

УДК 37:159.9  
ISSN 2500-297X

2.2017

# 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](http://www.mpgu.ru)

**Подписной индекс 65061**  
по каталогу «Издания органов  
научно-технической информации»  
ОАО Агентство «Роспечать»

## 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; и.о. заведующей кафедрой психолого-педагогического образования 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; заведующий лабораторией познавательных процессов и математической психологии Института психологии РАН.

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

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

**О.Л. Жук** – д-р пед. наук, профессор; 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; Президент Независимого казахстанского агентства по обеспечению качества в образовании (НКАОКО), международный эксперт в сфере оценки качества высшего образования, член Международной экспертной группы стран СНГ и международной экспертной группы по академическим зарплатам; член Исполнительного Комитета международной организации «IREG – международная обсерватория по академическому рейтингу и оценке», г. Астана, Республика Казахстан.

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

**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; директор Национального офиса программы Темпус в России.

**О.С. Орлова** – д-р пед. наук, профессор; главный научный сотрудник Научно-клинического центра оториноларингологии ФМБА России, председатель комиссии патологии речи и нейрореабилитации межведомственного совета «Проблемы физиологии развития», главный редактор журналов «Школьный логопед» и «Логопедия сегодня».

**М.И. Розенова** – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования факультета педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

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

**А.И. Савенков** – д-р психол. наук, д-р пед. наук; профессор кафедры психологии развития Московского педагогического государственного университета.

**В.И. Слободчиков** – член-корр. РАО, д-р психол. наук, профессор; главный научный сотрудник лаборатории психологической антропологии Института психолого-педагогических проблем детства РАО.

**Э. Харрис** – начальник отдела и директор по международному сотрудничеству факультета образования и профессионального развития Университета Хаддерсфилд; член редакционного совета журнала «Журнал профессионального обучения и образования», г. Хаддерсфилд, Великобритания.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ  
И ОБРАЗОВАНИЯ

*М.В. Корсак, А.Л. Цынцарь*

Виртуализация образовательного пространства  
как социокультурный феномен . . . . . 5

*А.Е. Рацмор, Т.А. Янбухтин*

Формирование позитивного отношения к возрождению  
Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса  
«Готов к труду и обороне» . . . . . 13

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Д.К. Бартош, Н.Д. Гальскова*

Обеспечение качества языкового образования на основе  
внутришкольного мониторинга образовательных результатов  
учащихся . . . . . 20

*Е.К. Брыкина, Е.С. Немкина*

Формирование познавательных универсальных  
учебных действий у детей дошкольного  
и младшего школьного возраста при ознакомлении  
с окружающим миром . . . . . 28

*М.В. Граур*

Исследования академической адаптации  
как сложной открытой системы . . . . . 34

*В.Н. Кузьмичева*

Психолого-педагогические условия формирования  
нравственно-этических отношений школьников  
и родителей в среднем общеобразовательном учреждении  
на основе личностно-деятельного подхода . . . . . 41

*О.В. Латыговская*

Теоретическое осмысление сущности феномена  
«Начальная элементарная здоровьесберегающая  
компетентность детей младшего дошкольного возраста» . . . . . 45

*С.М. Максимова*

Интеграция как условие формирования целостной картины мира  
средствами театрализованной деятельности  
у старших дошкольников . . . . . 52

<i>Т.Ю. Прокопец, В.В. Гетьман</i> Профессиональные качества педагога-хормейстера детского коллектива . . . . .	58
<i>Н.А. Рыбакина</i> Единство обучения и воспитания в компетентностно-контекстной модели общего среднего образования . . . . .	66
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>В.В. Борщеза</i> «Action research» как инструмент повышения квалификации в преподавании иностранных языков . . . . .	75
<i>Е.В. Воевода, О.И. Воленко</i> О традициях в национальной научной культуре: новое лицо России или чужое отражение? . . . . .	80
<i>Н.В. Корчагина, И.Н. Сергиенко</i> Фортепианные ансамбли расширенного состава (в 6 и 8 рук) в профессиональной подготовке бакалавров-музыкантов . . . . .	86
<i>Н.В. Неверова, Л.В. Рыбакова</i> Основы формирования коммуникативной компетенции в процессе иноязычного общения у студентов неязыкового вуза. . . . .	96
<i>Э.И. Сокольникова, А.Ю. Романенко, Э.А. Хапалажева</i> Формирование творческой активности студентов в условиях образовательной среды . . . . .	102
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>М.В. Городиллина</i> Диалог с историей своей семьи: зарубежный опыт исследования . . . . .	110
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	
<i>Ю.В. Батенова</i> Структурно-функциональная модель интеллектуально-личностного развития дошкольников в современном информационном пространстве. . . . .	120
<i>Е.А. Сорокоумова, Н.Ю. Молостова</i> Психолого-педагогическое обоснования регулятивной функции социальной уверенности младшего школьника. . . . .	132
НАШИ АВТОРЫ . . . . .	136
CONTENTS . . . . .	144

**М.В. Корсак, А.Л. Цынцарь**

## Виртуализация образовательного пространства как социокультурный феномен

В статье осуществлено исследование социокультурных оснований виртуализации образовательной сферы как характерного явления современной действительности. Выявлены позитивные и негативные аспекты виртуализации образовательного пространства. Проанализированы последствия виртуализации образования, имеющие значение в развитии личности, а также в сфере духовного производства. В статье обрисованы перспективы и ключевые тенденции развития индустрии он-лайн образования, расширяющей возможности повышения квалификации, самообучения, саморазвития, что превращает принцип непрерывности образования в объективную реальность.

**Ключевые слова:** информатизация образования, самореферентная коммуникационная система, киберпространство, виртуализация социального опыта, образовательный портал, дистантное образование.

Становление и развитие новой социальной системы – информационного общества характерно масштабными трансформационными процессами, принципиально меняющими значение и содержание образовательной сферы как ключевого ресурса социального развития. Дать исчерпывающее обоснование этим процессам невозможно без анализа сущности виртуализации, явления, проникающего во все сферы бытия современного общества. Здесь правомерно сослаться на мнение Д.В. Иванова, воспринимающего понятие виртуализации как ключ к пониманию современной действительности [4].

Превращение виртуальности в повседневность, в естественный компонент человеческой жизни стало возможным вследствие действия ряда факторов – техногенных, социокультурных, экономических. Состояние современного общества коренным образом отличается от предыдущих исторических этапов его развития стремительностью происходящих изменений, небывалым ростом объемов нового знания. По мнению В. Овечкина, существование человека и общества в целом предполагают постепенное усиление деятельности по преобразованию природных ресурсов в промежуточный или конечный результат, удовлетворяющий разнообразные потребности людей. Как отмечает исследователь, «в XX веке, особенно во второй его половине, стало очевидным, что произошла весьма существенная качественная перемена – средства и способы преобразования в совокупности с предметами потребления и методами их применения превратились из инструментально-орудийного арсенала в среду жизнедеятельности, которая часто обозначается как техногенная» [6, с. 19]. Эта новая среда жизнедеятельности вытесняет природную среду, изменяя не только характер деятельности человека по удовлетворению своих потребностей, но и сам образ его жизни, систему ценностей и отношений в человеческом сообществе. Основанная на соединении компьютера с телекоммуникационными сетями информационная революция, свидетелями которой мы являемся, дала возможность появлению нового социального пространства, став, таким образом, отправной точкой фундаментальных трансформаций в обществе. Перед человечеством открылись новые горизонты свободы перемещения в пространстве, установления контактов с любыми точками земного шара. Процесс прироста нового знания принял небывалые обороты. Привычный человеку мир, замкнутый внутри государственных, культурных границ, в результате стал предметом серьезных изменений.

Результатом вышеуказанного выступают новые социальные вызовы, в том числе – исходящие из повседневного проникновения виртуальности в повседневность, которые необходимо учитывать в системе образования. Виртуализация социального опыта, а вслед за тем и все более явная виртуализация образовательного пространства, в том числе отечественного, становятся одними из ключевых и знаковых феноменов современности, без исследования которых невозможно спрогнозировать перспективы дальнейшего развития нашего мира. По замечанию Н. Кирилловой, «мы живем в мире медиа – расширяющейся системы массовых коммуникаций, “информационного взрыва”» [5, с. 5]. В такой среде человек строит свое поведение на основе обширной информации.

Предваряя анализ ситуации в современной системе образования, характеризующейся высокими темпами виртуализации, следует очертить

смысловые грани данного понятия. Вопрос о сущности и механизмах виртуализации явно полемичен и в настоящее время находится в стадии активной разработки. В обыденном сознании понятие виртуальности непосредственно связывается исключительно со сферой искусственно созданной на основе компьютерных информационных технологий реальности. Однако виртуальность не всегда возникает там, где есть место телекоммуникационным технологиям. Интересную точку зрения в этом отношении выражает В. Руднев: «всякая реальность является виртуальной», т.к. наша действительность «сливается с виртуальными реальностями человеческих сознаний и придуманными этими сознаниями дискурсами (от идеологии до религии, понимаемой как языковая игра)» [7, с. 80]. Процесс образования, позиционируемый как социальное взаимодействие, соответственно, следует воспринимать как виртуальный процесс, т.к., если один или несколько объектов выступают в роли субъектов деятельностного взаимодействия – в роли учеников и учителя, то это взаимодействие становится основой, началом их виртуального состояния, отличающегося от состояния этих же субъектов до этого взаимодействия [11]. Как вывод, можно заметить, что образование представляет собой одновременно процесс и результат совместной деятельности субъектов и объектов образования, связанный с формированием ими виртуального образовательного пространства, своеобразии которого определяют эти объекты и субъекты [Там же]. Соответственно, не только дистантное телекоммуникационное обучение, но и обучение как таковое можно назвать виртуальным. Виртуальная природа образовательного процесса, его сущностная связь с информацией (воспроизведение, трансляция, добывание нового знания), а также новые цели и задачи, стоящие перед образованием в современном обществе, определяют проникновение телекоммуникационных технологий в образовательное пространство.

Опираясь на изложенное, можно предположить, что сама природа виртуального имеет различные основания и, соответственно, носит различный характер – виртуальность, опосредованная человеком, и виртуальность, опосредованная машиной. В первом случае виртуальность возникает в процессе непосредственного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Обучение как таковое предполагает моделирование реальных жизненных ситуаций, погружение в них и их разрешение учащимися. Своеобразие и, прежде всего, интеллектуальная, духовная и этическая польза такого обучения определяются именно непосредственностью воздействия, которое невозможно «выключить», «переформатировать», перемотать назад. Достоянием духовного мира человека становится только то, чем он по-настоящему «переболел».

Способность к моделированию таких, имеющих для личности воспитуемых ключевое значение, ситуаций обучения и воспитания характерна для выдающихся педагогов, например, А. Макаренко. Виртуальность, опосредованная человеком, на бессознательном уровне все же сохраняет у него чувство ответственности за свои действия, понимание невозможности исправить сделанное. Этот факт предполагает совершенно иное качество восприятия учебных ситуаций, а также действий по их разрешению. Именно человеческая опосредованность виртуальности обучения привносит в него специфический компонент, отличающий нас от других высших млекопитающих, – духовность, направленность на развитие духовного мира личности. Соответственно, такого рода обучение должно всегда предшествовать и превалировать над обучением, виртуальность которого опосредована техникой. В противном случае возникает риск необратимой потери человеческого в человеке.

Благодаря средствам мультимедиа, информационным и телекоммуникационным технологиям человек получил возможность формировать новую реальность, только симулирующую законы реального мира, где все может быть таким, как того требует субъект, оперирующий этой реальностью. Ответственность, анализ собственных действий здесь отступают на второй план, открывая пространство для свободного экспериментаторства, которое не имеет ни основы, ни какого-либо значимого смысла, кроме удовольствия, самовыражения, получения информации. Однако и здесь человек не становится свободным, т.к. сам смысл свободы, видимо, скрыт в наличии в ткани бытия ее антитезы – ответственности. Когда человек действует в полной уверенности возможности исправить, устранить ошибки без особых усилий, мы приходим к опасному не только для него, но и всего общества, факту – атрофии личности, ее моральных и духовных качеств, социальной ответственности. Меняется во многом и само отношение к обыденному миру, человек теряет способность «вчувствования» в его жизнь, которая проплывает перед глазами, подобно видеоролику. Сложно недооценить возможные социальные последствия такой бесчувственности, проявляющейся, в том числе, и в игнорировании воспитательного воздействия семьи, педагогов, культуры и искусства. Подобная ситуация определяется специфическими сущностными качествами виртуальности, которые следующим образом трактуются в статье С. Хоружего: явления виртуальной реальности отличаются всегда неким частичным или недоволощенным существованием, для них характерен всегда определенный недостаток, отсутствие сущностных черт, присущих явлениям повседневной эмпирической реальности. Они представляют собой неполное, урезанное наличествование, не способное к устойчивому

и самоподдерживающемуся присутствию в мире [9]. Основополагающие характеристики виртуальной реальности выделил Д.В. Иванов: это нематериальность воздействия (изображаемое производит эффекты, характерные для вещественного); условность качеств и характеристик (объекты искусственны и изменяемы); эфемерность (свобода входа/выхода обеспечивает возможность прерывания и возобновления существования) [4]. Здесь непосредственно возникает закономерный вопрос о ценности существования. Существование в некоем свободном, хаотическом полете, прекращающееся и возобновляемое, меняющее свое содержание и смысл, постепенно как бы отделяется от личности, не имеющей в себе ни средств, ни сил разрешить свои внутренние противоречия. Кроме того, алгоритмы и стереотипы действий, привычные в виртуальном мире, будучи привнесены в реальность, повседневность, часто становятся отправной точкой девиантного поведения.

Таким образом, приходим к выводу, что осуществление образовательного процесса является своеобразной реконструкцией виртуальной среды [9]. В нашем обществе образование обладает статусом устоявшегося, реального социального института со своей структурой, общественно значимыми функциями. Поэтому, анализируя виртуализацию современного образования, мы рассматриваем опосредованный научно-техническим прогрессом и внедрением в образовательное пространство телекоммуникационных, информационных технологий процесс виртуализации уже существующего виртуального по своей природе явления (образования). На настоящее время виртуализация образования представляет собой сложно структурированное сочетание очно-заочного образования и самообразования, что связывается, прежде всего, с активным развитием телекоммуникационных систем, средств мультимедиа, трансляции информации, широкими возможностями сетевого общения.

Проникновение виртуальности в пространство образования совершенно естественно и обусловлено экономическими и социокультурными факторами. Однако важно обратить внимание на то, что виртуальность не должна поглощать, подменять сложившуюся образовательную систему, оставаясь в ней одним из компонентов, обеспечивающих соответствие результатов обучения требованиям времени, жизнеспособность, значимость образования как социального института. Виртуализация образовательного процесса, опосредованная телекоммуникационными технологиями, должна сохранить, прежде всего, статус средства, оптимизирующего образовательную деятельность. В условиях ускорения темпов жизни, небывалого приращения объемов нового знания, необходимости постоянного обновления знания полноценное образование едва ли было бы реализуемым без привлечения современных

технологий. Виртуализация образовательного процесса, при этом, должна осуществляться параллельно с повышением информационной культуры личности, развитием умения находить, анализировать, систематизировать информацию, отделять истинное знание от ложного, использовать информацию для самосозидания. Все наличное знание можно представить себе как каменную глыбу, из которой человек, формируя свое видение мира, свои представления, идеалы, ценности, методы действий, отсекает все лишнее, оставляя значимое для него, превращенное в уникальную целостность, подобную творению искусства. Эта целостность, являющаяся основой гармонически развитой личности, определяется ее моральными и духовными качествами.

Использование и привлечение современных средств коммуникации в сферу образования определяется самой его спецификой. Как замечает А. Старадченко, «системно-дифференцированные от внешней среды части – структуры образовательного процесса – постоянно циклически общаются, находятся в процессе постоянного соотношения, самосогласовывания подсистем в элементарных и более сложных коммуникативных операциях, т.е. реферируют сами с собой. Следовательно, образование – это самореферентная коммуникационная система. Коммуникация взаимодействия в образовании обусловлена конкретной необходимостью, т.е. подчиняется определенной цели – процессу передачи знаний. Кроме того, образование – это и самовоспроизводство коммуникаций» [8, с. 429]. Коммуникация – одно из основных звеньев образовательного процесса, для поддержания которого необходимо постоянное повышение качества коммуникации, расширение ее средств. В этом отношении значимы телекоммуникационные технологии, позволяющие осуществлять обучение дистантно.

