие, так и готовностью к изменениям самого себя. Функционирование субъекта в другой стратегии, в стратегии «воздействия» (а не «взаимодействия») неизбежно ведет к накоплению мало продуктивных советов других в памяти индивидуума, реализация которых в дальнейшем блокируется очередными жизненными «обстоятельствами» и барьерами, но не учит действовать.

Цель нашего исследования: теоретически обосновать и эмпирически проверить модель функционирования эмоционального интеллекта как ресурса и основания включенности студенческой молодежи в условиях иноязычной среды в процессы взаимодействия с целью достижения успешности социально-психологической адаптации.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что рост успешности социально-психологической адаптации студенческой молодежи в иноязычной среде может определяться активацией ресурса эмоционального интеллекта.

Выборку исследования составляют две группы китайских студентов, обучающихся в российских вузах. Группы различаются по составу этнической принадлежности и возможностям языковой поддержки: одна группа – с однородным составом соотечественников и возможностью речевой поддержки с их стороны; другая – китайский студент, обучающийся в группе студентов, которые являются носителями базового языка учебного процесса, что неизбежно предопределяет дефицит языковой поддержки для китайского студента.

Эмпирические методы исследования включают: тест эмоционального интеллекта (Мэйер – Сэловей – Карузо, MSCEIT 2.0); методику

исследования социально-психологической адаптации индивида в малой группе (А.В. Сидоренков, Е.С. Коваль); опросник адаптации личности к новой культурной среде (Л.В. Янковский, в адаптации В.В. Константинова); методику исследования адаптированности студентов в вузе (Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова); опросник жизненных ориентаций (Е.Ю. Коржова).

Таким образом, наиболее перспективными в области исследований социально-психологической адаптации студенческой молодежи в иноязычной среде представляются исследования, связанные с разработкой ресурсного подхода и новых возможностей, которые субъект может создавать и использовать, оставаясь в позиции экспериментатора, пробующего эффективность своего проекта и ответственно выбирающего определенную модель действий. Вовлечение студенческой молодежью в иноязычной среде эмоциональных ресурсов в сфере взаимодействия может изменять эффекты ее социально-психологической адаптации и объективных достижений.

Библиографический список

1. Абульханова К.А. Онтологический подход С.Л. Рубинштейна в методологии изучения личности и субъекта // *Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна* / Под ред. К.А. Абульхановой, С.В. Тихомировой. М., 2011. С. 62–80.
2. Азбергенова Г.А. Социально-психологическая адаптация: подходы к изучению // *Вестник КРСУ*. 2016. Т. 16. № 12. С. 144–148.
3. Аргунова В.Н., Лондоджим Т. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов, обучающихся в российских вузах // *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2008. № 4. С. 7–12.
4. Вадутова Ф.А., Кабанова Л.И., Шкатова Т.И. Оценка и прогнозирование адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах // *Вестник ТГПУ*. 2010. № 12. С. 123–126.
5. Выготский Л.С. *Собрание сочинений в 6 т.* Т. 6. Научное наследие / Под ред. М.Г. Ярошевского. М., 1984.
6. Дружинин В.Н. *Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие*. М., 2001.
7. Иванова Н.А. Социально-психологическая адаптация личности и критерии ее эффективности // *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. С. 274–280.
8. Канеман Д. *Внимание и усилие* / Пер. с англ. А.Н. Гусева. М., 2006.
9. Кравцов А.В. *Социально-психологическая адаптация иностранных студентов в высшей школе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук*. М., 2008.

10. Куприн А.А. Специфика понимания адаптации в современной социальной психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. № 1 (41). С. 188–193.
11. Леванова Е.А., Тарабакина Л.В. Воспитание глубины чувств в контексте принципа творческой самодеятельности С.Л. Рубинштейна // Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна / Под ред. К.А. Абульхановой, С.В. Тихомировой. М., 2011. С. 271–278.
12. Милнер Л.В. Социально-психологическая адаптация мигрантов в новой социальной среде: проблемы исследования // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М., 2007. С. 149–168.
13. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями: теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 2. С. 100–111.
14. Панкова Т.А. Эмоциональный интеллект как фактор социально-психологической адаптации молодых специалистов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011.
15. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М., 2010.
16. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник СПбГУ. 1995. № 3. Серия 6. С. 74–79.
17. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб., 2012.
18. Савченко И.А. Иностраный студент в России: условия и барьеры интеграции // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 1. С. 25–31.
19. Толочек В.А. Стили как психологические системы адаптации в среде и интеграции ресурсов человека // Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. М., 2013. С. 62–111.
20. Трофимова Н.С. Социально-психологическая адаптация: философский, педагогический, психологический аспекты // Зауральский научный вестник. 2012. № 2. С. 108–110.
21. Шадриков В.Д. Некогнитивная психология: Монография. М., 2017.
22. Шевелев Т.Е., Кабанова Л.И., Михальченко Е.В. Информационная система для оценки адаптации иностранных студентов // Вестник науки Сибири. 2012. 1 (2). С. 134–138.

Тарабакина Людмила Владимировна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: tarabakina@mail.ru

Ван Юаньян – аспирант кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет

E-mail: tarabakina@mail.ru

L.V. Tarabakina, Wang Yuanyang

Socio-psychological adaptation of student youth to foreign language environment: resource approach

The article discusses the problems of socio-psychological adaptation of foreign students in Russian universities. The possibilities of socio-psychological adaptation of young people in a foreign language environment are considered from resource approach. Intra-subjective resources as new components of activeness enable the subject to create, change and use new means of activeness. Resources or means are not “frozen”, they provide the possibility for the subject to choose the position of an experimenter, who analyzes the effect of his or her life project and who is responsible for the chosen strategy. Intra-subjective resources are analyzed in the context of the insufficiently studied contribution of emotions and emotional intelligence to the integral structure of the inner world of the individual.

Key words: socio-psychological adaptation, foreign language environment, foreign students, resource approach, emotional resources, emotional intelligence, interaction, achievement effects.

Tarabakina Lyudmila V. – Dr. Philology Hab.; professor at the Department of Social Pedagogy and Psychology of Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

Wang Yuanyang – post-graduate student at the Department of Social Pedagogy and Psychology of Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow Pedagogical State University

В.И. Ветошева, О.Д. Артемова

Особенности мотивации учебной деятельности у подростков, обучающихся в лицее и в общеобразовательной школе

Сравнительный анализ мотивации учебной деятельности у лицеистов и учащихся общеобразовательной школы выявил сходство по ряду изучаемых параметров. Большинство подростков обеих групп осознают значимость учения и понимают, что знания необходимы для будущего освоения профессии; прагматический мотив у них преобладает над познавательным. Отсутствуют различия и по таким показателям, как личностный смысл учения, способность к целеполаганию, соотношение внутренней и внешней мотивации. Однако у лицеистов более выражена стратегия достижения успеха, реализация мотивов в поведении и эмоциональный мотив, в то время как выраженность мотивов одобрения значимых взрослых ниже по сравнению с учащимися общеобразовательных школ. Характер мотивации определяет эффективность учебной деятельности.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, подростки, лицеисты, мотивы учения.

Исследованием проблемы учебной мотивации занимались многие психологи и педагоги. На сегодняшний день изучены и описаны виды учебной мотивации [2; 4; 6–8], ее связь с эффективностью учебного процесса [1; 5; 10; 13], исследованы возрастные особенности мотивации учебной деятельности [6–8; 10], разработан диагностический инструментарий [1; 4–6]. Тем не менее, эта проблема не утратила своей значимости и продолжает оставаться одной из ведущих в современной школе.

Актуальность темы обусловлена обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и развития активной жизненной позиции [9]. Отсутствие у подростков интереса к учебе, понимания ценности и смысла учения, недостаточный уровень мотивации учебной деятельности приводит к нежеланию учиться, снижению успеваемости и образованности учащихся и выпускников школ. Наличие знаний об особенностях мотивации подростков и способах ее формирования поможет учителям, психологам и родителям способствовать развитию мотивации учения. Оптимальная организация учебной деятельности, приводящая к формированию ожидаемых результатов, определяет высокую внутреннюю мотивацию к учению, что весьма значимо, т.к. учение остается ведущей деятельностью подростка, а успехи и неудачи в учении продолжают служить основными критериями их оценки со стороны взрослых [13]. Однако в подростковом возрасте возникает и развивается особая деятельность – установление интимно-личных отношений между сверстниками. Деятельность общения, построение отношений с товарищами на основе определенных морально-этических норм становится одной из значимых. По мнению Д.Б. Эльконина, «личное общение является той деятельностью, внутри которой оформляются общие взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее... формируются личные смыслы жизни... Благодаря этому возникают предпосылки для возникновения новых задач и мотивов дальнейшей собственной деятельности, которая превращается в деятельность, направленную на будущее и обретающую в связи с этим характер профессионально-учебной» [Там же, с. 11]. Таким образом, в подростковом возрасте возникают предпосылки для формирования новых мотивов учебной деятельности.