Дистанционное обучение имеет достаточно долгую историю развития от заочных курсов до видеокурсов и курсов, использующих спутниковое телевидение. Но такого рода дистанционное обучение не достигало тех результатов, что достигаются в процессе традиционного образования. Подобные результаты стали возможными уже в настоящее время благодаря использованию сети Интернет и современного программного обеспечения. Современное дистантное обучение в режиме онлайн отличается гибкостью (не зависит от времени и места), усилением возможностей преподавателей и учащихся благодаря привлечению новых мультимедийных технологий, недостижимым в традиционном образовании. Дистанционное обучение предполагает следующие виды деятельности: телеконференции различных видов, рассылку электронных учебных материалов, переписку преподавателя и студента, общение и консультации онлайн. Опыт дистанционного обучения приводит

Б. Старцев: «Современный гуманитарный университет... заключил договор о сотрудничестве с Кембриджским университетом: офис СГУ соединяется оптоволоконной связью с Кембриджем и через спутник со своими 134 филиалами в городах России и 42 филиалами в странах СНГ. Профессор Кембриджа появляется на экране одновременно во всех филиалах. Студенты могут задать ему вопросы по телефону, пейджеру или электронной почте. Лекции читаются на английском языке с синхронным переводом» [3].

Для процесса виртуализации образовательного пространства характерны следующие явления: «превращение информационных технологий в актуальную форму процесса виртуализации; усиление влияния современных информационных технологий на всех участников образовательного процесса; плюрализация практик функционирования и формирования субъектов образовательного процесса» [2, с. 9].

В указанных условиях значимой целью образования становится не сама по себе подготовка личности к ее будущей профессиональной деятельности путем накопления ею в ограниченный по времени период обучения определенного объема знаний, уже систематизированных и верифицированных, а всестороннее развитие личности, овладение ею способами работы с информацией, приобретения и порождения знаний. Данные умения дают возможность не только осуществлять непрерывное образование и саморазвитие в течение жизни, но и успешно ориентироваться и функционировать как профессионалу в современном информационном мире. Таким образом, современность приходит к формированию новой образовательной парадигмы, одним из оснований которой является понимание образования как непрерывного процесса, охватывающего весь жизненный путь личности. И. Бокачев характеризует данный процесс таким образом: «Если сущность старой системы образования можно выразить формулой “образование – на всю жизнь”, то новая образовательная система может быть представлена в качестве лозунга: “образование в течение всей жизни”, а это есть не что иное, как своего рода стратегия образования для будущего» [1, с. 16].

Помимо дистантного образования, еще одним из результативных путей организации виртуального образовательного пространства является создание образовательных порталов. В настоящее время это активно развивающаяся и достаточно востребованная область деятельности. Соответственно, постоянно растут объемы литературы, раскрывающей опыт формирования и функционирования образовательных порталов. В мировой образовательной практике известны три типа образовательных порталов: организационно-ориентирующие порталы, осуществляющие помощь в выборе абитуриентами очного учебного заведения;

порталы дистанционного образования, являющиеся альтернативой дневного обучения; вспомогательные порталы, дополняющие базы данных очных учебных заведений. В России наиболее развиты образовательные порталы, обеспечивающие возможность поиска и доступа ко всей необходимой информации по интересующим студента дисциплинам. Эта возможность реализуется, прежде всего, в форме электронной библиотеки.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что информатизация и компьютеризация образования, широкое использование глобальной сети Интернет приводят к радикальным изменениям образовательной системы в целом. Грандиозная сила воздействия и темпы проникновения во все образовательные структуры определяют наличную необходимость разумного использования технических средств, предполагающего всестороннее развитие личности и нивелирование факторов, ведущих к ее саморазрушению.

Современная экономическая, социокультурная ситуация складывается таким образом, что у системы образования в настоящий момент не остается выбора использовать или нет какие-либо технологии. Действия образовательной системы в данном направлении достаточно жестко регулируются современными рыночными отношениями: требуются все новые направления профессиональной подготовки, знания стремительно обесцениваются, дополняются, видоизменяются, поддерживается необходимость включения будущих специалистов в жестко очерченный круг значимых для современного социума компетенций. Однако процесс виртуализации образовательного пространства не должен разворачиваться стихийно. Он должен развиваться поступательно и целесообразно, с учетом требований и возможностей как самих образовательных организаций, так и общества в целом. Следует обратить внимание и на то, что не следует допускать превалирования виртуального образования над традиционным, живым педагогическим взаимодействием, которое более значимо для формирования личностных качеств.

#### Библиографический список

1. Бокачев И.А., Лукинова И.А. Виртуализация современной системы образования: за и против // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. № 1. 2015. С. 15–19.
2. Борисенко И.Г. Виртуализация отечественного образовательного пространства: социально-философский анализ: Автореф. дис. ... канд. филос. наук (социальная философия). Красноярск, 2016.
3. Виртуализация образования. Медиадиагноз. URL: <http://www.mediagnosis.ru/mshsen/4-1.htm> (дата обращения 20.01.2016 г.).

4. Иванов Д.В. Виртуализация общества. СПб., 2000.
5. Кириллова Н. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М., 2005.
6. Овечкин В.П. Образование в условиях изменяющейся культурно-технологической среды // Педагогика. 2005. № 10. С. 18–28.
7. Руднев В. Прочь от реальности. М., 2000.
8. Страданченко А.А. Виртуализация образования // Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2. С. 429–432.
9. Силаева В.Л. Подмена реальности как социокультурный механизм виртуализации общества: Дис. ... канд. филос. наук. М., 2004.
10. Храпов С.А., Новиков А.С. Виртуальная социальность: социокультурный анализ // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 7 (33). Ч. 2. С. 189–193.
11. Хуторской А.В. Виртуальное образование и русский космизм // Интернет-журнал «Эйдос». 1999. 20 января. URL: <http://www.eidos.ru/journal/1999/0120.htm> (дата обращения: 12.09.2016).

## А.Е. Рацимор, Т.А. Янбухтин

### Формирование позитивного отношения к возрождению Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне»

В статье актуализируется процесс возрождения физкультурно-оздоровительного движения ГТО с целью улучшения здоровья нации, увеличения числа граждан страны, систематически занимающихся физкультурой; формирования у населения потребности вести здоровый образ жизни; дальнейшего развития массового детского, подросткового, юношеского и возрастного спорта в стране.

**Ключевые слова:** Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне», испытания и нормативы, здоровье нации.

Безусловно, что все спортивные достижения на международной арене дают повод для проявления национальной гордости, для укрепления международного авторитета Российской Федерации. Однако

немаловажную роль в совершенствовании престижа страны, повышении обороноспособности и укреплении здоровья нации играет внутригосударственная политика, направленная на совершенствование правовых, организационных, экономических и социальных основ деятельности в области физической культуры и спорта в РФ, поскольку физкультура и спорт представляют собой важный инструмент государственной политики по сохранению и укреплению здоровья граждан, которые обеспечиваются государством нормативно-правовой базой и системой защитных мер.

В этой ситуации, на наш взгляд, очень своевременным стало введение в действие с 1 сентября 2014 г. в Российской Федерации Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО) как программной и нормативной основы физического воспитания населения [2].

Если обратиться к историческому аспекту зарождения этого движения в 1931 г., то следует отметить, что система ГТО являлась мощным стимулом для совершенствования личностного потенциала, была чрезвычайно популярным среди широких слоев населения. От момента возникновения до прекращения своего существования в 1991 г. система ГТО – это высокий уровень организации воспитательной работы и физической активности граждан, развития навыков и умений, необходимых в повседневной жизни, мобилизационной готовности населения в непростых условиях предвоенного, военного и послевоенного времени, а также подготовки к высокопроизводительному труду и выполнению воинского долга в период службы в Вооруженных Силах.

На современном этапе об острой необходимости повышения роли физкультуры и спорта в жизни каждого человека говорит ряд показателей, которые обнажают тревожную ситуацию с физическим и духовным здоровьем нации, обусловленную социальными явлениями: ухудшением здоровья населения страны, особенно подростков; повышением уровня профессиональных заболеваний, омоложением ранее возрастных заболеваний и др. Побороть эту тенденцию возможно только в том случае, если большая часть наших граждан всех возрастов будет активно заниматься физкультурой и спортом и вести здоровый образ жизни. Кроме этого, спортивной общественностью стали подниматься вопросы о возрождении комплекса ГТО, которые привели к активным дискуссиям о его преобразовании в новых условиях.

До недавнего времени спорт для всех развивался главным образом в форме самоорганизующегося и саморазвивающегося движения граждан, заинтересованных в самостоятельных спортивно-оздоровительных занятиях. В настоящее время задача федеральной и муниципальной власти –

обеспечить условия, в том числе для поддержки движения ВФСК ГТО, ответить на инициативные предложения граждан и общественных объединений по его внедрению в практику.

Объектом нашего исследования является процесс реализации комплекса в условиях спортивно-оздоровительной деятельности по месту жительства. Предметом – условия, обеспечивающие совершенствование личностного потенциала молодежи через формирование позитивного отношения к движению «Готов к труду и обороне».

Задачи исследования формулируются следующим образом: повышение мотивации молодежи на выполнение нормативов ГТО; развитие на этой основе когнитивного, мотивационного и деятельностного компонентов личностного потенциала; обеспечение условий для позитивного отношения к движению на основе полученных знаний, умений и навыков в разных сферах жизнедеятельности; обогащение представлениями и понятиями о здоровом образе жизни; укрепление желания следовать принятым нормам, мотивации на проявление готовности к служению Отечеству.

Основными принципами комплекса, положенными в основу положений ВФСК, являются добровольность, доступность, оздоровительная и личностно ориентированная направленность и др. [2]. В связи с этим в нашем исследовании задействованы и анализируются основные организационные и педагогические факторы, присущие проведению спортивно-оздоровительной деятельности по месту жительства и обеспечивающие:

- 1) всемерное информационное содействие всестороннему вовлечению населения;
- 2) подготовку молодежи к трудовой и оборонной деятельности;
- 3) оздоровительную направленность физического воспитания;
- 4) добровольность и доступность;
- 5) учет разнообразия мотивов, целей, возрастных интересов и возможностей лиц и организаций, участвующих в ГТО и др.

## **1. Всемерное информационное содействие всестороннему вовлечению населения**

В столичных округах и других федеральных и муниципальных образованиях, начиная с момента внедрения ВФСК ГТО в 2014 г., были приняты все необходимые организационные меры для обеспечения доступности для населения полного набора информации о ГТО с целью:

– систематического информационного воздействия с использованием различных форм, средств и методов по продвижению ценностей физической культуры и здоровья, формированию представлений и понятий

здорового образа жизни и организации разнообразной спортивно-оздоровительной деятельности по месту жительства;

- разработки и организации мероприятий, ориентированных на вовлечение молодежи в выполнение нормативов, включающих сведения о комплексе ГТО, порядке организации тестирования и рекомендациях по совершенствованию предстартового уровня физической подготовки в целях успешного прохождения испытаний и иные мероприятия.

Например, в ЦФКиС ЮВАО г. Москвы по всем вопросам, связанным с выполнением нормативов, информацию можно получить на сайте: адреса площадок, ответственные за проведение тестирования по отдельным видам, часы проведения контрольных срезов и др. В рамках мероприятий, проводимых округом, организуются фестивали ВФСК ГТО, население всех возрастов округа принимает участие в городских спортивных праздниках (День Победы, День Города, Всероссийский день физкультурника).

Мы также отмечаем, что сегодня уже никого не удивляет, что на столичных дворовых площадках на регулярной основе проходят районные и окружные соревнования, спортивные праздники. Во дворах, на пришкольных территориях появились спортивные площадки, оборудованные по современным технологиям, организуются физкультурно-спортивные мероприятия, ведется физкультурно-массовая и спортивная работа. Государственные услуги по организации спортивно-оздоровительной деятельности по месту жительства осуществляются из бюджетных средств и предоставляются населению безвозмездно.

## **2. Подготовка молодежи к трудовой и оборонной деятельности**

Способность человека проходить воинскую службу в современных условиях во многом зависит от его физической подготовки и уровня физического здоровья, поэтому в рамках ВФСК ГТО особо выделяются военно-прикладные виды спорта, в основном заимствованные из легкой атлетики, лыжного спорта и плавания. Атрибутика таких видов спорта должна быть ориентирована на воспитание патриотических чувств, приобщение к историческому наследию, к жизни общества в целом. Подготовка молодежи к трудовой и оборонной деятельности выступает залогом развития готовности защищать государство, предоставляет возможность выработать желание к пополнению рядов Вооруженных сил.

В работе с допризывной молодежью сдача и прием нормативов для выпускников школ организуется непосредственно в образовательных организациях на основе тесного межведомственного взаимодействия. Популяризация массовых спортивных мероприятий проводится через вовлечение в эту деятельность старших подростков и их родителей, формируя тем самым семейные ценности.

Мы считаем, что для реализации этого блока необходимо активнее привлекать общественные организации, в том числе молодежные.

### **3. Оздоровительная направленность физического воспитания**

Деятельность муниципальных органов в рамках внедрения ВФСК ГТО направлена на организацию проявления у молодежи потребности в соблюдении принципов здорового образа жизни в спортивно-оздоровительной деятельности, стремление к позитивным изменениям и сознательном отказе от саморазрушающего поведения.

Массовая заинтересованность молодежи занятиями физической культурой и спортом может быть использована для достижения как положительных, так и негативных для общества воспитательных результатов. Поэтому важной задачей является эффективное использование всех форм и методов воспитательного комплекса ГТО.

Спортивно-оздоровительный процесс можно организовать через привлечение максимально возможного числа детей и подростков к систематическим занятиям спортом, направленным на развитие их личности, утверждение здорового образа жизни, воспитание физических, морально-этических и волевых качеств, к занятиям в различных федерациях и клубах по месту жительства, ориентируя детей и молодежь на достижение физического совершенства, высокого уровня здоровья и работоспособности, необходимых им для подготовки к общественно полезной деятельности, в том числе с целью участия в спартакиаде «Московский двор – спортивный двор» или первенствах по различным видам спорта в рамках областных зимних и летних фестивалей ГТО (г. Ступино Московской области) и др.

### **4. Добровольность и доступность**

Согласно положению о ВФСК ГТО, граждане Российской Федерации в возрасте от 6 до 70 лет и старше могут изъявить желание и принять участие в выполнении нормативов комплекса. Сдача комплекса – дело добровольное.

Сегодня требуется организация и проведение занятий физической культурой и спортом на основе добровольного участия самих занимающихся, что собственно и становится актуальным в связи с изменением всего образа жизни населения России, когда возрастает значение субъективного фактора, а быденная жизнь людей обладает значительной автономностью, становится менее зависимой непосредственно от различных государственных и общественных структур, проводимой ими идеологии.

И это не только улучшение условий для занятий физической культурой и спортом за счет социально-экономических составляющих и доступность спортивно-оздоровительных услуг для всего контингента без ограничений в возрасте. Это имеет важное самостоятельное значение через соответствие организации и содержания занятий физической культурой и спортом разнообразным интересам всех групп населения, тем или иным моделям образа жизни.

Отсутствие подобных подходов приводят к тому, что даже предоставляемые государством возможности используются далеко не всегда эффективно, далеко не в полной мере и происходит это во многом потому, что формы, организация и содержание занятий физической культурой и спортом не соответствуют конкретным интересам и потребностям людей.

### **5. Учет разнообразия мотивов, целей и возрастных интересов и возможностей лиц и организаций**

Происходящие в России изменения базовых социально-экономических показателей уже во многом привели к разрушению установившегося за долгие годы существовавшего образа жизни. И сейчас осуществляется сложный переход от унифицированного образа жизни, характеризующегося обязательными предписаниями, к многообразным моделям жизнедеятельности, основанным на активности самой личности, что означает поворот к реальным интересам и потребностям людей, в том числе и подрастающего поколения.

Включенность различных возрастных групп в спортивно-оздоровительную деятельность при выполнении установленных ГТО нормативов в условиях мегаполиса имеет свою специфику.

Согласно социологическим исследованиям, сегодня почти 3/4 занимающихся физической культурой и спортом (52% учащихся, 82% трудящихся и 78% пенсионеров) ориентируются на эту деятельность как личностную целевую установку [1]. В связи с чем, на наш взгляд, с целью формирования позитивного отношения к ВФСК «Готов к труду и обороне» необходимо им придать большую социальную привлекательность, усилив просветительно-образовательную, показательную, моральную и эстетическую составляющую.

Трудно возразить, что мотивационная составляющая в продвижении данного комплекса существует. Это награждение специальным значком, соответствующим золотому, серебряному и бронзовому знакам отличия; предоставление льгот на посещение спортивных объектов и сооружений; учет индивидуальных достижений при приеме в вузы и пр. Но существуют также причины другого характера, мотивированные на повышение уровня здоровья, например в рамках программы

«Долголетие», где активизируется желание старшего поколения к освоению нормативов ГТО.

Процесс формирования позитивного отношения к возрождению ВФСК «Готов к труду и обороне» предполагает для всех его организаторов расширение знаний и умений по использованию традиционных и инновационных средств, методов и методических приемов спортивно-оздоровительной деятельности, особенно адаптированных к возрастным особенностям, т.е. уровню и динамике физической подготовленности и функциональным возможностям участников всех возрастных групп, а также освоение современного стационарного и мобильного спортивного оборудования и инвентаря.

Учитывая, что в основу деятельности и организации комплекса положена нормативно-правовая база, включающая законы, указы и приказы федеральных органов государственной власти и местного самоуправления, правила оформления протоколов выполнения государственных требований к физической подготовленности граждан РФ и разработанные на основании этих документов материалы для продвижения комплекса ГТО в условиях муниципальных учреждений, все руководители и организаторы обязаны владеть навыками тестирования по выполнению нормативов данного комплекса; популяризировать все виды испытаний комплекса с целью привлечения к ним детей, молодежь допризывного и призывного возраста, а также людей всех возрастов.

Таким образом, социальное и культурно-нравственное развитие общества диктует формирование современного образа жизни, неотъемлемой характеристикой которого является обеспечение высокого социального статуса и имиджа государства, региональных субъектов и местных территориальных административных образований, призванных обеспечивать крепкое здоровье граждан страны; профилактическую работу по искоренению негативных явлений современного социума и т.д.

#### Библиографический список

1. Виноградов П.А., Окуньков Ю.В. Изучение отношения различных групп к Всероссийскому физкультурно-спортивному комплексу «Готов к труду и обороне» (ГТО) как фактора (условия) его эффективного внедрения (опыт социологического исследования) // Вестник спортивной науки. 2015. № 3. С. 38–42.
2. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» URL: <http://www.gto.ru> (дата обращения: 14.03.2017 г.).
3. Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года URL: <http://docs.cntd.ru> (дата обращения: 11.03.2017 г.).

**Д.К. Бартош, Н.Д. Гальскова**

## Обеспечение качества языкового образования на основе внутришкольного мониторинга образовательных результатов учащихся

Статья акцентирует внимание на расширенном использовании на практике внутришкольного мониторинга качества школьного языкового образования. Приводится ряд используемых технологий, выявляющих качественные и количественные изменения, происходящие у обучающихся в динамике, перечень инструментов оценки, а также анализируется процесс достижения учащимися личностных, предметных и метапредметных результатов по иностранному языку.

**Ключевые слова:** качество языкового образования, внутришкольный мониторинг, личностные, предметные и метапредметные результаты обучения.

Вопросы качества образования в области иностранных языков приобрели особую актуальность в последние десятилетия, что объясняется глубокими социально-экономическими и политическими изменениями, повышенным ростом научных знаний о закономерностях образования в целом и языкового в частности, сменой смысловых ориентиров последнего, его целей, содержания и технологии обучения, соответствующих заданной норме в ФГОС. На сегодняшний день нет общего понимания того, что следует понимать под качеством языкового образования и по каким параметрам оно может быть определено. Но, начиная с 90-х гг. прошлого столетия, данная проблема приобрела особую актуальность, что, по мнению И.И. Бурлаковой, обусловлено рядом факторов. Среди них называются: вхождение России в мировую систему образования; возрастание запросов населения к образовательным

услугам, в том числе в области языкового образования; изменения социокультурного и социально-экономического аспектов развития государства, возникновение новой области научного знания – менеджмент в образовании и др. [1].

По мнению многих исследователей, понятие «качество образования» представлено совокупностью показателей, которые свидетельствуют о степени и уровне соответствия, во-первых, объекта, результата или образовательной услуги определенным стандартам или ожиданиям заинтересованных сторон и, во-вторых, цели достигаемого результата. Наиболее полно данные положения отражены в дефиниции, данной в Законе об образовании. Этот документ трактует качество образования как комплексную характеристику образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающую степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, а также степень достижения планируемых результатов образовательной программе [4].

В этой связи, на наш взгляд, следует обратить внимание на расширенное использование на практике внутришкольного мониторинга. Основными требованиями, предъявляемыми к системе мониторинга качества школьного образования, – равнозначное исследование всех объектов и равноправное участие всех субъектов образовательного процесса. При этом используются различные технологии: наблюдение, анкетирование, тестирование, собеседование, анализ документации, учебных материалов и результатов деятельности. Чтобы получить объективную картину о деятельности образовательного учреждения: его актуальном состоянии и перспективах развития, экономических показателях и проблемах в деятельности, необходимо:

- осуществлять наблюдение за динамикой развития как отдельного ученика, так и коллектива класса в целом за счет отслеживания качества знаний в рамках учебной четверти, полугодия, года;
- определить уровень выполнения государственного стандарта в процессе знаниевых срезов и экзаменационных испытаний;
- оценить условия организации образовательного процесса в школе: наличие учебных планов и дидактических материалов, состояние здания и учебных помещений, их оснащение оборудованием и оформлением, благоустройство территорий и классов, техническое оснащение и др.;
- выявить причинно-следственные связи и закономерности проводимых нововведений, направленных на улучшение качества образования,

изучить динамику учебного процесса (отрицательную или положительную), скорректировать деятельность отдельного учителя или педагогического коллектива в целом;

- объективно определить уровень сформированности педагогических умений и навыков учителей иностранного языка, отслеживать профессиональное становление отдельного учителя и всего педагогического коллектива [3].

Кроме этого, внутришкольный мониторинг представляет собой совокупность следующих технологических процессов:

- систематический сбор первичных данных о состоянии преподавания иностранного языка в школе;
- статистическая и аналитическая обработка собранных первичных данных, а также оформление результатов обработки;
- предоставление информации администрации о результатах обработки с целью принятия необходимых решений в сфере их компетенции;
- хранение ранее собранных первичных данных и результатов их обработки на бумажном и/или электронном носителе в течение установленных сроков;
- обеспечение доступности указанной информации для лиц, которым предоставлено право доступа к ней [5, с. 93–96].

Мониторинг, проводимый в образовательной организации, формируется как система повторяющихся диагностических процедур, проводимых с использованием количественных методик, максимально объективно отражающих качественные показатели выбранных объектов. На практике данная система может быть представлена в виде системы повторяющихся временных срезов, например, уровня знаний обучающихся. Использование разнообразных методов измерения, сбора информации о состоянии избранных объектов характерно для мониторинга. Данные измерения не следует проводить часто, т.к. в социальных системах, к которым относятся и образовательные системы, при частых замерах может возникнуть эффект привыкания респондентов к вопросам, что может привести к формированию стереотипа ответа, а значит и к искажению результатов.

Разработка программы внутришкольного мониторинга всегда начинается с определения цели. В соответствии с ФГОС, могут быть выделены следующие цели: определение перспективы развития образовательного учреждения; получение информации для разработки перспективного плана работы образовательной организации; обеспечение адекватности принятия управленческих решений.

Следует отметить, что система мониторинга образовательного учреждения представляет собой множество элементов, которые закономерно

связаны друг с другом, определяют целостное образование и единство, предполагают участие всех субъектов образовательного процесса в соответствующих мониторинговых мероприятиях, нацеленных на решение следующих задач.

1. Проектирование качественной структуры и содержания программ с опорой на искомые результаты обучения иностранным языкам с использованием исследовательских, проектных и игровых технологий, направленных на решение проблем из реальной практической деятельности в образовательном учреждении и вне его с помощью изучаемого языка.

2. Разработка комплекса критериев и показателей, выявляющих качественные и количественные изменения, происходящие у обучающихся в динамике, подбор инструментов оценки. Инструментарий измерения качества подбирается на основании выделенных критериев, характеризующих параметры измерения в данном объекте, и показателей, позволяющих делать вывод об адекватности (точности) этого измерения.

3. Сбор и анализ материалов, подтверждающих качество и уровень владения иноязычной коммуникативной компетенцией. Это могут быть эссе, портфолио, результаты проектов, которые позволяют получать системную информацию о формировании всех составляющих коммуникативной компетенции: лексико-грамматические знания и навыки, умения чтения, аудирования, говорения и письма, лингвистические и социокультурные реалии иностранного языка и др.

4. Формирование системы информационно-аналитической деятельности с помощью информационных технологий, техник измерений, которые существенным образом меняют характер мониторинговой деятельности, например, официальный сайт образовательной организации как один из ресурсов презентации результатов мониторинга и управления качеством языкового образования.

Единой схемы организации мониторинга качества нет. Но, учитывая, что мониторинг должен отражать тенденции государственной политики в области качества национального образования, его объекты следует определять в соответствии с требованиями к качеству в ФГОС. Таким образом, в качестве основных объектов для внутришкольного мониторинга можно выделить: управленческую деятельность всех субъектов образовательной организации (качество системы управления); образовательные результаты, достигаемые образовательной организацией (личностные, метапредметные, предметные результаты, в том числе отражающие специфику школы); условия образовательной деятельности (качество образовательного процесса в образовательной организации, в том числе отражающее ее специфику) [3].

В соответствии с ФГОС, основное внимание в учебном процессе уделяется личностным, предметным и метапредметным результатам, которые выступают в качестве определенных критериев мониторинга качества языкового образования. Остановимся на этом вопросе подробнее. Чтобы проанализировать, как предмет «Иностранный язык» работает на достижение личностных образовательных результатов, необходимо уроки и каждое мероприятие (событие) по иностранному языку оценивать через призму того, на какую сферу деятельности и на какую систему ценностно-смысловых отношений они работают. Например, для оценки динамики личностного развития (оценки сформированности самостоятельности, ответственности, воли, креативности, трудолюбия, структуры интересов и ценностей, умения адекватно вести себя и самовыражаться в социуме) используются: методика анализа терминальных ценностей (в модификации Д.А. Леонтьева), пирамида ценностей, методика анализа личностных смыслов (Д.А. Леонтьев), модифицированная карта интересов (Е.А. Голомшток), 16-факторный личностный опросник (Р. Кеттелл).

Особое место занимает оценка мотивации школьников к изучению иностранного языка. Как известно, проблема мотивации учебной деятельности в целом и по иностранному языку в частности является одной из центральных в современной психологии и методике. Ее решают одновременно с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поскольку мотивация есть сложный регулятор жизнедеятельности человека, его поведения, деятельности.

Мотивация при работе над иностранным языком, как свидетельствует И.М. Компаниец, должна формироваться у учащихся при учете и задействовании всех указанных элементов, как в отдельности, так и в их совокупности [2]. Так, например, большую роль в формировании мотивации играют потребность учащихся в иностранном языке как средстве общения и познания, их эмоции, желание получить в учебном процессе искомый результат, самореализация и соответствие нормам принятого в конкретном учебном коллективе поведения и др. При этом мотивы не всегда осознаются в равной степени, хотя определенно все они существенно влияют на процесс обучения и его эффективность. Мониторинг мотивов является неотъемлемой частью обучения и дает возможность эффективно скорректировать ряд факторов, влияющих на достижение основной цели обучения иностранному языку – формирование коммуникативной и межкультурной компетенций.

Основными факторами формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка являются:

- предметное содержание обучения (тематика, ситуации, проблемы, тексты);
- технология обучения (интерактивные способы обучения, творческие виды работы над языком и с языком, соответствие приемов и форм обучения возрастным и личностным интересам учащихся, возможность познания с помощью языка, продуктивная деятельность на изучаемом языке с выходом в реальный социокультурный контекст и др.);
- качественная и количественная оценка учебной деятельности;
- стиль педагогического общения учителя и учащихся (демократический).

Для оценки уровня и видов мотивации учащихся используется такой метод, как анкетирование. Для его проведения рекомендуется:

- использовать внеучебное время;
- выбирать для анкетирования несколько учеников из разных групп успеваемости (сильные, средние, слабые, неуспевающие), при этом среди опрашиваемых должны быть и мальчики, и девочки;
- заполнять анкеты в процессе общения с учащимся, при этом анкеты могут заполняться самими учащимися или учителем (способ заполнения анкеты выбирает сам учащийся).

Следует сохранять условие анонимности анкетирования, не ссылаться на результаты его проведения в конкретном случае, формулировать косвенные вопросы, например, к родителям – об условиях и длительности выполнения домашних заданий или конкретных интересов ребенка, к классному руководителю – о взаимоотношениях в конкретной семье и т.д.

Как отмечается в ФГОС, личностные результаты не являются объектами оценки в ходе итоговой аттестации выпускников. Это объясняется, по меньшей мере, тремя обстоятельствами. Во-первых, такие образовательные результаты, как ценностные ориентации школьников, отражающие их индивидуально-личностные позиции (религиозные, эстетические взгляды, политические предпочтения и др.); социальные чувства (патриотизм, толерантность, гуманизм и др.); индивидуальные психологические характеристики личности, часто проявляющиеся после окончания обучения в школе и нередко вне образовательной сферы. Во-вторых, многие личностные результаты в принципе трудно определить (например, внутренние переживания ученика, связанные с преодолением им своего негативного отношения к иностранному языку как учебному предмету). И, в-третьих, это неразработанность в должной мере измерительных процедур.

Метапредметные результаты представлены в ФГОС тремя группами универсальных учебных действий (УУД), которыми должны овладеть

школьники в ходе освоения образовательной программы: регулятивные, познавательные и коммуникативные. Они формируются в рамках любого предмета, в том числе дисциплины «Иностранный язык», а знания иноязычных языковых средств и навыки пользования ими в устной и письменной иноязычной речи должны формироваться, применяться и сохраняться в тесной связи с активными действиями самого учащегося, его самоорганизацией, рефлексией и самооценкой. Успешное формирование УУД обеспечивается путем сознательного и активного присвоения учащимся нового речевого и социального опыта, а уровень усвоения УУД в значительной мере предопределяет успешность овладения учащимися иноязычной коммуникативной компетенцией.

В процессе оценки качества метапредметных результатов, качества сформированности учебных универсальных достижений и рефлексии используются разные инструментариумы и технологические приемы. Например: ментальные карты американских педагогов Б. Дерпортера и М. Хенаки; схемы «фишбоун», разработанные японским профессором К. Исикава; тестовые, творческие и информационно-поисковые задания, выполняемые, как правило, на основе иноязычного текста.

Мониторинговые мероприятия и инструментарий оценки предметных результатов достаточно широк. Это могут быть и стандартизированные письменные и устные тесты, разные виды проектных заданий, наблюдения, свободная беседа (дискуссия, конференция, дебаты) в рамках программной тематики или на материале печатных или аудио- и аудиовизуальных текстов, в том числе интернет-ресурсов, интервью, опросы, контрольные листы оценки и самооценки, языковой портфель для оценки опыта изучения и использования иностранного языка.

Получаемые результаты мониторинга качества достижения результатов в области языкового образования должны учитываться при оценке образовательного процесса и деятельности образовательной организации в целом. При этом сбор информации осуществляется в ходе предварительных, текущих, промежуточных и итоговых контроля и оценки. Предварительный контроль позволяет установить уровень подготовки вновь прибывших учащихся, а также выявить существующие у них пробелы в уровне владения иностранным языком. Текущий контроль осуществляется в разные моменты проведения урока или серии уроков. Его объектами являются языковые и речевые навыки и умения, формируемые в рамках конкретной темы. Что касается промежуточного контроля, то он проводится после серии уроков, посвященных какой-либо теме. Объектом контроля здесь являются лишь некоторые виды речевой деятельности. В свою очередь, итоговый контроль предполагает оценку уровня овладения школьниками иноязычной коммуникативной

компетенцией на том или ином уровне, предусмотренном Примерной программой по иностранному языку для определенного образовательного этапа.

Таким образом, на основании сказанного выше можно сделать следующий вывод. В ходе текущего сбора оценочной информации важно обращать внимание на проблемы формирования не только коммуникативных умений, но и личностных ценностно-смысловых ориентиров и установок, системы значимых социальных и межличностных отношений, личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий; умений самостоятельного планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками. Этому способствует, в частности, создание условий в образовательном процессе для интеграции урочных и внеурочных форм учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся по иностранным языкам, их самостоятельной работы по подготовке и защите индивидуальных проектов, участия в творческих конкурсах, олимпиадах, телекоммуникационных проектах, практического использования усвоенных обучающимися коммуникативных умений и навыков.