Учебная деятельность подростков приобретает новое содержание и имеет свою специфику. У подростков укрепляются широкие познавательные мотивы, формируется интерес к новым областям знаний. Этому способствуют многие виды внеклассных и внешкольных увлечений (кружки, секции и др.). Для подросткового возраста характерен интерес не только к фактам, но и к способам приобретения знаний, к выявлению закономерностей в изучаемых явлениях. Развиваются мотивы самообразования, которые становятся более конкретными, причем нередко на первый план выступают близкие цели – сдать экзамены или зачеты – без отчетливой связи с перспективными целями выбора профессии и развития личности в целом. Способами осуществления самообразования здесь являются выборочное и довольно систематическое чтение новых источников, усвоение новой информации и одновременно

максимальное использование материала школьной программы. Мотивы положительного отношения к учению осознаются подростками лучше, чем отрицательные [7].

Становлению мотивации учения способствуют различные факторы, например, потребность во «взрослости», общая активность подростка, его готовность включаться в разные виды деятельности; стремление осознать себя как личность на основе мнения другого человека, оценить себя с точки зрения требования другого человека и своих внутренних требований, потребность в самовыражении и самоутверждении; стремление к самостоятельности; увеличение широты и разнообразия интересов, возрастание их избирательности и устойчивости. Все это способствует развитию специальных способностей подростков, таких как музыкальные, литературные, технические и др. [Там же].

Препятствует развитию мотивации учения незрелость оценок подростком самого себя и другого человека, что приводит к трудностям во взаимоотношениях с другими людьми. Желание казаться взрослым вызывает внешнее безразличие к мнению и отметке учителя. Стремление подростка к самостоятельности вызывает его отрицательное отношение к готовым знаниям, простым и легким вопросам, репродуктивно-воспроизводящим видам учебной деятельности, к тем методам работы в школе, которые перенесены из начальной школы. Отсутствие понимания связи учебных предметов, изучаемых в школе, с возможностью использования их в будущем снижает положительное отношение к учению. Избирательный интерес к одним учебным предметам может препятствовать интересу к другим предметам из-за неумения подростка совместить их, организовать свою учебную работу [Там же].

С внедрением дифференцированного обучения в нашей стране, наряду с общеобразовательными школами открылось множество лицеев и гимназий, где обучаются дети с высокой успеваемостью и высоким уровнем знаний. В данных учебных заведениях акцент в учебной деятельности делается на развитие интеллекта, в то время как внимание мотивационному компоненту учения уделяется недостаточно, что подчеркивается в исследованиях Т.А. Труфановой. Она также отмечает, что в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса требуемых знаний, умений и навыков высокий уровень развития мотивации может играть роль компенсаторного фактора, обеспечивающего эффективность обучения [10].

Исследуя мотивы поступления в лицей, Т.А. Труфанова указывает, что в отличие от общеобразовательной школы, лицей дает возможность углубленного изучения профильных предметов, обеспечивая высокий уровень знаний, ориентирует лицеистов на долгосрочную образовательную

перспективу. Обучение в привилегированном среднем учебном заведении обеспечивает возможность поступления в престижные вузы страны. Автор предлагает типологический подход к развитию учебной мотивации лицеистов, который даст возможность учителю развивать именно те типы мотивации, которые обеспечат высокий уровень успеваемости лицеистов, как по профильным, так и непрофильным предметам [10].

Различные виды учебных мотивов, взаимодействуя друг с другом и находясь в иерархических отношениях, образуют типы учебной мотивации. Оптимальным типом в восьмых-девятых классах является доминирование познавательного мотива при высоком уровне развития мотива ответственности. В десятых-одиннадцатых классах оптимальным является доминирование познавательного мотива в сочетании с прагматическим, при этом также должен быть развит высокий уровень ответственности [Там же]. Таким образом, доминирование познавательного мотива является оптимальным на всех этапах обучения подростков.

Эмпирические исследования Н.Ц. Бадмаевой позволили получить данные о влиянии мотивации на продуктивность интеллектуальной деятельности школьников и студентов, развитие перцептивных, мыслительных и мнемических способностей. Автор подчеркивает, что развитие способностей и личности в целом происходит на основе постепенного перехода от доминирования неосознаваемых (интуитивных, эмоционально-аффективных) процессов к доминированию осознаваемых (смысловых, рационально-логических) мотивов учения, формирования индивидуальной структуры мотивационной сферы. Знание о мотивации умственной деятельности будет способствовать внедрению в социальную практику новых педагогических технологий по формированию мотивации учения и целенаправленному развитию интеллектуальных и творческих способностей человека [1].

Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, В.В. Гижицкий, Т.К. Гавриченко также отмечают ведущую роль мотивации учения в определении эффективности учебной деятельности. «Ее особенности являются предикторами учебных достижений учащихся, а также показателями эффективно построенного учебного процесса» [12, с. 66]. Так, внешняя экстернатальная мотивация, в отличие от внутренней мотивации, связана с меньшими академическими достижениями, менее продуктивными реакциями на трудности, тенденцией преждевременно покинуть школу, а также сравнительно низким психологическим благополучием. При амотивации субъект не ощущает смысла выполняемой учебной деятельности, чувствует некомпетентность, беспомощность и не подконтрольность результатов деятельности [12; 14].

Таким образом, мотивация учебной деятельности является одной из актуальных и, тем не менее, недостаточно разработанных проблем современной школы и современных исследований в области педагогики и психологии. В условиях перехода к альтернативным формам образования представляет интерес исследовать, в чем принципиальное различие в мотивации учения подростков, обучающихся в лицеях и гимназиях, по сравнению с общеобразовательной школой. Этот аспект проблемы изучен недостаточно и представляется весьма перспективным, поэтому *целью* представленного исследования является осуществление сравнительного анализа мотивации учебной деятельности и выраженности различных мотивов учения у подростков, обучающихся в лицее и общеобразовательной школе. Для реализации поставленной цели решались следующие конкретные задачи: исследовать мотивацию и выраженность различных мотивов учения у лицеистов и учащихся общеобразовательной школы, осуществить сравнительный анализ этих показателей у двух групп подростков с учетом гендерных различий.

Мы предположили, что ведущим мотивом обеих групп подростков будет прагматический мотив, однако у лицеистов более выражен интерес к процессу учения и ориентация на стратегию достижения успеха, а у учащихся общеобразовательной школы будет более выражен мотив одобрения родителей и учителей.

В исследовании приняло участие 89 подростков в возрасте $14,4 \pm 0,07$ лет, обучающихся в 8 классах. Из них: 38 лицеистов (20 юношей и 18 девушек) и 51 учащийся общеобразовательной школы (21 юноша и 30 девушек).

Выбор двух видов учебных общеобразовательных заведений был обусловлен тем, что, несмотря на сходство в осуществлении процесса обучения, технология преподавания и прием в лицей имеют свою специфику. Зачисление в лицей осуществляется на основе конкурсного отбора тех подростков, которые уже имеют высокий интеллект и проявляют способности к физико-математическим дисциплинам. Следует отметить, что программа по основным предметам усложнена, осуществляется углубленное изучение профильных предметов, требуется высокий уровень знаний, ориентированность учащихся на долгосрочную образовательную перспективу. Лицеистов систематически готовят к участию в конкурсах и олимпиадах разного уровня, на которых они часто получают призовые места. Большинство учащихся после окончания лицея поступают в престижные вузы центральных городов России, а некоторые учатся даже за рубежом. Повышенные требования со стороны учителей приводят к тому, что на первых этапах обучения успеваемость

лицеистов снижается. Ухудшение успеваемости также обусловлено тем, что дети из других населенных пунктов в подростковом возрасте отрываются от дома, родителей и попадают в ситуацию проживания в интернате. С одной стороны, это способствует быстрому развитию самостоятельности и ответственности, а с другой – приводит к напряжению их психоэмоциональной сферы. В случае, если лицеист не справляется с программой и имеет низкую успеваемость, родителям рекомендуют вернуть его в общеобразовательную школу, что может снизить самооценку подростка. По мере адаптации к новым условиям и требованиям обучения, успеваемость лицеистов улучшается и в выпускных классах они набирают высокие баллы при сдаче выпускных экзаменов. Таким образом, характер обучения и воспитания, а также контингент учащихся в лицее и общеобразовательной школе отличаются по ряду параметров, что может сказаться на мотивации учения. Поэтому целесообразно сопоставить выраженность разных показателей мотивации учебной деятельности у подростков этих двух учебных заведений.