Данные условия должны обеспечивать для участников образовательного процесса возможность:

- достижения предметных и метапредметных результатов в области владения иностранным языком;
- развития личности, ее способностей, мотивационно-побудительной сферы, интереса к изучению иностранного языка и процессу познания на этом языке;
- удовлетворения социально значимых интересов и потребностей, самореализации обучающихся через организацию урочной и внеурочной деятельности по иностранному языку (кружков, клубов, секций, студий и др.);
- формирования у обучающихся российской гражданской идентичности на основе воспитательного потенциала иностранного языка как учебной дисциплины и др.

#### Библиографический список

1. Бурлакова И.И. Управление качеством образования в современном вузе: вопросы теории и практики // Качественное образование: проблемы и перспективы: Сб. статей. М., 2016. С. 40–50.
2. Компаниец И.М. Технология работы с художественным текстом как средство повышения мотивации учащихся к чтению на иностранном языке (немецкий язык, основная школа). М., 2012.

3. Мониторинг качества школьного языкового образования (иностранные языки): Монография / Д.К. Бартош, Н.Д. Гальскова Н.С. Трухановская, М.В. Харламова. М., 2016.
4. Об образовании в РФ. Федеральный закон № 273-ФЗ. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 12.03.2017).
5. Рязанова Е.И. Мониторинг качества иноязычного образования в школе // Актуальные задачи педагогики: Материалы VI междунар. науч. конференции (г. Чита, январь 2015 г.). Чита, 2015. С. 93–96.

### Е.К. Брыкина, Е.С. Немкина

## Формирование познавательных универсальных учебных действий у детей дошкольного и младшего школьного возраста при ознакомлении с окружающим миром

В статье рассматриваются особенности формирования познавательных универсальных учебных действий в дошкольном и младшем школьном возрасте. Раскрываются основные вопросы содержания, формы, методы и приемы ознакомления детей с окружающим миром. В работе дан сравнительный анализ организации учебной деятельности у дошкольников и младших школьников.

**Ключевые слова:** познавательные универсальные учебные действия, ответственность, исследовательская и проектная деятельность в начальной школе, интеграция, наблюдение, анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Формирование универсальных познавательных учебных действий в настоящее время является одной из актуальных проблем педагогики в связи с изменениями требований к воспитанию и развитию детей как в дошкольном, так и в начальном образовании.

Под познавательными универсальными действиями понимаются общеучебные (выделение и формулирование познавательной цели, «добывание» информации из любого источника, в том числе и из информационного пространства, осознанность чтения), логические (анализ,

синтез, сравнение, классификация, аналогия, построение логических цепочек рассуждения, установление причинно-следственных связей) и действия по самостоятельной постановке и поиску различных путей решения проблемы (А.Я. Асмолов).

Необходимо не просто дать детям минимальный набор знаний, умений, навыков, а научить их определенным способам действий, которые помогут при решении любых учебных, а впоследствии, и жизненных ситуаций. В исследованиях Н.Г. Аквилевой, З.А. Клепининой, С.Н. Николаевой, О.Т. Поглазовой, Н.А. Рыжовой и др. показывается, что овладение детьми универсальными учебными действиями способствует не только формированию «умения учиться», но и является важным элементом социализации дошкольника и младшего школьника.

В дошкольном возрасте закладываются предпосылки познавательных универсальных учебных действий, а именно познавательный интерес (проявляющийся в многочисленных вопросах), мотивация к деятельности (ребенок в игре копирует действия взрослых и возникает желание учиться), умение сравнивать, обобщать и сопоставлять предметы, созданные человеком и природой (пытается самостоятельно сделать выводы, иногда неправильные, т.к. обосновывает их на основе личного опыта).

В младшем школьном возрасте эти компоненты играют важную роль в успешности усвоения научных знаний об окружающем мире. В начальной школе познавательные универсальные учебные действия уточняются, конкретизируются, расширяются. Так, например, в дошкольном возрасте ребенок усваивает понятия «дерево, куст, травянистое растение». В младшем школьном возрасте эти понятия уточняются, ребенок учится классифицировать отдельные объекты по разным основаниям: растение может быть хвойным или лиственным, дикорастущим или культурным. Кроме этого, происходит углубление полученных в дошкольном возрасте знаний о видах растений, их строении и размножении. Дополнительно вводятся знания об особенностях ухода за дикорастущими и культурными растениями. Ребенок учится определять растение в ту или иную группу по основным признакам (наличию коры, количество стволов), а не опираясь только на видимые данные (высота, количество стволов).

Воспитатель детского сада, отмечает Н.А. Рыжова, должен подвести детей к тому, чтобы младшие школьники были готовы к восприятию, обобщению и конкретизации тех знаний, которые они получили в процессе дошкольного детства. Это происходит в непосредственной образовательной деятельности (на занятиях), прогулках, наблюдениях, играх, в процессе ознакомления с различными видами искусств (изобразительное искусство, музыка, литература и т.д.). По мнению таких авторов,

как Н.А. Рыжова, С.Н. Николаева и др., игра, искусство и наблюдение являются наиболее важными средствами ознакомления детей с окружающим миром.

Преемственность в формировании познавательных универсальных учебных действий у детей дошкольного и младшего школьного возраста при ознакомлении с окружающим миром обеспечивается единым подходом в формировании познавательного интереса, создании развивающей среды образовательных учреждений (школы и детского сада) и используемых педагогами методов и приемов обучения.

Н.Ф. Виноградова, О.Т. Поглазова и другие видят преемственность в дошкольном и начальной образовании в формировании системы природоведческих представлений, в умении сравнивать и обобщать несколько объектов природы по различным признакам, в дальнейшем развитии положительного отношения к объектам природы. Часто случается, что в первый класс дети приходят с разным уровнем подготовки, что создает определенные трудности в усвоении ребенком научных знаний. Кроме этого, сложность в обучении создает также отсутствие у ребенка сформированного умения анализировать, синтезировать и сравнивать объекты природы. Примером может служить преемственность программ «Ступеньки детства» и УМК «Гармония»; «Ступеньки» и УМК «Школа 2000»; «Преемственность» и УМК «Школа России» и др.

Исследования Н.Г. Аквилевой, Н.Ф. Виноградовой, О.В. Дыбиной, З.А. Клепининой, С.А. Козловой, С.Н. Николаевой, А.А. Плешакова, О.Т. Поглазовой, Н.А. Рыжовой и других говорят об особенностях использования разнообразных форм, методов и приемов ознакомления с природным и социальным окружением ребенка. Формирование познавательного интереса (как компонента универсальных учебных действий) в дошкольном и младшем школьном возрасте достигается ими в процессе подбора взрослым интересных и доступных для ребенка объектов окружающего мира и различных способов организации деятельности детей: наблюдение (Н.Г. Аквилева, З.А. Клепинина, С.Н. Николаева и др.), исследовательская и проектная деятельность (Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса, А.И. Савенков и др.), моделирование и интеграция (М.Б. Зацепина, Т.С. Комарова и др.).

Основой получения конкретных знаний об окружающей действительности является наблюдение. Эта форма активно используется как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте. Наблюдение позволяет ребенку понять, что окружающий его мир познаваем, нужно только научиться замечать даже небольшие изменения. Если говорить о методике организации наблюдения, то она не сильно отличается в детском

саду и начальной школе. Отличия будут связаны с выбором объекта для наблюдения и длительностью самого процесса. Правильная организация наблюдений и опытов также влияет на формирование компонентов универсальных учебных действий. Большую роль в организации опытов и наблюдений играет правильная постановка вопросов, выбор объекта исследования в соответствии с возрастом, активность детей в проведении опыта или наблюдения, применение приемов, привлекающих их внимание (Н.Г. Аквилева, Н.Ф. Виноградова, Е.И. Золотова, З.А. Клепинина, А.Н. Леонтьев, С.Н. Николаева и др.), что ведет за собой формирование познавательного интереса.

Если нет возможности пронаблюдать объект в природе, то на помощь приходят мультимедийные технологии, которые оказывают влияние и на прочность формирования познавательных универсальных учебных действий (Е.С. Немкина, Н.Б. Тихонова и др.). Важно только использовать их в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей. Чтобы мультимедийные технологии не оказывали вредного влияния на здоровье ребенка, должны соблюдаться санитарные и педагогические условия их использования.

Исследовательская деятельность является основой получения детьми знаний в начальной школе. Ученые отмечают ее высокую эффективность для установления причинно-следственных связей в живой и неживой природе. Начинать использовать исследовательскую деятельность как средство формирования познавательных универсальных учебных действий необходимо в детском саду. Но эта форма работы в дошкольных образовательных учреждениях имеет свою специфику: ограниченность по времени, ограниченность в объектах исследования, исследования проводятся под руководством и непосредственном участии взрослого.

В начальной школе детям предоставляется большая самостоятельность и активность в исследовательской деятельности. Примером может служить изучение состояний и свойств воды. В дошкольном возрасте через опыт дети определяют, что вода не имеет формы, цвета, запаха и имеет три состояния (лед, вода, пар). Состояния воды они наблюдают через действия педагога. В начальной школе учитель организует самостоятельное изучение детьми свойств воды: без цвета, без запаха, без вкуса, прозрачна, течет и принимает форму сосуда. К ним добавляется исследование воды как растворителя.

Эффективным для формирования познавательного интереса и развития познавательных действий дошкольников и младших школьников становится деятельность моделирования, которая представляет собой особую группу знаково-символических действий. При использовании

моделирования дети преобразуют чувственную форму в модель с выделенными существенными характеристиками объекта изучения либо преобразуют модели для выявления общих свойств (А.Г. Асмолов).

Модели, создаваемые детьми под руководством педагога, могут отражать: структуру реального объекта (строение растения), структуру обобщенного понятия (насекомое), структуру сложного понятия (погода), процесс (круговорот воды в природе), превращение (состояние воды), взаимосвязь живой и неживой природы (пищевая цепочка) и др.

Исследования (А.Н. Веракса, Н.Е. Веракса, О.Т. Поглазова, А.И. Савенков и др.) показывают, что проектная деятельность в настоящее время может использоваться и используется как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте для развития познавательных универсальных учебных действий. Основные требования к организации проектной деятельности совпадают. Необходимо отметить, что проекты, как правило, носят кратковременный характер, проблема обычно формулируется взрослым, этап защиты выражается в обсуждении или создании продукта деятельности (рисунки, аппликации, объектные конструкции и др.) Отличительной особенностью этой деятельности в начальной школе является создание индивидуальных проектов.

В исследованиях Т.С. Комаровой, М.Б. Зацепиной, Е.К. Брыкиной и др. авторов интеграция рассматривается как средство развития познания и творческих способностей детей. Под интеграцией понимается взаимодействие различных видов деятельности и искусств. Например, изучая воду, рассматриваются не только три состояния воды, но и звуки воды, изображение воды в картинах художников и произведениях композиторов. В дошкольном возрасте дети сначала наблюдают за объектом, выделяют его основные особенности и свойства. Эти знания обогащаются и закрепляются в процессе создания детьми образа в рисунке, лепке, аппликации и конструировании. Такая последовательность позволяет сформировать у ребенка следующие компоненты универсальных учебных действий: умение анализировать, сравнивать объекты окружающего мира, делать выводы. В начальной школе интеграция происходит на разных уровнях: с точки зрения искусства, науки и практического применения в жизни. При знакомстве с народными промыслами дети узнают или уточняют знания о них, как в детском саду, так и в начальной школе. Отличие в том, что младшие школьники могут создавать индивидуальные сообщения или презентации по данному виду искусств.

Игровые приемы также влияют на качество и прочность формирования познавательных универсальных учебных действий. Большой эффективностью обладают в работе с детьми дошкольного возраста игровые обучающие ситуации С.Н. Николаева.

Игровые обучающие ситуации наиболее эффективны в процессе сравнения живого и неживого (реалистический образ, игрушка) животного (игра с игрушкой-аналогом), при введении в занятие литературного персонажа (игра с литературным персонажем), при организации игры-путешествия. Все это положительно влияет на формирование познавательного интереса, умения находить сходство и различие в многообразии окружающего мира. Однако не все эти ситуации применимы в работе с младшими школьниками.

Любая игровая ситуация на уроке должна быть методически оправдана и органически вписываться в сценарий урока.

Применение моделирования, экспериментирования, проектов, интеграции в работе с детьми повышает их познавательную активность, влияет на развитие дошкольников и младших школьников в целом, способствует повышению уровня наблюдательности и любознательности.

В практике дошкольного и начального образования встречаются следующие проблемы: часто воспитатель дает знания не в полном объеме или, наоборот, забегаая далеко вперед. И то, и другое отрицательно влияет на формирование у ребенка познавательных универсальных учебных действий. Иногда воспитатель и учитель начальной школы стараются как можно больше рассказать ребенку, ограничивая его в «открытии новых знаний». И учителю и воспитателю необходимо знать программу подготовки детей на предыдущем и последующем этапах с тем, чтобы получаемые ребенком знания не носили абстрактного характера и работали на осуществление преемственности на разных ступенях обучения.

#### Библиографический список

1. Брыкина Е.К. Творчество детей в работе с разными материалами. М., 2002.
2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников: Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под общей ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. М., 2015 (Библиотека «Программы воспитания и обучения в детском саду»).
3. Комарова Т.С., Зацепина М.Б. Интеграция в воспитательно-образовательной работе детского сада. М., 2014.
4. Немкина Е.С., Сухобрус Е.В., Шарун О.В. ИКТ как средство формирования универсальных учебных действий на уроках математики в начальной школе // Современное начальное образование: вуз – школа: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Отв. ред. З.Б. Редько. М., 2012.
5. Поглазова О.Т. Особенности педагогической интеграции в начальном образовании (на материале курса «Окружающий мир» для начальной школы): Монография. М., 2004.

М.В. Граур

## Исследования академической адаптации как сложной открытой системы

Раскрывается содержание понятия «академическая адаптация» как одной из сфер школьной адаптации. Отмечается многоаспектность структуры академической адаптации, предлагается теоретический анализ феномена академической адаптации в русле системно-синергетического подхода. Особый акцент делается на необходимости включения фундаментальных положений синергетики в теоретико-методологическую базу исследований, посвященных всестороннему изучению психологических и педагогических явлений.

**Ключевые слова:** школьная адаптация, модель школьной адаптации, индивидуальный адаптационный стиль, сферы школьной адаптации, академическая адаптация, синергетика, синергетика и академическая адаптация.

Вопросам, связанным с изучением особенностей адаптации человека к условиям окружающей среды, в последнее время уделяется достаточно много внимания со стороны большого числа исследователей, специализирующихся на различных областях знания. Вследствие тех глобальных общественных изменений, последствия которых неизбежно оказывают воздействие на все сферы деятельности человека, исследование проблемы адаптации приобретает особую актуальность для психологии, став одним из центральных объектов научного поиска в трудах множества ученых. Используя понятие психической адаптации, сформулированное Ф.Б. Березиным [1], хотелось бы особенно подчеркнуть то, что автор делает особенный акцент на сложности и комплексности данного феномена, протекающего в тесном взаимодействии с процессом общей адаптации. Особенно важно отметить то, что психическая адаптация, по мнению автора, это, прежде всего, выстраивание определенных взаимоотношений между личностью и окружающей средой, опосредованной характерной для человека деятельностью. Основываясь на работах таких исследователей, как Ф.Б. Березин [1] и А.В. Сухарев [17], следует подчеркнуть важность той роли, которая принадлежит психической адаптации в системе общей психологической адаптации человека. И, поскольку, окружающая среда, в рамках которой субъект осуществляет целенаправленную активность, на современном этапе претерпевают существенные изменения, назревает объективная необходимость в изучении проблем, связанных с адаптацией человека к новым условиям внешнего мира.

Важную роль в сложной структуре адаптации как взаимодействия личности и среды занимает взаимодействие личности и образовательной среды [21]. Неотъемлемым атрибутом социализации личности в тот возрастной период, когда учение является ведущим видом деятельности, становится постоянное приспособление к условиям систематического школьного обучения. Согласно фундаментальным положениям оригинальной концепции деятельности А.Н. Леонтьева [12], структуры личности необходимо изучать с точки зрения их тесной связи с деятельностью, поэтому изучение школьной адаптации выступает на первый план, в связи с тем, что взаимодействие образовательной среды и учащегося опосредовано учением. Можно сказать, рассмотрение широкого спектра проблем, связанных с психологическим содержанием школьной адаптации, приобретает особую актуальность для современной науки ввиду внедрения инноваций широкого спектра, в том числе и в процесс обучения, а также наличия тесных связей между школьной адаптацией ребенка или подростка и функционированием различных сторон его личности. Добавим, что успешность протекания школьной адаптации как одного из важных аспектов социально-психологической адаптации вносит свою лепту в успешность социализации ребенка. Поэтому современная школа как уникальный социальный институт приобщения человека к культурным ценностям не должна основной своей целью ставить исключительно лишь формирование у школьников определенного набора компетенций, список которых четко обозначен ФГОС, а учить обновлять эти компетенции, что способствует достижению определенного баланса между разными сторонами личности [14]. Подобное представляется возможным в том случае, если ребенок или подросток ощущает себя в рамках учебной деятельности комфортно. Стоит добавить, что функционирование педагогической системы на высоком уровне продуктивности, в свою очередь, находится в тесной взаимосвязи с адаптацией учащихся к учебной среде [15].

На современном этапе новое содержание приобретают не только процессы взаимодействия учащегося и образовательной среды школы, расширяется, меняется и уточняется также теоретико-методологический аппарат исследователей, занимающихся изучением различных сторон образовательного процесса. В методологическую базу ученых постепенно входят идеи такой универсальной парадигмы, как синергетика. Под ее эгидой проводятся не только естественно-математические, но и гуманитарные исследования. Более того, активно обсуждаются перспективы использования нового подхода для описания психологических и педагогических явлений, а также сферы образования. Благодаря работам В.А. Игнатовой [8], В.И. Бочкарева [2],

Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмова [10], В.Г. Виненко [3], В.А. Федорова [19], А.А. Ворожбитовой [4], посвященным подробному рассмотрению отдельных сторон системно-синергетического подхода в педагогической науке и образовании, идее использования метасистемного подхода в изучении психических явлений А.В. Карпова [9], И. Пригожина [13], а также концептуальным положениям М.В. Григорьевой [5; 6] относительно исследования адаптации к школе, по нашему мнению, представляется возможным использовать принципы синергетики в процессе изучения школьной адаптации. И, признавая многоаспектность содержания понятия «школьная адаптация», а также учитывая тот факт, что в разное время к исследованию феномена прибегало множество ученых, мы считаем, что важно рассматривать структуру данного феномена, имеющего междисциплинарный характер, с позиции синергетического подхода. Поэтому сложно не согласиться с мнением В.А. Игнатовой [8] о том, что всестороннее изучение педагогических явлений на высоком теоретико-методологическом уровне возможно только в условиях применения системно-синергетического подхода. Структуры общества, реализующие функцию воспитания и развития личности, способны «нести» свою функцию в том случае, если будут опираться на знания о закономерностях самоорганизации.

Таким образом, на смену традиционному общенаучному подходу к разработке идей, касающихся различных сторон адаптации личности к окружающей среде, приходит иной подход. Поскольку адаптация представляет собой нестабильную систему, то и прежние методы ее исследования в современных условиях утрачивают актуальность. Добавим, что, по мнению М.В. Григорьевой [5; 6], возможности применения синергетической парадигмы по отношению к исследованию школьной адаптации обладают большим потенциалом, который сейчас реализован не в полной мере. Более того, важным моментом является то, что синергетика, акцентируя свое внимание на согласованности взаимодействия отдельных составляющих при образовании структуры как единого целого [11], выступает в качестве одного из наиболее подходящих способов осмысления целостной картины такого сложного феномена, как адаптация к учебной деятельности [8]. Также в последнее время проблема применения синергетического подхода в сфере междисциплинарных исследований является одной из наиболее актуальных.

Согласно эмпирически подтвержденным в исследованиях М.В. Григорьевой [6] данным, школьная адаптация представляет собой целостное психическое образование, структурными компонентами которой являются эмоциональная, интеллектуальная и социально-психологическая подсистемы. Благодаря выработке индивидуального стиля

обеспечивается отлаженная работа «часового механизма» школьной адаптации, модель которой представляет собой не только многоуровневую систему взаимосвязанных элементов, а многоуровневую систему, функционирующую в контексте другой определенной системы. Таким образом, мы признаем, что школьная адаптация состоит из двух метауровней, один из которых – это внешний метауровень, включающий особенности внешней среды и представленный в структуре системы адаптации, и внутренний метауровень, состоящий из элементов школьной адаптации, вместе с тем отражающий внешнюю метасистему. В процессе приспособления к условиям учебной среды у школьника формируется индивидуальный адаптационный стиль, переходящий в метастратегии и метапрограммы, которые содержат данные об особенностях взаимодействия личности школьника и учебной среды в процессе адаптации. Метасистемная сложность феномена школьной адаптации порождает множественность возможных вариаций развития событий. Эта множественность может быть раскрыта с позиций синергетического подхода.

Вышесказанное в очередной раз подчеркивает необходимость более детального изучения феномена ввиду того, что, рассматривая школьную адаптацию с точки зрения синергетической парадигмы, происходит усложнение ее категориального аппарата путем добавления новых связей, а также как узких, так и широких терминов.

Согласно концепции, автором которой является Т.В. Дорожевец [7], школьная адаптация представляет собой модель, структурными элементами которой являются три составляющих: социальная, личностная и академическая. Социальная адаптация характеризует особенности вхождения школьника в социальную группу; личностная – уровень принятия статуса «Я-школьник»; академическая – степень принятия характеристик учения и норм школьной жизни. Хотелось бы подробнее остановиться на уточнении содержания академической адаптации с позиций системно-синергетического подхода.

Исходя из широкого понимания термина «адаптация», введенного И.А. Сурьгиным [16], академическая адаптация есть адаптация к условиям педагогической системы. Согласно развернутому понятию, автором которого является И.В. Ширяева, академическая адаптация предполагает «формирование устойчивой системы отношений ко всем компонентам педагогической системы...» [21, с. 58]. Обозначенный в работах вышеуказанных ученых вектор в изучении академической адаптации, по нашему мнению, является еще одним основанием для того, чтобы провести анализ содержания понятия «академической адаптация» с точки зрения системно-синергетического подхода.

Оперируя такими ключевыми понятиями синергетики, как открытость, нелинейность, неравновесность, хотелось бы отметить их применимость к школьной адаптации как ее априорной реальности, что также можно отметить по отношению к академической адаптации, одной из составляющих школьной адаптации [6]. Согласно принципу открытости, сфера академической адаптации находится в постоянном взаимодействии как с внешней метасредой, так и с личностной и социальной сферами школьной адаптации: приспособление к учебной деятельности, социальной группе и принятие позиции школьника не существуют изолированно, более того, между внутренними и внешними компонентами постоянно происходит обмен информацией. Следовательно, благополучие/неблагополучие социальной и личностной адаптации как составных частей единого целого, в качестве которого выступает школьная адаптация, моментально сказывается на степени эффективности приспособления школьника к педагогической системе. Другими словами, степень соответствия или несоответствия требованиям жизни в школе будет отражаться на том, каким образом ученик функционирует в рамках социальных групп, которые существуют в школе, а также личностных характеристиках ребенка как ученика. И наоборот: как академическая адаптация вносит свои изменения в социальную личностную адаптацию, так и другие перечисленные компоненты школьной адаптации вносят свои изменения в адаптацию личности школьника к педагогической системе. Благодаря применению синергетического подхода к исследованию академической адаптации, актуализируется вопрос о наличии новых дополнительных связей между процессом приспособления к педагогической системе и другими составляющими школьной адаптации. Необходимо добавить, что учащийся как субъект учебной деятельности проявляет активность как в процессе взаимодействия со школьной средой, так и в организации обратной связи между подсистемами школьной адаптации.

Говоря о взаимодействии между академической, социальной и личностной составляющими школьной адаптации, а также отдельными элементами внутри самих компонентов, следует добавить, что одной из важных характеристик взаимосвязей является невозможность их предугадывания. Само по себе взаимодействие между школьником и средой не является статичным.

Раскрывая точку зрения об изменчивости содержания компонентов школьной адаптации, существующую в рамках системно-синергетического подхода, можно говорить о том, что такие компоненты академической адаптации личности, как: устойчивая система отношений к составляющим педагогической системы, адекватное поведение,

эффективное достижение целей, оптимальные результаты с позиций целей обучения и возможностей личности, устойчивость высокой значимости мотивов учения и уровня самоорганизации, которые выделяют некоторые авторы, касаясь в своих работах вопросов, связанных с адаптацией к педагогической системе, – находятся в постоянном обновлении и дополнении [16; 21]. Кроме того, следует упомянуть о том, что согласованность вышеупомянутых компонентов способствует эффективной адаптации к педагогической системе, а нарушение функций одной или более подсистем может приводить к дезадаптации. С позиции системно-синергетического подхода, нарушение в работе одной из частей целого может вызвать нарушение всей системы, поэтому очень важно не допускать того, чтобы составляющие индивидуального адаптационного стиля учащегося на постоянной основе приводили к неукладу.

Кроме того, в рамках нового подхода к исследованию академической адаптации новое «звучание» получает процессуальный аспект феномена, поскольку необходимыми являются сведения о том, каким образом происходит становление адаптационного стиля и функционирование системы адаптации [5; 6].

Таким образом, синергетический подход позволяет по-новому взглянуть на различные проблемы, которые встают перед научным сообществом. Став универсальной методологической парадигмой для областей знания, центральным объектом которых является изучение сложных системных феноменов, синергетика находит свое отражение и в трудах, посвященных изучению психологических и педагогических явлений. Несмотря на то, что идеи синергетического подхода, по замечанию многих авторов, обладают некоторыми ограничениями по отношению к исследованиям, которые проводятся в рамках сферы образования, мы согласны с необходимостью включения основополагающих принципов данного подхода в изучение такого сложного феномена, как школьная адаптация.

#### Библиографический список

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988.
2. Бочкарев А.И. Проецирование синергетической среды в образовании: Автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2000.
3. Виненко В.Г. Синергетика в школе // Педагогика. 1997. № 2. С. 55–60.
4. Ворожбитова А.А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода // Вестник высшей школы. 1999. № 2. С. 22–26.

5. Григорьева М.В. К разработке концептуальной модели взаимодействия личности и среды // Мир психологии. 2008. № 1. С. 93–101.
6. Григорьева М.В. Школьная адаптация: механизмы и факторы в разных условиях обучения. Саратов, 2008.
7. Дорозевец Т.В. Диагностика школьной дезадаптации. Витебск, 1995.
8. Игнатова В.А. Проблемы использования системно-синергетического подхода в педагогике // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2013. № 10 (109). С. 3–16.
9. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М., 2004.
10. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика и новые подходы к процессу обучения. URL: <http://www.uni-dubna.ru> (дата обращения: 20.11.2016).
11. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М., 2000.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1983.
13. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. / Под общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича, Ю.В. Сачкова. М., 1986.
14. Психолог Александр Асмолов – о воспитании детей в российских школах. URL: <https://meduza.io/feature/2015/11/03/ne-nado-prevrashchat-detey-v-soldatov-urфина-dzhyusa> (дата обращения: 5.11.2016).
15. Ременцов А.Н., Казанцева А.А. Концепция академической адаптации иностранных учащихся в технических вузах России // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». 2011. № 4 (49). С. 128–134.
16. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб., 2000.
17. Сухарев А.В. Психологический этнофункциональный подход к психической адаптации человека: Автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. М., 1999.
18. Терещенко А.Г. Системно-синергетический подход к проблеме социальной адаптации личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. № 1 (25). С. 123–125.
19. Федоров В.А., Гапонцева М.Г., Гапонцев В.А. Синергетика в педагогике: целесообразность переноса // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2008. № 9(57). С. 100–110.
20. Шамионов Р.М. К вопросу об адаптационной готовности личности // Адаптация личности в современном мире: Межвуз. сб. научных трудов / Под ред. М.В. Григорьевой. Саратов, 2011. С. 117–123.
21. Ширяева И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе: Дис. ... канд. психол. наук. Ленинград, 1980.

**В.Н. Кузьмичева**

## Психолого-педагогические условия формирования нравственно-этических отношений школьников и родителей в среднем общеобразовательном учреждении на основе личностно-деятельного подхода

В статье рассматривается взаимодействие семьи и школы как неотъемлемый фактор формирования полноценной личности учащегося в среднем общеобразовательном учреждении. Автор опирается на ФГОС нового поколения, который показывает важность установления условий для гармоничного взаимодействия семьи и школы. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, автор делает вывод, что сотрудничество педагогов с семьей положительно сказывается на формировании нравственно-этических отношений между учениками и их родителями.

**Ключевые слова:** нравственно-этические отношения, формирование личности, взаимодействие родителей и школы, ФГОС, учебное сотрудничество.

Сегодня школа переживает новый этап серьезного реформирования, в центре которого по-прежнему находится ребенок. Как и всегда основная задача школы заключается в формировании полноценной личности учащихся. Но, говоря о воспитании и формировании личности, невозможно обойтись без такого взаимодействия, как «семья – школа», благодаря которому мы можем получить личность, способную выбирать приоритеты, отстаивать свою позицию, определять значимость своих и чужих поступков, а главное – находить смысл в жизни, принимать решения и брать ответственность на себя.

Жизнь ребенка состоит из двух сфер: школы и семьи. Особенностью данных сфер является их непрерывное изменение и развитие. Благодаря принятию «Закона об образовании» появляется необходимость внедрения творческого, равноправного, заинтересованного взаимодействия семьи и школы. Безусловным можно считать тот факт, что работа с родителями является одним из труднейших видов работы для педагогов. Как говорится в педагогическом афоризме: «Самое сложное в работе с детьми – это работ с их родителями». Педагог должен иметь опыт

работы с родительским коллективом и способность грамотно применять в работе с родителями свои психолого-педагогические знания.

В Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения особым образом подчеркивается важность родительского участия в образовательном процессе. Семья, согласно ФГОС, является важнейшим институтом общества, отвечающим за такой фактор, как социализация нового поколения. А родители – это равноправные участники образовательного процесса. «В целях обеспечения реализации основной образовательной программы начального общего образования в образовательном учреждении для участников образовательного процесса должны создаваться условия, обеспечивающие возможность участия обучающихся, их родителей (законных представителей), педагогических работников и общественности в разработке основной образовательной программы начального общего образования, проектировании и развитии внутришкольной социальной среды, а также в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся» [4].

Основой нового стандарта образования в рамках взаимодействия семьи и общеобразовательных учреждений является то, что воспитанием детей занимаются сами родители, а все остальные социальные институты работают над тем, чтобы грамотно и вовремя оказать помощь в воспитательной деятельности.

Переходя к изучению проблемы взаимодействия «семья – школа», нам необходимо указать на то обстоятельство, что ребенок, поступая в учебное учреждение, попадает в «педагогический треугольник» (учитель – ученик – родитель). Безусловно, именно от этих взаимоотношений зависят достижения в воспитании ребенка.

Анализ имеющегося опыта во взаимодействии школы и семьи показал, что в советский период развития нашей страны государство не ставило перед собой цели считаться и опираться на мнение родителей при формировании и воспитании нового поколения. Семья являлась зависимым, подчиненным звеном в школьной системе. Семейное воспитание строилось на основе традиционной народной педагогики.

Социально-экономическое развитие нашего общества создало условия для активации педагогической и воспитательной деятельности семьи. Правильно выстроенное взаимодействие «семья – школа» способствует наиболее эффективному развитию личности подрастающего поколения.

В психолого-педагогической литературе последнего времени часто используется понятие «учебное сотрудничество», которое является наиболее объемным, личностно-деятельным, обозначающим многосторонние взаимоотношения в учебно-воспитательном процессе. Оно

характеризуется пространственным и временным присутствием, наличием единой цели, организацией и управлением деятельностью, наличием позитивных межличностных отношений. Сотрудничество педагогов с семьей положительно сказывается на формировании нравственно-этических отношений между учениками и их родителями.

Для того чтобы родители становились настоящими партнерами школы в проблеме воспитания детей, необходимо строить работу, направленную на создание и поддержание авторитета семьи, учитывая при этом и интересы самих родителей. Необходимо также опираться на уже имеющий родительский опыт. Назовем факторы, которые могут снижать эффективность такой работы: ожидание быстрого и легкого результата; отсутствие опыта работы с группой; отстраненность родителей, нежелание их идти на контакт; недоверие со стороны родителей: «Я и так все знаю», «Чему вы меня можете научить, я старше вас».

Отсутствие в обществе социально-нравственных ориентиров, разрушение традиционных ориентиров, низкий уровень жизни, сложность профессиональной реализации подрастающего поколения свидетельствуют о необходимости проведения работы по формированию отношений между школой и семьей [2].