При изучении мотивации учения подростков использовали методику Н.В. Калининой и М.И. Лукьяновой. Она позволяет оценить личностный смысл учения, способность к целеполаганию, определить уровень мотивации, соотношение внутренней и внешней мотивации учения, выраженность мотивации достижения успеха или избегания неудач, реализацию мотивов в поведении [5]. Для оценки степени выраженности разных мотивов учения использовали методику В. Хеннинга. Она позволяет сравнить соотношение разных мотивов учения, таких как мотив долга перед обществом, мотив родительского и учительского одобрения, мотив групповой ориентации, престижный, познавательный, прагматический, познавательный и эмоциональный мотивы [3]. С целью выявления личностного смысла учения, отношения к учебной деятельности и к отдельным предметам, мотивов выбора учебного заведения проводилось анкетирование.

Полученные данные подчинялись закону нормального распределения, поэтому достоверность различий определяли с помощью *t*-критерия Стьюдента, а зависимость между показателями оценивали с помощью критерия Пирсона.

При исследовании мотивации учения у подростков были получены результаты, представленные в табл. 1.

Сравнительный анализ выраженности показателей мотивации учения у лицеистов и учащихся общеобразовательной школы выявил сходство по четырем из шести показателей, т.е. осознание личностного смысла учения, уровень мотивации, умение ставить перед собой конкретные

цели, внутренняя мотивация учения, которая выражается в актуализации мотивов без помощи взрослого, характерны для обеих сравниваемых групп подростков.

Таблица 1

**Сравнительный анализ показателей мотивации учения
у подростков общеобразовательной школы и лицея
(по методике Калининой–Лукьяновой)**

Показатели мотивации	Лицейсты	Учащиеся общеобразовательной школы	Достоверность различий
Личностный смысл учения	20,9 ± 0,69	20,9 ± 0,46	$p > 0,05$
Способность к целеполаганию	22 ± 0,70	22 ± 0,46	$p > 0,05$
Уровень мотивации	59,5 ± 1,23	58,6 ± 0,995	$p > 0,05$
Соотношение внутренней и внешней мотивации	20,5 ± 1,88	18,6 ± 1,45	$p > 0,05$
Соотношение мотивации достижения успеха и избегания неудач	10,7 ± 1,48	5,7 ± 1,77	$p < 0,05$
Показатель реализации мотивов в поведении	13,9 ± 2,22	5,6 ± 1,63	$p < 0,01$

Большинство обследованных подростков (80–85%) осознают значимость обучения в школе, понимают, что знания необходимы для дальнейшего образования, освоения профессии и будущей успешной работы. Это подтверждается тем фактом, что у большинства подростков (73% учащихся общеобразовательной школы и 76% лицеистов) выражена внутренняя мотивация учения, что указывает на то, что подростки обеих сравниваемых групп стараются реализовать мотивы самостоятельно.

Достоверные различия между учащимися общеобразовательной школы и лицеистами были обнаружены по показателю соотношение мотивации достижения успеха и избегания неудач ($p < 0,05$). У лицеистов эти значения практически в 2 раза выше, чем у учащихся общеобразовательной школы. Эта мотивация ярко выражена у 34% лицеистов и 22% учащихся общеобразовательной школы. Различия можно

объяснить тем, что у лицеистов при обучении по усложненной программе чаще возникают ситуации, где необходимо преодолевать трудности, мобилизовав внутренние резервы. С другой стороны, уже при поступлении подростки выдержали конкурсный отбор и наиболее способные были зачислены в лицей. Они целенаправленно стремились попасть в это престижное учебное заведение, посещали специально организованные курсы, занимаясь дополнительно, т.е. прилагали усилия для поступления. Те же подростки, которые выбирают стратегию избегания неудачи, как правило, собственные неудачи объясняют отсутствием способностей, невезением, а успехи, соответственно, везением или легкостью задания. Исследования Мак-Клееланда показали, что в тех странах, где у людей преобладает стремление к достижению успеха, выше темпы экономического роста [приводится по: 11, с. 390–393], поэтому целесообразно делать упор на развитие именно этого мотива у подростков.

Достоверные различия в двух сравниваемых группах были обнаружены и по показателю реализации мотивов в поведении, который оказался практически в 2,5 раза выше у лицеистов ($p < 0,01$). Реализация мотивов в поведении характерна для 53% лицеистов и 23% учащихся общеобразовательной школы. У лицеистов мотивы учения, реализуемые в поведении, более устойчивы и проявляются во всех или, по крайней мере, в большинстве учебных ситуаций, т.е. становятся не «только знаемыми», но и «реально действующими» [5; 7]. Реализация мотивов в поведении дает возможность получать положительные эмоции в процессе обучения, инициирует интерес к самому процессу получения знаний, а не к оценке как конечному результату деятельности. 73% учащихся общеобразовательной школы редко реализуют мотивы в поведении, а у 4% лиц реализация мотивов в поведении отсутствует, что не характерно для лицеистов. Это может привести к тому, что сам процесс обучения у учащихся будет направлен не на приобретение знаний, а на получение положительной оценки. Хотя у 47% лицеистов мотивы в поведении тоже реализуются редко, что может привести к определенным трудностям в учебной деятельности.

Анализ данных, полученных при исследовании мотивации лицеистов, позволил выявить положительную связь между внутренней мотивацией учения и реализацией мотива в поведении ($r = 0,3954$, $p < 0,05$), а также между реализацией мотива в поведении и мотивацией достижения успеха ($r = 0,3648$, $p < 0,05$). Принятие на себя ответственности за собственную учебу, которое выражается в реализации мотивов без напоминания взрослых, и преобладание мотивации к достижению успеха над мотивацией избегания неудач способствуют преодолению трудностей, возникающих в процессе учения, проявлению мотивов во многих

учебных ситуациях, что не характерно для учащихся общеобразовательной школы. В ходе изучения мотивации лицеистов также была выявлена положительная связь между личностным смыслом учения и внутренней мотивацией ($r = 0,6515$, $p < 0,001$). Осознание личностного смысла учения и значимости получения образования способствуют реализации мотивов без помощи взрослого. Аналогичная тенденция, но не достигающая значимого уровня, была получена у учащихся общеобразовательной школы ($r = 0,2912$, $p > 0,05$). В ходе исследования гендерные различия по перечисленным параметрам не выявлены.

Далее была сопоставлена выраженность различных мотивов учения, определяемых по методике В. Хеннинга, в двух группах подростков (табл. 2).

Таблица 2

**Сравнительный анализ выраженности
различных мотивов учения у подростков
лица и общеобразовательной школы
(по методике В. Хеннинга)**

Мотивы	Лицеиста	Учащиеся общеобразо- вательной школы	Достоверность различий
Мотив долга перед обществом	4,4 ± 0,24	4,6 ± 0,21	$p > 0,05$
Мотив родительского одобрения	3,1 ± 0,18	3,9 ± 0,23	$p < 0,05$
Мотив учительского одобрения	1,6 ± 0,20	2,3 ± 0,17	$p < 0,05$
Мотив групповой ориентации	2,4 ± 0,28	2,3 ± 0,24	$p > 0,05$
Мотив престижа	2,0 ± 0,33	1,7 ± 0,21	$p > 0,05$
Познавательный мотив	4,4 ± 0,30	4,5 ± 0,19	$p > 0,05$
Прагматический мотив	5,7 ± 0,26	5,8 ± 0,18	$p > 0,05$
Эмоциональный мотив	4,1 ± 0,29	2,8 ± 0,24	$p < 0,01$

Сравнительный анализ выраженности различных мотивов учения у подростков общеобразовательной школы и лицеистов показал отсутствие различий в пяти показателях из восьми по таким параметрам, как

мотив групповой ориентации (желание, чтобы свой класс был лучшим), гражданский (мотив долга перед обществом), познавательный, прагматический и честолюбивый (желание выделиться среди одноклассников) мотивы. У обеих групп подростков прагматический мотив преобладает над познавательным ($p < 0,001$). То есть для подростков обучение в школе является предпосылкой для будущей хорошей материальной жизни, а приобретение знаний и навыков рассматривается как необходимое условие для реализации прагматических целей, что получило подтверждение при проведении анкетирования. Более половины учащихся, как лица, так и общеобразовательной школы, отмечали, что они учатся для того, чтобы поступить в будущем в вуз и «хорошо жить». Хотя преобладание этого мотива в восьмых-девятых классах, как уже отмечалось выше, не является самым оптимальным [10].

Наряду с познавательным, в обеих группах подростков был выражен мотив долга перед обществом. Возможно, что в данном случае проявляется «эффект фасада», т.е. ответ подростков осуществляется с опорой на социально желательные нормы [7]. Знаемые, социально желательные мотивы, в том числе прагматический мотив и мотив долга, которые являются ведущими в обеих обследованных группах подростков, могут быть сформированы не без участия родителей и учителей, которые подчеркивали важность образования для получения желаемой профессии с целью принести пользу обществу.

По остальным трем мотивам: родительское и учительское одобрение ($p < 0,05$) и эмоциональный мотив ($p < 0,01$) различия между двумя сравниваемыми группами оказались значимыми. У лицеистов в 1,5 раза больше, чем у учащихся общеобразовательной школы, выражен эмоциональный мотив, который подразумевает получение удовлетворения от самого процесса учения (табл. 2). Он является ведущим у 16% лицеистов, кроме того, у трети подростков-лицеистов он входит в тройку ведущих, в то время как в общеобразовательной школе эмоциональный мотив как ведущий характерен всего лишь для 4%, а у 14% учащихся он входит в тройку ведущих. Степень выраженности мотивов родительского и учительского одобрения по абсолютным значениям выше у учащихся общеобразовательной школы ($p < 0,05$). У 20% учащихся общеобразовательной школы мотив родительского одобрения является одним из ведущих (стоит на 1 или 2 месте по значимости) и у 4% одним из ведущих является мотив учительского одобрения, в то время как ни у одного из опрошенных лицеистов эти мотивы не являются ведущими. Гендерные различия по этим параметрам также не были обнаружены.

Результаты анкетирования подтвердили данные, полученные в тестовом исследовании. Анкетирование позволило выявить отношение

подростков к учебной деятельности, а также мотивы поступления в то или иное учебное заведение. Несмотря на сложность учебной программы и необходимость прилагать значительные усилия для ее усвоения, лицеисты уверены в том, что обучение в лицее открывает им дорогу для поступления в престижные вузы страны, а потому у них более выражено положительное отношение к учебному заведению.

Сравнительный анализ удовлетворенности подростков обучением показал, что практически всем лицеистам (97%) нравится учебная деятельность, в то время как в общеобразовательной школе только 46% опрошенных удовлетворены процессом обучения; 50% – не очень удовлетворены и 4% не нравится учиться. То есть для учащихся общеобразовательной школы характерно более дифференцированное отношение к учебе (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ удовлетворенности обучением у лицеистов и учащихся общеобразовательной школы

Отношение к учебе	Лицеисты, %	Учащиеся общеобразовательной школы, %
Очень нравится	16	4
Нравится	81	42
Не очень нравится	3	50
Не нравится	0	4

Негативное отношение школьников к учебной деятельности может привести к несформированности процессов целеполагания, отсутствию умения выполнять действия по развернутой инструкции взрослого и способности самостоятельного выбора способа действия, к бедности и узости мотивов, т.к. познавательные мотивы будут исчерпываться интересом к результату [7].

Лицеисты в 34%, а учащиеся общеобразовательной школы в 22% случаев отмечают, что им интересен процесс учения, т.е. получение новых знаний, расширение кругозора, изучение новых тем и т.д. Часть подростков: 26% лицеистов и 14% учащихся общеобразовательной школы, – отмечают, что им интересны лишь отдельные предметы.

Анализ анкет также показал, что 35% учащихся общеобразовательной школы и 29% лицеистов привлекает общение со сверстниками; 6% учащихся школы и 8% лицеистов отмечают, что для них интересно

общение с учителями. Поэтому не только интерес к самому процессу получения знаний, но и удовлетворенность общением может способствовать формированию положительного отношения к школе.

Также в ходе исследования были получены данные о взаимосвязи мотивации учебной деятельности и успеваемости. Учащиеся с более низкой успеваемостью чаще отмечают, что учатся ради родительского одобрения ($r = 0,5853, p < 0,01$), а учащиеся, имеющие более высокую успеваемость, чаще отмечают значимость учебно-познавательных мотивов, имеют интерес к самой учебной деятельности ($r = 0,4140, p < 0,05$).

Резюмируя данные, опубликованные ранее в литературе, и факты, полученные в представленной работе, следует отметить, что исследование мотивации учебной деятельности остается весьма актуальным. С одной стороны, это обусловлено наличием альтернативного образования, а с другой – обновлением содержания обучения, постановкой задач формирования у школьников приемов самостоятельного приобретения знаний и развития активной жизненной позиции. Наличие знаний об особенностях мотивации подростков и способах ее формирования поможет учителям, психологам и родителям способствовать формированию интереса к учению.

Известно, что характер мотивации играет ведущую роль в определении эффективности учебной деятельности. Действительно, анализ полученных данных показал, что учащиеся с более низкой успеваемостью чаще учатся ради родительского одобрения, ради оценки как конечного результата деятельности, реализация мотивов в поведении имеет у них слабую выраженность. Учащиеся, имеющие более высокую успеваемость, чаще проявляют интерес к получению знаний, они реализуют мотивы в поведении и получают удовлетворение от самого процесса обучения.

Сравнительный анализ показателей мотивации учебной деятельности у лицеистов и учащихся общеобразовательной школы выявил сходство по ряду изучаемых параметров. Большинство подростков обеих групп осознают значимость обучения и понимают, что знания необходимы для будущего освоения профессии. Причем прагматический мотив учебной деятельности преобладает над познавательным, хотя оптимальным типом для подростков этой возрастной группы является доминирование познавательного мотива при высоком уровне развития мотива ответственности [12]. Отсутствуют различия и по таким показателям, как личностный смысл учения, способность к целеполаганию, соотношение внутренней и внешней мотивации, мотив групповой ориентации, гражданский, познавательный и престижный мотивы.

Тем не менее, в представленной работе показано, что характер учебной и воспитательной деятельности влияет на формирование мотивации двух сравниваемых групп подростков: лицеистов и учащихся общеобразовательной школы. У лицеистов более выражена стратегия достижения успеха, реализация мотивов в поведении и эмоциональный мотив, который указывает на то, что им приносит удовлетворение сам процесс обучения. В то же время выраженность мотивов родительского и учительского одобрения ниже в группе лицеистов по сравнению с учащимися общеобразовательной школы. То есть система обучения в лицее инициирует у подростков интерес к самому процессу получения знаний, а потому учебно-познавательные мотивы являются у них ведущими.

Полученные данные также позволяют предположить, что в обоих учебных заведениях мотивационному компоненту учения уделяется меньше внимания, чем интеллектуальному, что необходимо учитывать в учебно-воспитательной деятельности.

Библиографический список

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ, 2004.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред., вступ. ст. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.; Воронеж, 1997.
3. Диагностика и коррекция социальной дезадаптации подростков: Пособие для психологов, педагогов, психосоциальных и социальных работников / Под ред. С.А. Беличевой. М., 1999.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.
5. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Учебная мотивация школьников как показатель результативности образовательного процесса в школе // Психолого-педагогическая диагностика учебного процесса: Хрестоматия / Сост. В.Л. Соколов. М., 2008. С. 257–302.
6. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М., 1984.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М., 1983.
8. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 129–139.
9. Мищенко Л.В. Теоретические и методологические проблемы системного исследования пологендерного развития индивидуальности детей младшего школьного возраста: Монография. St. Louis, 2013.
10. Труфанова Т.А. Типологический подход к развитию учебной мотивации учащихся лицея: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2005.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.; М., 2003.
12. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников / Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гжицкий В.В. и др. // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74.

13. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
14. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior. New York, 1985.

Ветошева Валентина Ивановна – кандидат биологических наук; доцент кафедры общей и педагогической психологии Института педагогики и психологии, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина

E-mail: kpsych@syktsu.ru

Артемова Ольга Дмитриевна – психолог, муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Лицей № 1», г. Сыктывкар

E-mail: artomova-olga@mail.ru

V.I. Vetosheva, O.D. Artemova

Motivational peculiarities
of educational activity of teenage students
in a lyceum and in a comprehensive school

Comparative analysis of educational motivation for lyceum students and students of a comprehensive school has revealed similarity in a number of studied parameters. The majority of teenagers in both groups realize the importance of studying and understand that knowledge is necessary for the future profession; their pragmatic motive prevails over the cognitive one. There are no differences in such parameters as personal motive of studying, the ability to set goals, and the ratio of internal and external motivation. However, lyceum students have better strategy for achieving success, better realization of motives in behavior and stronger emotional motive, while their motive of approval by teachers and parents is lower in comparison with the students in comprehensive schools. The character of motivation determines the effectiveness of educational activities.