Необходимость рассмотрения процесса формирования взаимодействий «семья – школа» сложилась в результате сложных социально-экономических изменений в нашей стране, повлекших за собой изменения в сфере межличностных взаимоотношений родителей и детей. В основу современной жизни положены рыночные отношения, которые подгоняют под себя систему приоритетов в обществе. Появление угрозы безработицы отнюдь не способствует формированию гармоничных отношений в семье, т.к. родителям необходимо много работать, чтобы обеспечить детей. Большое количество старшеклассников вынуждены подрабатывать после школы, т.к. материальное положение многих семей является низким. Это также сокращает необходимое время общения с родителями. Не стоит упускать из виду и отсутствие цензуры в СМИ, которое привело к распространению нежелательной, а иногда и вредной для ребенка информации.

Помимо проблем, связанных с социально-экономической ситуацией в современном обществе, в последнее время сохраняется тенденция того, что родители снимают с себя ответственность за воспитание собственных детей, предоставляя школе заботу о их будущем. Часто мы можем слышать от современных родителей следующие фразы: «Вы учитель, вот и решайте эти проблемы». Родители самоустраняются от проблем собственных детей, не осознавая, что на развитие личности ребенка влияют обе стороны. Семейное воспитание способствует обмену

любви между родителями и детьми, которое не способно в полной мере предоставить образовательное учреждение.

В практике формирования взаимодействия семьи и школы наиболее распространены следующие формы: общие и классные собрания родителей, коллективные и индивидуальные консультации, беседы, лектории, конференции, посещение семей учащихся, распространение брошюр с рекомендациями, выставки работ учащихся и т.д. В последнее время активно создаются «Семейные клубы», которые направлены на установление и формирование прочных и доверительных отношений между школой и семьей. Эффективность взаимодействия школы и семьи также невозможна без тесного контакта классных руководителей с родителями.

Темы взаимоотношений семьи и школы очень удачно коснулся Л. Кассиль. «Когда случается что-то неладное с ребятами и начинают доискиваться причин этого, одни утверждают: это школа виновата, она обо всем должна позаботиться, ей принадлежит главная роль в воспитании. А другие, напротив, считают, что школа в основном все-таки учит, а воспитывать должна семья. Я думаю, что и те, и другие не правы. Если говорить образно, семья и школа – это берег и море. На берегу ребенок делает свои первые шаги, получает первые уроки жизни, а потом перед ним открывается необозримое море знаний, и курс в этом море прокладывает школа. Это не значит, что он должен совсем оторваться от берега – ведь и моряки дальнего плавания всегда возвращаются на берег, и каждый моряк знает, как он обязан берегу» [3].

Необходимо особо отметить, что школа не способна и не должна заменить семью. Ее приоритетная задача состоит в увеличении воспитательного потенциала, создании авторитета семьи путем организации взаимодействия с родителями своих учеников. При взаимодействии «семья – школа» педагоги стремятся повысить уровень педагогических знаний для родителей, консультируют родителей учащихся по возникающим вопросам, оказывают социально-педагогическую помощь семьям, а также совместно разрабатывают пути воспитания учащихся.

Педагогам необходимо убедить родителей, что совместная деятельность способствует укреплению взаимоотношений с детьми, к чему, в конечном счете, стремятся большинство из них. Посещение театра, просмотр телепередач, походы и путешествия – самые простые способы сближения с детьми, которые могут позволить себе все современные семьи [1, с. 41].

Все вышесказанное свидетельствует о том, что первостепенной задачей перед общеобразовательными учреждениями стоит поиск новых идей, методик и методов, которые способствовали бы продуктивному развитию взаимоотношений с родителями учащихся.

## Библиографический список

1. Капралова Р.М. Работа классного руководителя с родителями. М., 1980.
2. Кожина М.И. Работа педагогического состава с родителями // Иностранные языки в школе. 2006. № 6. С. 13–19.
3. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М., 1992.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2011.

## О.В. Латыговская

### Теоретическое осмысление сущности феномена «Начальная элементарная здоровьесберегающая компетентность детей младшего дошкольного возраста»

Одной из стратегий развития образования в XXI веке является обращенность его к проблемам здоровья, формирования у молодого поколения ценностного отношения к здоровью и готовности к здоровьесберегающему поведению и развитию. Статья носит теоретический характер и посвящена психолого-педагогическому осмыслению сущности феномена «начальная элементарная здоровьесберегающая компетентность». Автор обосновывает актуальность компетентностного подхода, выделяет составляющие и параметры начальной элементарной здоровьесберегающей компетентности в младшем дошкольном возрасте, а также отмечает ее ключевые компоненты и педагогические условия в образовательном пространстве дошкольных учреждений.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетентность, ключевые компетентности, начальная элементарная здоровьесберегающая компетентность, субъект здоровьесозидания.

В современном социокультурном пространстве идет тенденция к формированию новой образовательной парадигмы, ориентированной

на личность, главной чертой которой становится переход от концепции приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для деятельности в стандартных условиях, к концепции образования, развивающего личность; к поиску новых образовательных технологий, в которых есть место инициативе ребенка и его подчинения требованиям взрослого, сочетанию свободы познания и деятельности и рамок культуры, принятой в обществе. Именно поэтому в последнее время в педагогике наибольшую популярность приобретает компетентностный подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных нестандартных ситуациях [9].

Поскольку здоровье является одной из главных ценностей образования дошкольного периода детства, образовательная траектория должна быть направлена на формирование у ребенка начальных компетентностей в области охраны и укрепления здоровья.

Несмотря на то, что компетентностный подход нашел отражение в исследованиях проблем дошкольного детства (О.Ф. Борисова, 2009; А.Г. Гогоберидзе, 2006; О.В. Дыбина, Т.Л. Пасальская, 2011 (социальная компетентность); Э.Р. Тюлепаева (этнокультурная компетенция), Л.В. Трубайчук, 2011 и др.), в основных примерных общеобразовательных программах дошкольного образования «Истоки» (Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова, 2011), «От рождения до школы» (под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, 2010) и др., до настоящего времени *проблема формирования здоровьесберегающей компетентности* дошкольников в научных исследованиях и практике представлена недостаточно, что вызывает необходимость разработки новых идей, новых концептуальных подходов, которые могли бы лечь в основу совместной деятельности детей, родителей, педагогов.

В последние годы, в рамках компетентностного подхода, неуклонно растет интерес ученых к проблеме формирования здоровьесберегающей компетентности подрастающего поколения. Так в системе высших учебных заведений ее решают Ю.В. Лукашин, В.И. Пентюхин, Н.Г. Аникеева и др. Теоретико-методические основы здоровьесберегающей компетентности учащихся общеобразовательных школ выделяют А.Д. Карабашева, И.Р. Рыбина и др. Возможность формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста подтверждаются разнообразными научными исследованиями и теориями. Так, украинские и российские педагоги под понятием «здоровьесберегающая компетентность» понимают:

- характеристики и свойства личности, направленные на сохранение физического, социального, психического и духовного здоровья – своего и окружения;
- динамическая черта личности, проявляющаяся в способности организовать здоровый образ жизни, адекватно оценивать свое поведение, реализовывать свои здоровьесберегающие взгляды и позиции в различных, в том числе неблагоприятных, условиях, исходя из усвоенных моральных норм и принципов;
- цель и результат учебно-воспитательной работы, которые подразумевают приобщение к здоровому образу жизни, отказ от вредных привычек, знание и применение правил личной гигиены;
- совокупность ценностно-смысловых ориентаций, здоровьесберегающих знаний, умений и навыков, готовности и способности, обуславливающих формирование опыта эффективной здоровьесберегающей деятельности в ситуациях реальной действительности [7; 8; 10].

Л.Т. Кузнецова при этом подчеркивает, что начальная здоровьесберегающая компетентность подразумевает интегральное качество личности ребенка, включающее:

- *совокупность знаний* о человеке и его здоровье, здоровый образ жизни;
- *мотивы*, имеющие эколого-здоровьесберегающую направленность в отношении себя и окружающего мира и побуждающие к ведению здорового образа жизни;
- *потребность в освоении* способов сохранения своего здоровья, ориентированных на самопознание и самореализацию [12].

Среди компонентов здоровьесберегающей компетентности Н.А. Зимняя отмечает следующие: готовность к проявлению компетентности (мотивационный компонент); владение знанием содержания компетентности (когнитивный компонент); опыт проявления компетентности в разнообразных ситуациях (поведенческий компонент); отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой компонент); способность регулировать процесс и результат проявления компетентности (эмоционально-волевой компонент) [8].

Подчеркнем, что становление компетентности в области укрепления здоровья должно осуществляться в процессе активной деятельности. Оно органично связано с возрастными новообразованиями, с особенностями развития личности ребенка, с окружением, с формирующимся личным социальным опытом. Так, большинство детей уже в младшем дошкольном возрасте владеют набором простейших норм и способов поведения, являющихся предпосылками к здоровьесбережению. Поэтому задача взрослых в детском саду и семье способствовать

формированию способности и готовности ребенка к деятельности по охране и укреплению здоровья.

Принимая во внимание концепции А.В. Хуторского, И.Р. Рыбиной, которые трактуют понятие «компетентность» как совокупность взаимосвязанных компетенций, необходимых для осуществления лично-социально-значимой продуктивной деятельности по отношению к объектам реальной действительности, к составляющим здоровьесберегающей компетентности детей 3–4-го года жизни мы относим информационно-технологические и социально-коммуникативные компетенции.

*Информационно-технологические компетенции*, как отмечают О.В. Дыбина, И.В. Груздова, представляют собой готовность ребенка принимать окружающую действительность как источник информации, способность распознавать, обрабатывать и использовать критически осмысленную информацию для планирования и осуществления своей здоровьесберегающей деятельности, а также как готовность субъекта к пониманию инструкции, описания технологии, алгоритма деятельности, к четкому соблюдению технологии деятельности [7].

Параметры информационно-технологических компетенций ребенка младшего дошкольного возраста:

- имеет представления о человеке (себе, сверстнике, взрослом), об особенностях внешнего вида, половых различиях, о родственных отношениях, о своей самооценности, ощущает себя субъектом здоровья и здоровой жизни;
- имеет представление о своем организме (своем внешнем виде, частях тела);
- владеет культурно-гигиеническими умениями и навыками;
- проявляет интерес к двигательной деятельности, умеет регулировать свою двигательную активность, соблюдает очередность и умеет согласовывать движения в коллективной деятельности;
- соблюдает правила безопасности при выполнении физических упражнений;
- знает правила безопасного поведения в быту, на улице, на природе, в обществе; применение доступных правил поведения на улице, дома, в природе (нельзя разговаривать с незнакомыми людьми, не брать ножницы и пр.);
- знает элементарные правила пожарной безопасности;
- владеет первичными знаниями о полезности пищи;
- знает о полезных и вредных привычках;
- умеет осуществлять элементарный контроль своих действий и способен подчинить свое действие установленным правилам, включенным в роль в присутствии взрослого, при наглядном подкреплении.

Вопрос содержания социально-коммуникативных компетенций детей от 3 лет рассматривался европейскими исследователями Л. Алмквистом, Л. Эриксоном, М. Гранлундом. Эти авторы представляют рассматриваемые компетенции как понимание отношений «я – сверстники», «я – общество», умение выбрать правильную социальную ориентацию и организовать свою деятельность в соответствии с этими ориентациями, а также как социально-коммуникативные навыки, позволяющие ребенку адекватно выполнить нормы и правила жизни в обществе [17]. В связи с этим, Е.М. Алифанова, Н.И. Белоцерковец, Е.Г. Юдина выделяют следующее содержание социально-коммуникативной компетенции ребенка дошкольного возраста: развитие самооценки; успешная адаптация; умение разрешать конфликтные ситуации; умение регулировать поведение; уровень тревожности; благоприятный социальный статус; положительное отношение к детскому саду; совокупность умений, обеспечивающих возможность установления субъектом межличностных отношений, проявление рефлексивного поведения, внимания к сверстнику, стремление к сотрудничеству, формирование способности к достижению согласия [4; 10; 14].

*Социально-коммуникативные компетенции* ребенка в здоровьесформирующей деятельности рассматривается нами как качество личности, которое подразумевает готовность и способность ребенка к личностно ориентированному решению задач здорового образа жизни.

Параметрами социально-коммуникативных компетенций детей младшего дошкольного возраста являются следующие:

- уважительное отношение к сверстникам и взрослым (умение слушать, слышать, договариваться);
- готовность помогать другим в различных жизненных ситуациях, не оставаясь равнодушным;
- умения конструктивного взаимодействия со сверстниками, взрослыми (в игровой, трудовой деятельности и пр.);
- знание, как и когда позвать взрослого на помощь в опасных для здоровья и жизни ситуациях;
- умения выражать симпатию и проявлять сочувствие по отношению к сверстникам и взрослым;
- оказание элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи.

Основными *педагогическими условиями* формирования здоровьесберегающей компетентности детей в образовательном пространстве, по мнению Е.А. Дегтерева и Ю.Н. Сеницына, являются: наличие определенной системы диагностики здоровья детей; формирование знаний для сохранения и укрепления здоровья; обеспечение здоровьесберегающей

пространственной среды; наличие эмоционально-положительной установки на формирование потребности в здоровом образе жизни; практическая включенность всех участников образовательного процесса [5]. При этом необходимо подчеркнуть значение индивидуально-ориентированного подхода в формировании у детей дошкольного возраста здоровьесберегающей компетентности.

На наш взгляд, формирование элементарной здоровьесберегающей компетентности (готовность самостоятельно решать задачи здорового образа жизни) включает две позиции.

1. *Устойчиво сформированные ценности здоровья, отношение к нему* (устойчиво сформированные ценностные ориентации по отношению к среде: внешней – природной, социальной, культурной; внутренней – организму человека и к своему здоровью).

В здоровьесберегающем образовании необходимо не только закреплять позитивные ценностные установки и ориентации детей, но и изменять систему негативных ценностей, сформировавшихся с раннего детства и сконструированных с ближайшего социального окружения. Сформированность отношения к здоровью как к величайшей ценности в жизни (на доступном пониманию детей уровне) становится основой формирования у детей потребности в здоровом образе жизни. В свою очередь, наличие этой потребности помогает решить важнейшую психологическую и социальную задачу становления у ребенка позиции созидателя в отношении своего здоровья и здоровья окружающих.

2. *Проявление позиции субъекта здоровьесозидания.*

Ценностное отношение к здоровью предполагает ответственность человека за свое здоровье, за здоровье своих близких, за сохранение жизни на земле. Воспитать в человеке ответственность за себя, за свои поступки, за свое здоровье – значит научить самоутверждению и самоуважению. Создание в образовательном учреждении атмосферы престижности здорового образа жизни, стремления к успеху, высокий уровень профессионализма способствуют закреплению ценностного отношения к здоровью. При этом отметим, что алгоритм деятельности дошкольного учреждения в направлении здоровьесбережения детей должен идти в следующей последовательности: *от навыка – к привычке, от привычки – к потребности, от потребности – к здоровому образу жизни.*

Таким образом, на основании вышесказанного, сделаем выводы:

– компетентностный подход в современных социокультурных условиях призван решать задачи, которые до сих пор остаются нерешенными в рамках существующих образовательных технологий. Необходимо дать детям основные знания о самом процессе обучения, сформировать навыки, которые помогут им в будущем находить,

анализировать, синтезировать новую информацию, эффективно действовать в разнообразных социальных и практических ситуациях, самостоятельно решать проблемы и задачи, иными словами, формировать компетентность;

- начальная элементарная здоровьесберегающая компетентность детей младшего дошкольного возраста характеризуется как совокупность ценностно-смысловых ориентаций, здоровьесберегающих знаний, умений и навыков, готовность и способность решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, оказания элементарной медицинской и психологической помощи и самопомощи в непредвиденных и опасных для здоровья ситуациях, с одной стороны, и оформляющаяся позиция субъекта здоровьесозидания – с другой;
- к составляющим здоровьесберегающей компетентности детей 3–4 лет мы относим совокупность информационно-технологических и социально-коммуникативных компетенций, необходимых для осуществления лично и социально-значимой продуктивной деятельности по отношению к себе, к объектам реальной действительности, к здоровью и ценностному отношению к нему.

#### Библиографический список

1. Алифанова Е.М. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театральных игр: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2001.
2. Андрущенко Т.К. Формування здоров'язбережувальної компетентності як соціально-педагогічна проблема // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. № 7 (232). С. 123–127 (Серія «Педагогічні науки»).
3. Белоцерковец Н.И. Формирование социальной компетентности детей 3–7 лет в условиях открытого дошкольного образовательного учреждения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2002.
4. Воронин Д.Е. Формирование здоровьесберегающей компетентности студентов в физическом воспитании: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2006.
5. Дегтярёв Е.А. Управление современной школой. Вып. 8: Педагогика здоровья: Учебно-методическое пособие / Под ред. Е.А. Дегтярёва, Ю.Н. Сеницина. Ростов-н/Д., 2005.
6. Дошкольное образование. Словарь терминов. Дошкольное воспитание и развитие / Сост. Виноградова Н.А. и др. М., 2005.
7. Дыбина О.В. Формирование ключевых компетентностей у детей дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие / Под ред. О.В. Дыбиной и др. Тольятти, 2009.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Под ред. И.А. Зимней. М., 2004.

9. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании / Под ред. Д.А. Иванова, К.Г. Митрофанова, О.В. Соколовой. М., 2003.
10. Карабашева А.Д. Формирование здоровьесберегающих компетенций у старшеклассников общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2009.
11. Кудаланова Л.П. Структура и особенности становления компетентности в области укрепления здоровья детей дошкольного возраста // Фундаментальные исследования. 2013. № 1–3. С. 623–627.
12. Кузнецова Л.Т. Развитие здоровьесберегающей компетентности у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.
13. Полтавцева Н.В., Анохина И.А. Программа и технология реализации компетентностного подхода в двигательной деятельности детей четвертого года жизни. Ульяновск, 2015.
14. Рыбина И.Р. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся на уроке: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2011.
15. Свирская Л. В. Организационно-педагогические условия становления начал ключевых компетентностей ребенка дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2004.
16. Юдина Е.Г. Педагогическая диагностика в детском саду: Пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / Под ред. Е.Г. Юдиной, Г.Б. Степановой, Е.Н. Денисовой. М., 2002.
17. Almqvist L., Eriksson L., Granlund M. Participation in school activities – a systems theory perspective // *Delaktighetens språk*. A. Gustavsson (ed.). Lund, 2004. Pp. 137–156.

### **С.М. Максимова**

## Интеграция как условие формирования целостной картины мира средствами театрализованной деятельности у старших дошкольников

В статье отмечается значимость понятия «целостная картина мира», являющегося важным условием эффективной деятельности каждой личности. Его постепенное формирование происходит в детском возрасте. Это обусловлено

тем, что уже в этот период у ребенка есть потребности в познании мира и осознании смысла своего существования. При этом ведущую роль в данном процессе играет организованная воспитательная деятельность, которую автор рассматривает с позиции реализации деятельностной модели обогащения содержания образа целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности. В работе представлен анализ экспериментального исследования автора.

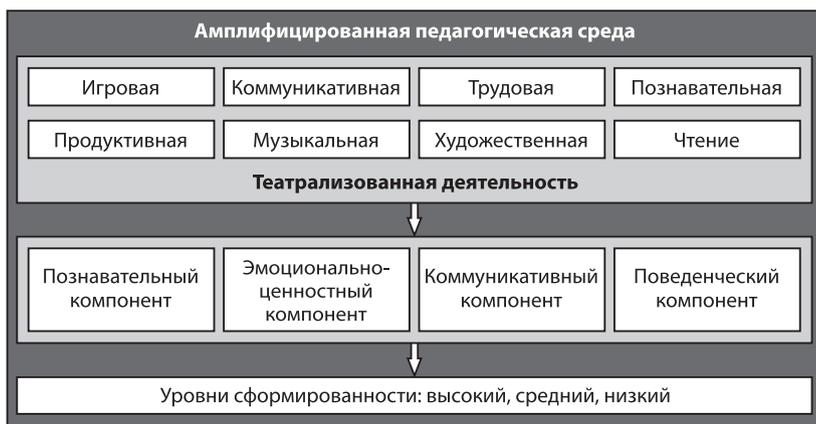
**Ключевые слова:** гуманистическая модель, формирование личности ребенка, интеграция деятельности, старший дошкольный возраст, целостная картина мира, деятельностная модель, театральная деятельность дошкольников.

В настоящее время гуманистическая модель всей воспитательной системы в качестве основной цели, занимающей центральную позицию в иерархии целей векторной направленности развития личности, определяет формирование сущностных сил каждой личности в генезисе освоения ценностей общечеловеческой культуры. Система воспитания, в которую включен каждый ребенок, начиная с дошкольного возраста, дает возможность постепенного и непрерывного познания целостной картины мира в совокупности ее многообразных связей. Принцип гуманизации неразрывно связан с гуманитарным подходом к формированию содержательного наполнения системы воспитания, обуславливая отображение в ней системы интегрированных знаний об окружающем мире. То есть совокупности многообразия точек зрения человека на окружающий мир, универсальных способов его познания, освоение которых способно раскрыть все богатство внутреннего мира самой личности, так и мира, окружающего ее. Содержание дошкольного воспитания, которое выстроено на принципах гуманитаризации, способствует раскрытию всего многообразия ценностей, характера их взаимосвязей и закономерностей, тем самым оказывая значимое влияние на многоаспектность взаимодействий ребенка с окружающим его миром, что в свою очередь придает ему фундаментальность.

Развитие ребенка и формирование его как личности осуществляются на базе сформированности связи ребенка с окружающей его действительностью. Таким образом, постоянный сбор и анализ представлений об этой действительности, складываясь в совокупность, в последующем формируются в личную точку зрения, что и называют картиной мира. Данное понятие на сегодняшний день трактуется через призму разнообразных концепций и различных подходов в многочисленных областях знания и научных направлений. Так как картина мира выступает совокупностью конкретных когний, то в этом случае четкость данных образов-представлений способствует ориентации ребенка

в социуме, ближайшем его окружении, а также в интересующей теме. Четкие представления, которые существуют в сознании ребенка в виде образов-представлений или же в закодированном виде, выступают неким гарантом уверенности в себе, спокойствия и компетентности личности. В этой связи поиск наиболее эффективных путей формирования картины мира с учетом возрастных особенностей, потребностей и интереса ребенка является одним из *актуальных направлений исследований* в широком спектре тем современной педагогической науки.

Систематически организованная *образовательно-воспитательная деятельность*, придающая данному процессу целенаправленность и осознанность, играет главную роль в формировании целостной картины мира. В этой связи, отталкиваясь от положения о том, что формирование целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста содержательно проявляется в виде совокупности *четырех компонентов*: познавательного, эмоционально-ценностного, коммуникативного и поведенческого, что способна объединить *театрализованная деятельность*, и сконструированной интегральной деятельностной модели обогащения содержания образа целостной картины мира (рис. 1), отвечающей требованиям доступности для детей рассматриваемого нами возраста, мы выявили основные критерии сформированности его содержания.



**Рис. 1.** Деятельностная модель насыщения содержания образа целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности

Представленная нами модель отвечает принципу, в соответствии с которым в процессе осуществления ребенком разнообразных видов

деятельности постепенно осуществляется обобщение опыта ребенка, дальнейшая его интериоризация, что приводит к отражению окружающей ребенка действительности, непосредственные свойства которой познаются ребенком в разнообразных видах деятельности, в форме внутреннего ментального образа мира. В результате описанного процесса, который, согласно Л.С. Выготскому [1, с. 435], происходит посредством «вращивания» некоего внешнего плана действия во внутренний план ребенка и, согласно исследованиям П.Я. Гальперина, путем постепенной и поэтапной интериоризации происходит обогащение центрального психического звена дошкольника, которое способно обеспечить ориентировку ребенка во внешнем мире [2, с. 236–277; 3, с. 26–39]. В этом случае ребенок приобретает способность как к интериоризации, так к экстериоризации выработавшегося у него «образа мира» в перспективный план осуществления внешней деятельности. Образовавшиеся таким образом представления об окружающем его мире он в дальнейшем реализует в доступной его возрастным особенностям, как сугубо индивидуальное ментальное образование, деятельности, как в игре, в элементарном труде, в общении со сверстниками и взрослыми, так и в театральной деятельности. А.В. Запорожец называл эти виды деятельности «специфически детскими» и придавал огромное значение в период дошкольного детства [4, с. 250–261]. Экстериоризация образа мира – непрекращающийся процесс поэтапного насыщения содержательной стороны непосредственно психики ребенка, которая возможна лишь в процессе осуществления какой-либо деятельности ребенком. Именно в этом случае можно сказать, что образ целостной картины мира складывается у ребенка в процессе осуществления деятельности и несколько позже отражается в его деятельности. Согласно вышесказанному, процесс обогащения личностного образа целостной картины мира носит социально-опосредованный характер, который обусловлен окружающей его образовательной социокультурной средой, непосредственно в которой происходит деятельность ребенка.

В нашем исследовании разработанная деятельностная модель обогащения содержания образа целостной картины мира у детей внедрена в условия амплифицированной педагогической среды, в которой усиление воздействия происходит путем театральной деятельности как социокультурной среды развития ребенка.

На *первом этапе* педагогического эксперимента нами была проведена серия заданий, направленных на исследование уровня сформированности *познавательного компонента* целостной картины мира ребенка посредством оценки его представлений в ходе осуществления анализа восьми моделей-ситуаций. Основу предложенных нами ситуаций

составили знание и понимание ребенком основных правил и социальных норм взаимодействия со взрослыми и сверстниками, сформированного в процессе осуществления совместной театрализованной деятельности.

*Второй этап* был направлен на изучение эмоционально-ценностного компонента целостной картины мира ребенка, рассматриваемый нами с точки зрения вскрытия знаний ребенка об главных эмоциональных состояниях человека посредством выявления степени сформированности его способности производить оценку эмоционального состояния в условиях его изолированного изображения и в рамках определенной ситуации.

*Третий этап* был направлен на исследование сформированности коммуникативного компонента целостной картины мира ребенка посредством оценки его базовых умений, проявляемых в процессе общения с взрослыми и сверстниками. Основу данного этапа диагностического исследования составили представления о коммуникативных умениях, определяющих уровень освоенных ребенком способах установления положительных взаимоотношений в коллективе, которые включают в себя желание входить в контакт с другими людьми, умение понимать его состояние и умение в соответствии с состояниями окружающих ребенка людей выстраивать свое поведение.

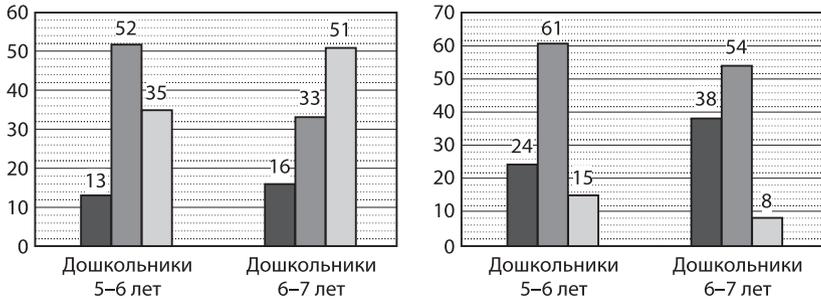
На *четвертом этапе* проводимого нами педагогического эксперимента мы провели исследование поведенческого компонента целостной картины мира ребенка посредством наблюдения за его поведением, основу которого составляет практическая реализация сформировавшихся у ребенка социальных представлений, которые обладают ценностным аспектом и определяют его позицию при осуществлении взаимодействия.

Результаты, полученные в ходе проведения всех четырех этапов педагогического эксперимента, отображены на рисунках 2–5.

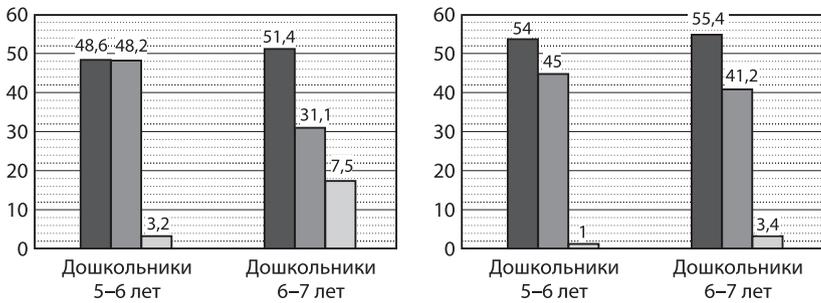
В результате проведения педагогического эксперимента нами были получены показатели четырех компонентов целостной картины мира до начала и по окончании эксперимента. Анализ результатов продемонстрировал наличие существенной диспропорциональности в сформированности целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста в начале эксперимента, где более интенсивное развитие получил эмоционально-ценностный компонент (50%). После практической реализации разработанной нами методики формирования целостной картины мира у детей старшего дошкольного возраста в процессе театрализованной деятельности мы получили результаты, говорящие о росте показателей всех компонентов и существенном «выравнивании» по уровню их сформированности.

Условные обозначения (рис. 2–5):

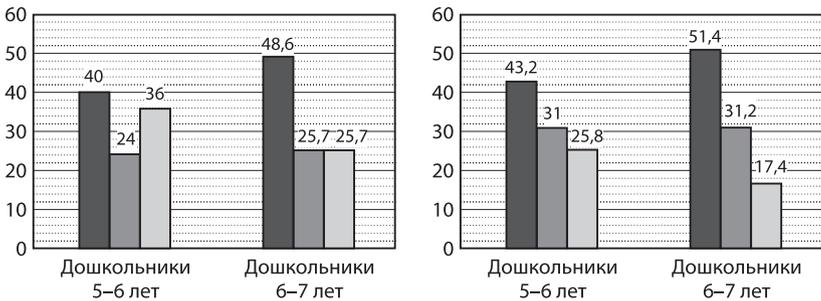
■ Высокий уровень    ■ Средний уровень    ■ Низкий уровень



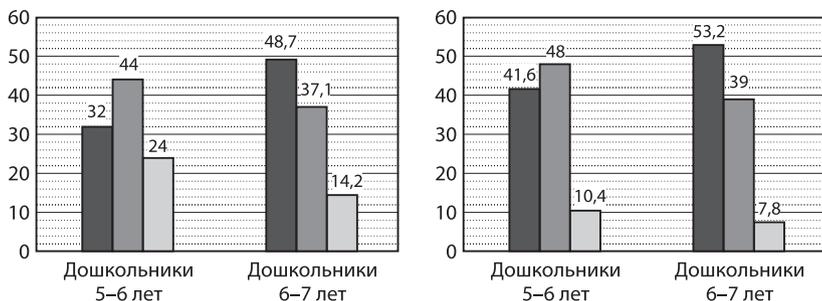
**Рис. 2.** Распределение дошкольников по уровням сформированности познавательного компонента целостной картины мира (до и после педагогического эксперимента) (%)



**Рис. 3.** Распределение дошкольников по уровням сформированности эмоционально-ценностного компонента целостной картины мира (до и после педагогического эксперимента) (%)



**Рис. 4.** Распределение дошкольников по уровням сформированности коммуникативного компонента целостной картины мира (до и после педагогического эксперимента) (%)



**Рис. 5.** Распределение дошкольников по уровням сформированности поведенческого компонента целостной картины мира (до и после педагогического эксперимента) (%)

#### Библиографический список

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. М., 1966. С. 236–277.
3. Гальперин П.Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 26–39.
4. Запорожец А.В. Психолого-педагогические исследования возможностей и оптимальных условий обучения детей 6-летнего возраста: Материалы II Всесоюзного симпозиума. Тбилиси, 1974. Ч. I. С. 250–261.

**Т.Ю. Прокопец, В.В. Гетьман**

## Профессиональные качества педагога-хормейстера детского коллектива

Статья посвящена анализу профессиональных качеств и способностей педагога-хормейстера, необходимых в работе с детским хоровым коллективом. Авторами рассмотрены стили управления детским хором, коммуникативные,

перцептивные и эмоционально-волевые свойства, которые используются руководителем в процессе музыкально-творческой деятельности. Особый акцент сделан на формировании индивидуального стиля хормейстера-дирижера и особенностях его использования в детском хоровом коллективе.

**Ключевые слова:** педагог-хормейстер, детский хоровой коллектив, профессиональные качества дирижера, эмоционально-волевая сфера, стили управления детским хором.