Key words: motivation of learning activity, adolescents, lyceum students, learning motives.

Vetosheva Valentina I. – PhD in Biology; associate professor at the Department of General and Pedagogical Psychology of Institute of Pedagogy and Psychology, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University

Artemova Olga D. – psychologist, Lyceum № 1, Syktyvkar

А.П. Драганчук

Культура межличностных отношений курсантов: содержание и диагностика

В статье представлены результаты теоретического анализа терминов «культура», «культура межличностных отношений», дифференцированы термины «развитие» и «формирование», «ценности» и «ценностные ориентации», предлагается рабочее понятие «культура межличностных отношений курсантов», а также способы диагностики ее сформированности в образовательной организации высшего образования. Раскрыты практические аспекты формирования культуры межличностных отношений курсантов. Описан констатирующий этап эксперимента по формированию культуры межличностных отношений курсантов.

Ключевые слова: ценностные ориентации, личностная культура, культура межличностных отношений курсантов, компоненты культуры межличностных отношений курсантов, методики диагностики уровня культуры межличностных отношений.

Анализ содержания требований, предъявляемых к выпускнику военной образовательной организации, указывает на то, что его профессиональная деятельность напрямую связана с организацией межличностного общения и взаимодействия как с коллегами, подчиненным, с коллективом в целом, так и гражданами, в том числе иностранного государства – управлением взаимодействия в коллективе и взаимодействием коллектива с гражданами. Высокий уровень культуры межличностных отношений, сформированный у курсанта, будет способствовать решению его профессиональных задач в будущем.

Для того чтобы избежать методологических противоречий, следует провести анализ ряда понятий, являющихся значимыми в научном поле понятийного аппарата исследования.

Огромное разнообразие трактовок термина «культура» побуждает исследователей упорядочить их по различным классификациям, среди которых выделяют следующие: социологические, исторические, нормативные, психологические, дидактические, антропологические и др. В нашей работе мы опираемся на антропологический и дидактический подходы.

Антропологический подход рассматривает термин «культура» как совокупность результатов деятельности человеческого общества во всех

сферах жизни и всех факторов, таких как идеи, верования, обычаи, традиции, составляющие и обуславливающие образ жизни нации, класса, групп людей в определенный период времени. К пониманию культуры добавляются ценности, нормы и системы символов конкретного общества, которые отражаются на мышлении, представлениях, восприятии и особенностях поведения ее носителя.

Согласно дидактическому подходу, культура состоит из идеалов, ценностей и представлений о жизни, присущих людям и определяющих их поведение. Культура воспитывается и усваивается на протяжении всей жизни и передается из поколения в поколение. Употребляя термин «культура», мы говорим о совокупности материальных и духовных ценностей, созданных и создаваемых обществом, передаваемых из поколения в поколения и характеризующих степень развития общества.

Решая задачу применения нашей работы для образовательной среды высшего профессионального образования, следует дифференцировать термины «формирование» и «развитие».

«Развитие – существенное, необходимое движение, изменение чего-либо во времени. Движение как способ существования материи не возникает и не исчезает, а перманентно существует, не имея ни начала, ни конца. Развитие бывает восходящим и нисходящим, от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему, от старого к новому и от нового к старому, от простого к сложному и от сложного к простому, от низшего к высшему и от внешнего к низшему, от случайного к необходимому и от необходимого к случайному и т.д.» [8, с. 463–464]. Исходя из представленного содержания понятия ясно, что процесс развития как какого-либо феномена, в том числе и личности, происходит на всем протяжении существования – от момента появления до разрушения (уничтожения), тем самым описываемый процесс затруднительно назвать плановым и корректируемым.

«Формирование – сознательное управление процессом развития человека или отдельных сторон личности, качеств и свойств характера и доведение их до задуманной формы (уровня, образа, идеи). В педагогической практике формирование означает применение приемов и способов (методов, средств) воздействия на личность учащегося с целью создания у него системы определенных ценностей и отношений, знаний и умений, склада мышления и памяти» [1, с. 823].

Опираясь на результаты анализа смысла понятий «развитие» и «формирование», мы констатировали, что эти процессы отличаются своей «законченностью»: «развитие» протекает постоянно и не имеет ярко выраженного завершения, в то время как процесс формирования более конкретен и имеет цель получения запланированного результата.

Именно процесс формирования на ступени высшего образования придает законченную форму требуемому феномену, в данном случае культуре межличностных отношений курсантов.

Далее, крайне важно заострить внимание на понятии «ценности», т.к. роль ценностей в жизни как отдельного индивида, так и общества в целом чрезвычайно велика. «Именно в соответствии с ними происходит отбор информации в процессе взаимодействия с окружающим миром, устанавливаются социальные отношения, формируются эмоции и чувства, навыки общения и т.д.» [7, с. 46].

Традиционно употребляются два термина – «ценности» и «ценностные ориентации». Ценности существуют в культуре и являются образующими социальной жизни общества. Ценностные ориентации, в свою очередь, выражают субъективное отношение к тем или иным ценностям, т.е. отражают направленность личности на те или иные цели. Ценностные ориентации являются интегральным образованием как неразрывно связанные, составляющие неотъемлемую часть целого и определяют отношение человека к миру и себе. «Некоторые ценности принимаются человеком и становятся его личными ценностями. Ценность является единственной мерой сопоставления мотивов и служит основой для выбора» [2, с. 287].

«В различные моменты жизни человека и общества на первый план выходят разные ценности. Жизненный путь человека подразумевает переоценку ценностей, что обычно сопровождается кризисом, приводящим к перестройке отношений человека с миром» [3, с. 335]. В связи с этим возможно утверждать, что образовательная система, в том числе образовательная организация высшего образования, способна создавать педагогические условия для принятия личностью определенных ценностей, давать знания о способах и средствах ведения эффективных межличностных отношений и прививания навыков и умений выстраивания этих отношений.

Следующим шагом в раскрытии феномена «культура межличностных отношений» является осмысление понятий «личность», «культура личности» или «личностная культура».

Личность – это устойчивое духовно-психологическое образование, посредством которого человек становится членом общества, представителем своего народа и нации, производителем духовных и материальных ценностей. Показателями сформированности личности в человеке являются: духовность, нравственность, развитость самосознания и творческие способности. Именно эти качества обеспечивают человеку свободу и субъективность как внутреннее состояние. Человек может быть инстинктивным, личность же всегда целенаправленна.

Мы не разделяем термины «культура личности» или «личностная культура», т.к. считаем, что это «стороны одной медали», а именно – фундаментальные свойства, качества личности, позволяющие индивиду развиваться гармонично и в согласии с той культурой, в которой он находится, не вступая с ней в противоречие, а внося посильный вклад в ее развитие. Данное понятие «является одним из центральных в культурологической парадигме развития образования в XXI в. Оно направляет воспитание на формирование у человека базовых оснований (знаний, навыков, отношений) той культуры, в которой он существует» [1, с. 416].

Важно понять отличительную особенность *межличностных отношений* от других видов отношений. Употребляя термин «межличностный», мы указываем, что объектом отношений является другой человек, а также, что важно, на взаимную направленность этих отношений. Следовательно, межличностные отношения отличаются от отношения к предметам, вещам, отношения к себе и т.д. Межличностные отношения акцентируют внимание на эмоционально-чувственном аспекте взаимодействия между людьми, персональной зависимости вступивших в контакт людей друг с другом, а также их взаимной ответственности за сложившиеся отношения. Итак, «межличностные отношения – это взаимные ориентации, которые складываются у индивидов, находящихся в контакте» [6, с. 168].

Таким образом, *под культурой межличностных отношений курсантов* целесообразно понимать компонент общей культуры личности, обусловленный личностными особенностями и включающий ценностные ориентации, знания, умения, которые позволяют самостоятельно выбирать и использовать средства для установления эффективного взаимодействия с целью качественного выполнения своих служебных обязанностей.

Культура межличностных отношений курсантов – интегративное личностное качество. Данная культура, являясь частью общей культуры личности, в то же время представляет сложную конструкцию, которая включает в себя: культуру межличностного общения, культуру межнационального общения и культуру делового общения. Каждая часть исследуемого феномена опирается на уважительное отношение к человеку в соответствии с ценностями, установленными в конкретном обществе.

Культуру межличностных отношений личность приобретает в процессе получения знаний о правилах и установках, принятых в обществе для вступления во взаимодействия в данном обществе. После этого происходит принятие данных знаний, т.е. перевод их из внешних во внутренние

ценностные установки, эталоны поведения и систему убеждений, на основе которых личность осознает свою роль в конкретном социуме и выстраивает свое поведение.

Процесс формирования культуры межличностных отношений курсантов – целенаправленный учебно-воспитательный процесс в образовательном пространстве военной образовательной организации с учетом специфического содержания и технологий образования. Данный процесс обеспечивает приобретение ценностей, знаний, умений, норм деятельности и взаимодействия для их последующего применения в повседневной профессиональной деятельности, а также приобретения личного положительного коммуникативного опыта и рефлексии образцов взаимодействия с другими людьми в различных ситуациях.

Преследуя цель разработки проблемы нашего исследования, заключающейся в поиске педагогических условий, благоприятных для развития и формирования культуры межличностных отношений курсантов военной образовательной организации, мы решали задачу о проведении качественной диагностики упомянутого вида культуры. В то же время для подобной диагностики уровня сформированности культуры межличностных отношений важным аспектом является обоснование компонентов и критериев вышеназванной культуры.

Нами был проведен анализ теоретических и эмпирических материалов исследований, объектом которых является культура межличностных отношений, состоящая из следующих компонентов: когнитивного, эмоционально-мотивационного и регулятивного.

Когнитивный компонент культуры межличностных отношений курсантов включает в себя знания правил межличностного общения и норм морали и ценностей, принятых в конкретном обществе, знание способов межличностного взаимодействия и образцов поведения при выстраивании этих отношений. Данный компонент является основой для реализации остальных компонентов исследуемого феномена, т.к. фундамент культуры межличностных отношений закладывается в процессе приобретения значимой суммы знаний и принятии этих знаний за собственную систему устойчивых убеждений, осознание необходимости придерживаться их в повседневной и профессиональной деятельности.

Показателями уровня сформированности когнитивного компонента культуры межличностных отношений, по нашему утверждению, являются знания: ценностей, принятых в культуре социума, в котором находится личность; способов взаимоотношений для достижения определенной цели; способов коммуникации как специфической форме взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности; нравственных понятий общества.

Эмоционально-мотивационный компонент культуры межличностных отношений курсантов выражается в наличии потребностей и мотивации во взаимодействии с людьми как объективно необходимых для существования человеческой личности, а также в наличии и характере эмоций, чувств личности при выстраивании взаимодействия с другим человеком и эмпатических навыков личности, позволяющих человеку постигать внутренний мир субъекта взаимодействия и воспринимать эмоциональное состояние других людей. В данном случае эмпатия является одним из важных личностных качеств, характеризующих культуру межличностных отношений курсанта. Она способствует сбалансированности межличностных отношений, делает поведение человека социально обусловленным. В связи с тем, что суть межличностных отношений имеет взаимную направленность субъектов взаимодействия, следует акцентировать внимание на эмоциональном аспекте взаимодействия между людьми.

Показателями уровня сформированности эмоционально-мотивационного компонента культуры межличностных отношений мы считаем: характер эмоционального восприятия субъектов межличностных отношений; уровень и характер мотивации действий в межличностных отношениях; эмоциональную устойчивость, стабильность в отношениях; уровень развития эмпатических качеств личности; уровень добропорядочности в отношениях; уровень принятия обязательств в отношениях.

Регулятивный компонент культуры межличностных отношений курсантов представляет собой способность личности осознанно управлять своим поведением и контролировать собственные эмоции в процессе взаимодействия с другими людьми (а также саморегуляцию личности поведения в целом).

Показателями уровня сформированности регулятивного компонента культуры межличностных отношений являются:

- саморегуляция эмоций, чувств, поведения при взаимодействии с партнерами общения;
- способность сделать выбор образца поведения на основе рефлексивного эталона проявления межличностных отношений;
- уровень морально-нравственной нормативности;
- определение степени направленности общения;
- способность к проявлению доверия к партнеру по общению.

Для реализации задачи на этапе констатирующего эксперимента [4, с. 168] необходимо выявить и проанализировать исходный реальный уровень сформированности культуры межличностных отношений курсантов.

На данном этапе проводилось анкетирование и тестирование курсантов с целью диагностики компонентов культуры межличностных отношений. Тесты и анкеты разработаны и адаптированы нами для проведения в условиях военной образовательной организации. Мы использовали методики: «Изучение направленности личности» (разработана В. Смекалой, М. Кучерой), «Межличностные отношения» (в версии А.А. Рукавишникова), «Эмпатия» (методика А. Мехрабиана и Н. Эпштейна), «16PF-опросник» Р. Кэттела, а также «Оценка уровня интеллигентности личности» (методика В.И. Андреевой) (табл. 1).

С помощью обозначенных методик представляется целесообразным оценить уровень сформированности компонентов культуры межличностных отношений курсантов.

Для измерения уровня характера эмоционального восприятия субъектов межличностных отношений и уровня развития эмпатических качеств личности у курсантов применяется диагностика эмпатии по А. Мехрабиану и Н. Эпштейну.

При диагностировании уровня принятия обязательств в отношениях, уровня морально-нравственной нормативности и характера эмоционального восприятия субъектов межличностных отношений и способности определения направленности общения курсантов используется методика, разработанная чешскими психологами В. Смекалой и М. Кучерой. Эта методика основана на словесных реакциях испытуемого в предполагаемых ситуациях, связанных с работой или участием в них других людей. Ответы испытуемого зависят от того, какие виды удовлетворения и вознаграждения он предпочитает. Хотя у испытуемого и создается впечатление, что с помощью этой методики получают ориентировочную информацию о нем самом, в действительности же испытание позволяет изучить основную жизненную позицию. Задача данной методики – определение направленности человека: личностной (на себя), коллективистской (на взаимодействие) и деловой (на задачу). Необходимо отметить, что все три вида направленности не абсолютно изолированы, а обычно сочетаются. Поэтому более корректно в результате диагностики акцентировать внимание не на единственной, а на доминирующей направленности личности.

С целью оценки показателя, характеризующего позитивное отношение к другому, основанное на добропорядочности, доверии, открытости, обязанности, а также способность к проявлению доверия партнера по общению и выбора направленности общения, применима методика «Шестнадцатифакторный личностный опросник» Р. Кэттела, вариант С.

Для диагностирования уровня знаний о способах коммуникации, характера эмоционального восприятия субъектов межличностных

Таблица 1

Применение методик для диагностики компонентов культуры межличностных отношений курсантов

Наименование методики диагностики Компоненты культуры межличностных отношений курсанта	«Изучение направленности личности»	«Межличностные отношения»	«Эмпатия»	«16PF- опросник»	«Оценка уровня интеллигентности личности»
<i>Когнитивный компонент</i>					
Знание ценностей, принятых в культуре социума, в котором находится личность					+
Знания о способах взаимоотноше- ния для достижения определенной цели	+	+			
Знание о способах коммуникации как специфической форме взаимо- действия людей в процессах их познавательного-трудовой деятель- ности	+	+			
Знание нравственных понятий общества					+
<i>Эмоционально-мотивационный компонент</i>					
Характер эмоционального воспри- ятия субъектов межличностных отношений	+	+	+		+

Эмоциональная устойчивость, стабильность в отношениях			+			
Уровень и характер мотивации действий в межличностных отношениях			+			
Уровень развития эмпатических качеств личности				+		
Уровень добропорядочности в отношениях					+	
Уровень принятия обязательств в отношениях		+	+			+
Регулятивный компонент						
Саморегуляция эмоций, чувств, поведения при взаимодействии с партнерами общения			+			
Способность сделать выбор образ-ца поведения на основе рефлексивного эталона проявления межличностных отношений			+			
Уровень морально-нравственной нормативности		+				+
Определение степени направленности общения		+			+	
Способность к проявлению доверия партнеру по общению					+	

отношений, эмоциональной устойчивости, стабильности в отношениях уровня и характера мотивации действий в межличностных отношениях, а также способности сделать выбор образца поведения на основе рефлексивного эталона проявления межличностных отношений, используется «Опросник межличностных отношений» в версии А.А. Рукавишникова, который является русскоязычной версией широко известного за рубежом опросника FIRO (Fundamental Interpersonal Relations Orientation), разработанного американским психологом В. Шутцем. Опросник предназначен для оценки поведения человека в трех основных областях межличностных потребностей: «включения», «контроля» и «аффекта». Внутри каждой области принимают во внимание два направления межличностного поведения:

- 1) выраженное поведение индивида, т.е. мнение индивида об интенсивности собственного поведения в данной области;
- 2) поведение, требуемое индивидом от окружающих, интенсивность которого является оптимальной для него.

Для проверки уровня знаний ценностей, принятых в культуре социума, в котором находится личность, и нравственных понятий общества, а также уровень морально-нравственной нормативности применяется тест для оценки уровня интеллигентности личности по В.И. Андреевой.

Каждая из перечисленных методик позволит оценить качественные показатели компонентов культуры межличностных отношений и, применяя их комплексно, полученными результатами от каждой из них можно будет проверять показатели от других методик.

Исходя из сказанного в начале статьи, важно обратить внимание, что, «являясь частью общей культуры личности, культура межличностных отношений может быть рассмотрена как один из элементов компетенции личности в профессиональной деятельности» [5, с. 62–67]. Предполагается, что необходимо сконцентрировать внимание на формировании культуры межличностных отношений у курсантов, т.к. вышеуказанный вид компетенции очень важен для профессий типа «человек – человек».

Проведение качественной диагностики уровня культуры межличностных отношений курсантов *как компонента общей культуры личности, обусловленного личностными особенностями и включающего ценностные ориентации, знания, умения, которые позволяют самостоятельно выбирать и использовать средства для установления эффективного взаимодействия с целью качественного выполнения своих служебных обязанностей*, в полной мере будет способствовать разработке модели формирования данной культуры. Теоретические знания и практические навыки позволят обеспечить выполнение профессиональных функций на высоком уровне общей культуры, а также в свою очередь улучшить атмосферу психологической общности участников коллектива,

согласование их совместной деятельности и качественное овладение компетенциями. Указанные качества, по нашему мнению, необходимы для исполнения служебных обязанностей с конечной целью обеспечения национальной безопасности России.

Библиографический список

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000.
2. Василюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур. М., 1997.
3. Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М., 2006.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2000.
5. Корнеева А.А. Модель формирования культуры межличностных отношений у студентов психолого-педагогической направленности подготовки в процессе изучения дисциплин профессионального цикла // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 1. С. 62–67.
6. Михеева Г.А. Взаимодействие студентов в вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. № 17. С. 168–175.
7. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация. М., 2008.
8. Словарь философских терминов / Научн. ред. В.Г. Кузнецова. М., 2005.

Драганчук Андрей Петрович – аспирант Педагогического института, Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск

E-mail: amjmmjg@mail.ru

A.P. Draganchuk

Culture of interpersonal relations of cadets: Content and diagnostics

The article presents the results of theoretical analysis of the terms “culture”, “culture of interpersonal relations”, differentiates the terms “development” and “formation”, “values” and “value orientations”, the working concept of “culture of interpersonal relations of cadets” and its formation in the educational organization of higher education. The author reveals practical aspects of formation of culture of interpersonal relations of cadets. The ascertaining stage of the experiment on the formation of the culture of interpersonal relations of cadets is described.

Key words: value orientations, personal culture, culture of interpersonal relations of cadets, components of the culture of interpersonal relations of cadets, methods of diagnosing the level of culture of interpersonal relations

Draganchuk Andrey P. – post-graduate at the Pedagogical Institute, Pacific National University, Khabarovsk

О.С. Цыганенко

Вопросы совершенствования методики регуляции предстартового состояния спортсменов сборной вуза по легкой атлетике

Психологическая подготовка, как следует из опыта, является неотъемлемой частью многопланового процесса предсоревновательной подготовки спортсменов. Предстартовое состояние обязательно возникает у спортсменов в связи с предстоящими выступлениями на соревнованиях. Его регуляция требует разработки, организации и проведения тренером комплекса мероприятий психолого-педагогической направленности, нацеленных на уменьшение психической напряженности подопечных.

Ключевые слова: психологическая подготовка спортсменов, регуляция предстартового состояния спортсменов, психолого-педагогическое сопровождение.

В спорте больших достижений ведущие спортсмены подходят к участию в соревнованиях, как правило, с одинаковым уровнем развития физических качеств, технико-тактического мастерства и функциональной подготовленности, следовательно, в указанных условиях приоритетную роль играет психологическая подготовленность спортсменов [5].

Полное отсутствие волнения иногда может свидетельствовать о так называемом «эмоциональном выгорании» спортсмена, о завышенной самооценке, о низком уровне ответственности. В то же время слишком высокий уровень волнения может привести как к отдельным недочетам в работе, так и к «тоннельному» восприятию, мешающему объективной оценке ситуации и, при неблагоприятном развитии ситуации, к полному провалу выступления [2; 8].

Опытные спортсмены вырабатывают свои способы преодоления предстартового состояния и создания нужного настроения перед соревнованием. Для спортсменов, начинающих спортивную карьеру или, как в данном случае, для участников студенческой сборной важно психолого-педагогическое сопровождение со стороны тренера, который, в зависимости от конкретной ситуации, личности спортсменов, их психологической устойчивости определяет индивидуальные методы, способы и приемы поддержания оптимального психического состояния подопечных [4].

Отсутствие научно обоснованного психолого-педагогического сопровождения часто приводит к непредсказуемым последствиям, поскольку предстартовое психическое состояние спортсмена оказывает прямое влияние на результат соревновательной деятельности. При этом большинство спортивных психологов указывают на недостаточность специальных методик [6], что обуславливает актуальность представленного исследования.

Автор данного исследования является тренером студенческой сборной МГТУ им. Н.Э. Баумана по легкой атлетике. Это определило выбор цели научной работы – совершенствование и экспериментальная проверка эффективности методики регуляции предстартового волнения посредством психической регуляции при сочетании дыхательных упражнений с одновременным напряжением и расслаблением мышц у бегунов на короткие дистанции.

Объектом исследования стал учебно-тренировочный и соревновательный процесс бегунов на короткие дистанции, входящих в состав сборной МГТУ им. Н.Э. Баумана по легкой атлетике. Предмет исследования: методика регуляции предстартового состояния посредством психической регуляции при сочетании дыхательных упражнений с одновременным напряжением и расслаблением мышц у бегунов на короткие дистанции.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать научно-методическую литературу по теме исследования;
- 2) руководствуясь результатами анализа, усовершенствовать методику регуляции предстартового волнения посредством психической регуляции при сочетании дыхательных упражнений с одновременным напряжением и расслаблением мышц у бегунов на короткие дистанции;
- 3) экспериментально проверить эффективность применения методики регуляции предстартового волнения посредством психической регуляции при сочетании дыхательных упражнений с одновременным напряжением и расслаблением мышц у бегунов на короткие дистанции, входящих в состав сборной МГТУ им. Н. Э. Баумана по легкой атлетике.

Способ психической саморегуляции, часто используемый на практике, – самовнушение, – разработан немецким психиатром И.Г. Шульцем, выпустившем в 1932 г. книгу «Аутогенная тренировка». Другая широко известная система саморегуляции – «прогрессивная релаксация» Э. Джекобсона, обнаружившего, что при эмоциях у человека напрягаются скелетные мышцы, и предложившего для снятия эмоциональной напряженности расслаблять их [9].

Психогигиенист А.В. Алексеев в 1970-е гг. создал новую методику, названную им «психорегулирующей тренировкой», которая отличается от аутогенной тем, что в ней не используется внушение «ощущения тяжести» в различных частях тела, помимо этого в ней есть не только успокаивающая, но и возбуждающая часть. Психологической основой этого метода является бесстрастная концентрация внимания на образах и ощущениях, напрямую связанных с расслаблением скелетных мышц. В данную методику были включены некоторые элементы из методик Э. Джекобсона и канадского исследователя Л. Персиваля [5].

С целью проверки эффективности методики регуляции предстартового состояния посредством психической регуляции при сочетании дыхательных упражнений с одновременным напряжением и расслаблением мышц у бегунов на короткие дистанции был проведен педагогический эксперимент. Из числа спортсменов студенческой сборной МГТУ им. Н.Э. Баумана по легкой атлетике были сформированы две группы по 7 человек – контрольная и экспериментальная. Группы совпадали по гендерному составу, возрасту и спортивной квалификации. Нами было проведено педагогико-психологическое тестирование с целью определения уровня развития психического состояния испытуемых (табл. 1).

Методике саморегуляции спортсмены экспериментальной группы обучались тренером во время учебно-тренировочного процесса, далее приемы саморегуляции применялись ими на соревнованиях.

Во время обучения спортсменами были освоены следующие методы регуляции предстартового состояния.

1. «Зеркало» – основан на механизме биологической обратной связи.
 2. «Разминка» – регулирующий эффект данного метода, определяющегося качеством и видом используемых для него упражнений, прогнозировался тренером, т.к. предстартовое возбуждение испытуемых усиливалось в случае идентичности комплексу упражнений, используемых для подготовки к данным соревнованиям, и уменьшалось при включении упражнений, отличающихся по характеру от предстоящей деятельности.
 3. Метод полной рационализации предстоящего события с высокой степенью детализации.
 4. Метод избирательной позитивной ретроспекции с анализом сложных жизненных ситуаций, которые удалось успешно разрешить [1; 3; 4].
- Метод «Опыт» и метод предельного мысленного усиления возможной неудачи были исключены в ходе исследования, т.к. негативно отражались на мотивации спортсменов к соревновательной деятельности.

Таблица 1

**Психическое состояние спортсменов на начальном этапе исследования
(по методике «Шкала ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера»)**

Показатели психического состояния	Норма	КГ ($M \pm m$)	ЭГ ($M \pm m$)	<i>p</i>
Настроение, мм	100	37,72 ± 2,52	36,37 ± 2,72	>0,05
Готовность к высшим достижениям, баллы	100	51,19 ± 3,52	52,45 ± 2,13	>0,05
Уверенность в себе, мм	100	57,57 ± 2,86	56,24 ± 2,73	>0,05
Ситуативная тревожность, мм	< 30	49,18 ± 3,42	48,31 ± 2,87	>0,05
Желание соревноваться, мм	100	50,34 ± 2,69	52,33 ± 2,18	>0,05
Значимость предстоящей деятельности, мм	100	62,17 ± 2,24	61,97 ± 2,75	>0,05

Примечание: КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа, M – среднее арифметическое значение, m – стандартная ошибка, p – достоверность различий по t -критерию Стьюдента. Результаты, полученные в контрольной и экспериментальной группах, говорят об относительной идентичности групп ($p \geq 0,05$ по всем тестам).

Одним из простых и надежных методов регуляции психических состояний спортсменов являются дыхательные упражнения, поскольку при произвольном изменении режима дыхания изменяется и режим психической деятельности. В ходе психологической подготовки спортсменов экспериментальной группы к соревновательной деятельности использовались четыре типа дыхательных упражнений.

1. *С полным брюшным дыханием.* При выполнении первого упражнения вдох выполняется через нос. Вдох: при расслабленных и слегка опущенных плечах наполняем воздухом нижние отделы легких, последовательно выпячивая живот, поднимая грудную клетку, плечи и ключицы. Выдох: выдыхаем, опуская грудную клетку, плечи и ключицы, стягиваем живот.

2. *С ритмическим дыханием, осуществляемым во время ходьбы.* При выполнении второго упражнения дыхание выполняется через рот, затем через плотно сомкнутые губы. Полный вдох на 4, 6 или 8 шагов. Задержка дыхания, равная половине шагов, сделанных при вдохе. Полный выдох за тоже число шагов (4, 6, 8). Задержка дыхания, равная половине шагов, сделанных при выдохе. Количество повторений определяется самочувствием.

3. *С ритмическим дыханием, осуществляемым во время медленно-го бега.*

4. *С голосовым эффектом.* Крик, сопровождающийся удлинением выдоха, приводит к повышению содержания углекислого газа, который оказывает опосредованное влияние на торможение активности передачи нервного импульса от нейрона к нейрону. По данным ученых-нейробиологов, в частности, Д. Поппеля, это угнетающе действует на моторные области коры, двигательные центры головного мозга и через тормозные интернейроны спинного мозга вызывает расслабление мышц. Поэтому нами в комплекс дыхательных упражнений было включено упражнение с голосовыми эффектам [10].

Вдох через нос – на три счета, а выдох через нос – на шесть счетов (2–6 повторений). Затем вдох через нос – на три счета, а выдох через рот – на шесть счетов (2–6 повторений). Вдох через нос – на три счета, а выдох через рот, произносим с нарастающей громкостью, до крика: а–и–у–э–о (2–6 повторений). Спортсмены следят за своим самочувствием, тренер контролирует процесс.

После педагогического эксперимента, длившегося три месяца, было проведено повторное тестирование с целью проследить динамику психического состояния в экспериментальной и контрольной группах. Результаты показали, что спортсмены экспериментальной группы (по шкале Спилберга) перешли в верхнюю категорию

Таблица 2

**Показатели психического состояния спортсменов контрольной и экспериментальной групп
после проведенного исследования**

Показатели психического состояния	Норма	КГ ($M \pm m$)	ЭГ ($M \pm m$)	<i>p</i>
Настроение, мм	100	42,12 ± 3,18	53,21 ± 1,06	>0,05
Готовность к высшим достижениям, мм	100	66,12 ± 3,46	63,24 ± 3,71	>0,05
Уверенность в себе, мм	100	67,21 ± 2,19	68,01 ± 2,15	>0,05
Ситуативная тревожность, баллы	< 30	37,17 ± 3,28	28,31 ± 2,47	>0,05
Желание соревноваться, мм	100	57,25 ± 2,23	58,12 ± 2,21	>0,05
Значимость предстоящей деятельности, мм	100	67,21 ± 2,26	68,20 ± 2,23	>0,05

Примечание: КГ – контрольная группа, ЭГ – экспериментальная группа, M – среднее арифметическое значение, m – стандартная ошибка, p – достоверность различий по t -критерию Стьюдента.

низкотревожных, они стали выше оценивать настроение, возросло желание соревноваться, уверенность в себе и значимость предстоящей деятельности, стремление к высшим результатам. Достоверных различий между экспериментальной и контрольной группами не зафиксировано, поскольку желание соревноваться не зависит от предстартового волнения.

Таким образом, результаты исследования показали, что методика регуляции предстартового волнения посредством психической регуляции при сочетании дыхательных упражнений с одновременным напряжением и расслаблением мышц у бегунов на короткие дистанции доказала на практике свою эффективность.

Библиографический список

1. Бадурин В.Д., Петкевич А.И. Аутиокооррекция в реабилитации спортсменов, занимающихся академической греблей // Культура физическая и здоровье. 2008. № 5. С. 76–78.
2. Влияние психологической готовности на предстартовое состояние и результативность соревновательной деятельности / Г.Д. Бабушкин, А.П. Шумилин, А.И. Чикуров, А.Н. Соколов // Ученые записки Университета имени П.Ф. Лесгафта. 2008. № 3. С. 13–17.
3. Горбунов Г.Д., Гогунев Е.Н. Психология физической культуры и спорта. М., 2009.
4. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб., 2012.
5. Медведев Б.А. Животворящее дыхание. Дыхательные практики, которые всегда работают. Ростов-н/Д., 2007.
6. Попов А.Л. Спортивная психология. М., 2000.
7. Родионов А.В. Психология физического воспитания и спорта: Учебник для вузов. М., 2009.
8. Серова Л.К. Психология личности спортсмена: Учебное пособие. М., 2007.
9. Спортивная психология в трудах зарубежных специалистов: Хрестоматия / Сост. И.П. Волков, Н.С. Цикунова. М., 2005.
10. Poppel D.M., Cohen L.M., Germain M.J. The Renal Palliative Care Initiative // J. Palliat Med. 2003. Apr.

Цыганенко Олеся Сергеевна – старший преподаватель кафедры «Физическое воспитание», Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (Национальный исследовательский университет)

E-mail: ustimenko-o@mail.ru

O.S. Tsyganenko

The issues of improving the methods of regulation of the prestart condition of the participants of the student track and field team

Psychological training is an integral part of the multifaceted process of precompetitive preparation of athletes. The prestart conditions are characteristic for athletes before competitions. Its regulation requires development and organization by the coach of a set of measures of psycho-pedagogical nature designed to reduce mental tension of the athletes.

Key words: psychological training of athletes, regulation of prestart condition of athletes, psycho-pedagogical support.

Tsyganenko Olesya S. – senior teacher at the Department “Physical education”, Bauman Moscow State Technical University

Издание
подготовили
к печати:
редактор
А. А. Алексеева,
корректор
А. А. Козаренко,
обложка, макет,
компьютерная
верстка
Н. А. Попова

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2018.3

Электронная версия журнала:
www.mpgu.su

Подписано в печать 28.09.2018 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 11,5 п. л. Тираж 1000 экз.