Сегодня детское хоровое исполнительское искусство переживает этап нового подъема. Этому способствовал ряд факторов. Прежде всего, возрождение Всероссийского хорового общества, что, безусловно, положительно сказалось на развитии хорового искусства и творчества во всех регионах нашей страны. Ярким подтверждением тому является сводный детский хор, состоящий из тысячи детей, который уже стал участником многих знаменательных концертов. Вторым фактором является интенсивное развитие хорового фестивального и конкурсного движения в нашей стране и за рубежом. Это позволяет осуществлять культурный, музыкально-творческий обмен опытом, развивать профессиональные, художественно-исполнительские возможности коллектива, обсуждать профессионально-педагогические вопросы хорового искусства и исполнительства. Третий фактор связан с детским хоровым репертуаром. Наряду с классическим «золотым» фондом музыкальных произведений для детей, сегодня достаточно много пишут хоровой музыки современные композиторы (Е. Подгайц, Ю. Тихонов, Е. Веврик, М. Кочурбина, А. Филиппенко, А. Фляровской, Э. Фримерт, Р. Паулс, В. Кикта, С. Стразов, С. Смирнов, Е. Адлер, И. Тульчинская, И. Хрисаниди, М. Ройтерштейн, Ж. Металлиди, В. Пьянков, Р. Бойко, М. Славкин, А. Кисилёв, А. Холминов, Т. Назарова). Особая заслуга в решении репертуарного вопроса принадлежит кафедре Московской консерватории, которая активно занимается созданием серии сборников «Золотой репертуар хормейстера». Это своеобразная антология детского хорового творчества, где представлены хоровые миниатюры, циклы, произведения крупной формы композиторов – классиков и современных авторов, народные песни и духовные произведения, сочинения *a cappella* и с сопровождением. Таким образом, обозначенные факторы, с одной стороны, показывают положительные тенденции развития, с другой – определяют высокие требования, прежде всего, к педагогу-хормейстеру детского коллектива. В современных условиях социокультурного и музыкально-образовательного пространства он должен обладать комплексом качеств и компетенций, чтобы решать стоящие перед ним задачи.

Деятельность педагога-хормейстера носит полифункциональный характер и направлена на решение музыкально-творческих (исполнительских), психолого-педагогических, организационно-управленческих, просветительских и многих других задач. При этом по роду своей деятельности педагог-дирижер, прежде всего, музыкант и исполнитель. Поэтому не случайно, что для многих хормейстеров приоритетным являются музыкально-педагогическое и художественно-творческое направления деятельности.

Особенностью работы с детским хором является умелое сочетание триединства: *обучения*, направленного на развитие музыкальных способностей, голосового аппарата, формирование вокально-хоровых навыков, знаний и умений в области музыкальной грамотности и др.; *музыкального воспитания*, ориентированного на сознательное отношение к искусству, любовь к музыке, хоровому искусству, расширение музыкального кругозора и, в целом, воспитание музыкальной культуры подрастающего поколения; вокально-хорового *исполнительства* как формы музыкальной деятельности, нацеленной на творческое самовыражение каждой личности и коллектива в целом. Реализация данного подхода позволит детскому хоровому коллективу полноценно развиваться, и, вместе с тем, максимально раскрыть и проявить способности каждого ребенка. Поэтому педагог-хормейстер детского коллектива, помимо профессиональных компетенций музыканта и дирижера, должен обладать комплексом психолого-педагогических знаний, умений и личностных качеств, которые и позволят ему работать именно с детским хором.

К.Д. Ушинский писал: «Педагогика не наука, а искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на ... множество обширных и сложных наук; как искусство оно кроме знаний требует способности и склонности, и как искусство оно стремится к идеалу... совершенного человека» [5, с. 21].

Продуктивность работы с детским хором и управления им обусловлена, прежде всего, уровнем профессиональной подготовки хормейстера как музыканта-педагога, верным толкованием им важнейших принципов общей и музыкальной педагогики, личностными свойствами и качествами руководителя, интенсивностью его творческой и педагогической самореализации.

Профессиональные свойства личности педагога-хормейстера проявляются в процессе управления творческим коллективом, что связано с определенным характером и стилем руководства детским хором. В зависимости от индивидуально-психологических свойств (типа

темперамента, склада ума, характера, степени интроверсии-экстраверсии, уровня нейротизма и др.) и музыкально-педагогического опыта педагоги-хормейстеры определяют для себя наиболее приемлемый стиль управления хоровым коллективом. Принято выделять несколько наиболее типичных стилей управления детским хором: либеральный, авторитарный, эмоциональный и творческий. Данные типы управления имеют то или иное преобладание художественного, педагогического, психологического, организационного воздействия педагога-хормейстера на творческий коллектив.

В частности, для *либерального стиля* управления характерна недостаточная энергичность педагогического воздействия, что зачастую обусловлено либо недостаточной профессиональной компетентностью руководителя, либо специфическими свойствами характера и темперамента дирижера.

Напротив, *авторитарный стиль* управления свойственен руководителям, характерными чертами личности которых является энергичность, целеустремленность, творческое честолюбие, воля в достижении поставленной цели. Руководители такого типа эмоциональны, активны, коммуникабельны, но данные качества в большей степени проявляются при общении с участниками хора, нежели в художественном и педагогическом влиянии на хор.

*Эмоциональный стиль* управления, в отличие от предыдущего, лишен разумного конструктивного начала, для которого характерно планирование репетиционной и концертной деятельности хорового коллектива. Как правило, дирижеры данного типа вдохновенны и выразительны, для них характерно стремление к высокохудожественной интерпретации хоровых произведений, образность мышления и артистизм в репетиционной и концертной работе. При этом часто их требования к коллективу превышают уровень технических, вокально-хоровых и творческих возможностей детского хора, а в процессе репетиционной работы они не способны достигать намеченной цели и решать необходимые технические задачи.

Наиболее эффективным, как показала практика, следует все же признать *творческий стиль* руководства хоровым коллективом. При нем все лучшие свойства либерального, авторитарного и эмоционального способов управления находятся в рациональной пропорции. Ведущей чертой творческого стиля управления является стремление к непрерывному педагогическому поиску, потребность в творчестве, а также доминирующий положительный эмоциональный компонент. Этому типу педагогов-хормейстеров не свойственно преобладание, «доминантность» только лишь одного процесса (мышления, логики, чувств или эмоций),

т.к. у них одинаково хорошо развиты все сферы сознания, особенно воображение и ассоциативность мышления в сочетании с рациональностью и логикой.

Педагогическое воздействие руководителей творческого стиля осуществляется, прежде всего, через общение, благодаря которому формируется благоприятная атмосфера и микроклимат в детском коллективе. Руководители творческого стиля руководства способны стимулировать эмоциональный тонус исполнителей через художественные средства воздействия, включающие образную речь, выразительный вокальный показ, инструментальное воспроизведение сочинения, игровые формы репетиционной работы.

Основной принцип деятельности таких дирижеров – единство творческих и нравственных процессов. Поэтому таких руководителей отличает логика педагогического воздействия на участников хора, что проявляется в анализе и прогнозировании творческих результатов хорового коллектива, внимательном отношении к индивидуально-психологическим, психофизическим особенностям детей, уровню их общего и музыкального развития.

Вместе с тем, практика показывает, что вышеизложенные стили управления в чистом виде встречаются достаточно редко. Чаще в профессиональной деятельности педагога-хормейстера присутствуют элементы разных стилей управления хором в индивидуально-личностном преломлении, что, по сути, и свидетельствует о наличии своего *индивидуального стиля*. Это подтверждает и опыт хорового исполнительства выдающихся хормейстеров, которые выдвигают на первый план необходимость сочетания в лице педагога-хормейстера и дирижера комплекса наиболее действенных методов, свойственных каждому из перечисленных стилей. Поэтому стиль управления хоровым коллективом, как правило, неповторим и обусловлен личностью руководителя, его индивидуальностью и своеобразием творческого облика.

Это профессиональное качество личности педагога-хормейстера формируется в процессе целенаправленного развития коммуникативных, перцептивных, эмоционально-волевых и интеллектуальных способностей будущего дирижера в различных видах музыкально-творческой деятельности. Остановимся кратко на характеристике их проявления в контексте деятельности педагога-хормейстера.

Психолого-педагогической основой музыкальной деятельности является взаимодействие – коммуникация, в том числе, вербальная. Поэтому начинающий дирижер должен понимать, что для успешной творческой работы ему необходимо развивать в себе способность общения, коммуникабельность. В.А. Сухомлинский писал: «Самая неискоренимая

человеческая потребность – потребность в общении» [3, с. 179]. Владея навыками общения, педагог-хормейстер привлекает к себе внимание ребенка, вызывает в нем доверие, увлеченность и заинтересовать, что создает фундамент для процесса обучения. Но и в самом этом процессе общение выступает основой взаимодействия и средством обучения, т.к. слово (вербальное или музыкальное) несет в себе смысл и предполагает соучастие, иначе говоря, общение-диалог.

Деятельность педагога-хормейстера и дирижера детского коллектива носит социально направленный характер, поскольку подразумевает взаимодействие не только с воспитанниками, но и родителями, другими хоровыми коллективами, общественными организациями. Это обуславливает особенности коммуникации и характер общения. Дирижер не должен нарушать дистанцию в общении, позволяя профессиональное «панибратство», но способность к адекватному восприятию и личностная убедительность во многом зависят от его умения вести диалог, слушать и слышать другого. Поэтому именно способность к общению-диалогу и убеждению является одной из составных граней его дарования.

Педагог-хормейстер также должен обладать способностью мобильно и адекватно реагировать на различные ситуации, возникающие в работе, умением формировать и поддерживать групповое единство исполнителей, что крайне важно при работе с коллективом. Вместе с тем, такие качества, как оптимизм и чувство юмора позволяют педагогу активизировать учебный процесс, предупредить или безболезненно ликвидировать сложный конфликт, снять эмоциональное напряжение.

Неотъемлемыми качествами дирижера являются подтянутость и бодрость, оптимистический тон и доброжелательность, иначе говоря, позитивные – «мажорные» – способности. Исследования психологов подтверждают тот факт, что негативные мысли и фразы ослабляют работу мозга, ухудшают деятельность щитовидной железы, поддерживающей иммунитет организма, снижают жизненную энергию человека. Мысли и чувства педагога-дирижера передаются учащимся через настроение, выражение лица, жесты, тональность голоса, мимику. Именно так педагог передает детям позитивную или негативную энергию.

Наряду с этим, важными качествами дирижера являются наличие воли и самообладания, позитивная энергия, активность жизненной и творческой позиций, способность к убеждению, инициативность и самостоятельность суждений. Весь комплекс этих качественных характеристик проявляется, прежде всего, в умении творческой личности принимать волевые решения, осуществлять энергетически положительное воздействие на хоровой коллектив, управлять и заражать его своей деятельностью. Выдающийся русский дирижер и педагог Н.М. Данилин говорил:

«Если дирижер способен, подобно полководцу, одним возгласом, одним жестом увлечь коллектив по пути своих намерений, его место за дирижерским пультом. Если же нет – надо менять профессию» [3, с. 222].

Наличие у дирижера перцептивных способностей (чуткость, внимательность к личности каждого учащегося, способность к сопереживанию, понимание внутреннего мира ребенка) во многом способствует более полной реализации не только творческих устремлений дирижера, но, прежде всего, раскрытию индивидуального потенциала личности ребенка и его развитию. Педагогу-дирижеру необходимо помнить, что он работает не ради самореализации, но для раскрытия и развития детского коллектива и каждого ребенка в отдельности.

Безусловно, определяющее значение имеют исполнительские качества педагога-хормейстера, его музыкальная эмоциональность, выразительность, артистизм. Ведь помимо организаторских способностей для деятельности дирижера необходима пластическая и мимическая выразительность в передаче характера произведения, разнообразия интонаций и оттенков в нем. Не менее важным для будущего дирижера является наличие художественного воображения, умение переводить свои жизненные впечатления на язык музыкальных образов. Способность к ассоциативному мышлению, образность в передаче музыкального произведения, умелое использование разнообразных сравнений и метафор помогают дирижеру добиться убедительности в исполнении, избегая при этом изнурительного и однообразного процесса репетиционной работы, что особенно важно при работе с детским коллективом. Наличие образного ассоциативного мышления у дирижера позволяет сделать самые сложные художественные понятия доступными для детского восприятия. Поэтому для руководителя детского хора крайне важным является наличие экспрессивных способностей, присутствие своеобразного «таланта» ярко и образно общаться с помощью слова и невербальных средств.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сказать, что личностный и профессионально-творческий облик педагога-хормейстера определяет образ детского хорового коллектива. Творческое развитие последнего обусловлено следующими условиями:

- стиль педагогического управления хоровым коллективом должен наиболее адекватно соответствовать общему психофизическому развитию детей;
- специфика музыкального мышления ребенка требует от педагога вариативного использования разных средств хормейстерской работы (игровых, ассоциативных, наглядно-иллюстративных и др.), что значительно оптимизирует процесс формирования вокально-хоровых

навыков, освоения музыкально-теоретических знаний в доступной для детей форме;

- ребенок должен понимать особенности техники педагога-хормейстера и ее использование в вокально-хоровой работе;
- дирижер должен умело сочетать в репетиционной работе вербальное и образно-эмоциональное воздействие; применять различные методы перцепции, что подразумевает взаимодействие познавательного и эмоционального компонентов, большую зависимость от мотивационно-смысловой структуры деятельности воспринимающего субъекта – ученика;
- важнейшими средствами воздействия являются коммуникативные, позитивно-«мажорные» и экспрессивные способности руководителя.

Гармоничное сочетание профессиональных музыкальных и психолого-педагогических способностей, а также личностных качеств руководителя позволит педагогу-хормейстеру увлечь и «заразить» учащихся творческой идеей хорового исполнительства. Только в этом случае работу педагога-хормейстера можно считать успешной.

#### Библиографический список

1. Буянова Н.Б. Проблема лидерства в художественно-творческом коллективе: структура, мотивация, направленность (психолого-педагогические аспекты): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.
2. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
3. Птица К.Б. О хоровом дирижировании // Работа в хоре: Сб. статей. М., 1960.
4. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога. М., 1998.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. М., 1990. Т. 6.
6. Чесноков П.Г. Хор и управление им: Пособие для хоровых дирижеров. Изд. 2-е. М., 1952.

**Н.А. Рыбакина**

## Единство обучения и воспитания в компетентностно-контекстной модели общего среднего образования

В статье показано, что современная законодательная база образования не позволяет разрешить проблему единства обучения и воспитания. По мнению автора, решение данной проблемы содержится в теории контекстного образования, которая послужила основой разработки компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания. Рассматривается реализация принципа единства обучения и воспитания в данной модели на ступени общего образования.

**Ключевые слова:** единство обучения и воспитания, непрерывное образование, теория контекстного образования, компетентностно-контекстная модель образования, компетенция.

В государственных документах последних лет, регламентирующих деятельность образовательных организаций (Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) общего образования, Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года»), большое значение уделяется проблеме воспитания обучающихся. Такое внимание к реализации воспитательного компонента образования объясняется результатами деидеологизации образования на рубеже веков, когда прежние советские ценности воспитания были «низвергнуты», а новые не сформулированы, что привело к размыванию морально-нравственных норм, культу потребления и вседозволенности, утрате традиционного российского патриотического сознания, росту проявления деструктивных форм социального поведения, особенно среди подростков и молодежи.

Во всех упомянутых документах прямо или косвенно подчеркивается мысль о единстве обучения и воспитания как двух сторон процесса образования. Однако достижение этого единства в рамках традиционной парадигмы образования, обоснованной еще в XVII в. в работах Я.А. Коменского, затруднено в силу того, что сама эта парадигма

«привела к расхождению научной педагогики на две непересекающиеся ветви – теорию обучения (дидактику) и теорию воспитания. Это обусловило разделение единого процесса образования на две составляющие – обучение и воспитание» [1, с. 12], каждая из которых имеет свое содержание, формы и методы организации деятельности «обучаемых».

В объяснительно-иллюстративном или традиционном типе обучения, занимающем доминирующее положение в системе образования, основой его содержания является дидактически адаптированное содержание наук, которое с необходимостью должно усваиваться школьниками. А основой содержания воспитания выступают социальные ценности и морально-нравственные основы социальной практики, нормы поведения и взаимодействия людей, принятые в данном обществе. Но содержание воспитания вынесено в основном во внеклассные формы работы школы (внеаудиторные – вуза) и не является обязательным: в них дети участвуют «по желанию».

Сложившееся положение разделенности обучения и воспитания не спасают воспитывающее влияние личности педагога, образовательной среды, зачастую далеко не оптимальной, или так называемое воспитывающее обучение, логическое ударение на котором приходится на слово «обучение», а не «воспитание». Стать нравственным, только зная принятые в обществе социальные ценности и моральные нормы, невозможно, их можно только «прожить», присвоить в качестве внутреннего ориентира собственного поведения и деятельности в процессе межличностных отношений типа «учитель – ученик», «учитель – группа учеников», «ученик – ученическая группа».

Эту же логику – на уроках учить, а после уроков воспитывать – можно проследить и в указанных выше документах. В Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» сформулированы требования к трем фактически не пересекающимся трудовым функциям педагога: «обучение», «воспитательная деятельность» и «развивающая деятельность». В Законе «Об образовании в Российской Федерации» обучение и воспитание определяются как отдельные виды деятельности, а не как составные части образования [1]. В примерных основных образовательных программах указывается, что достижение предметных результатов образования должно происходить в рамках урочной деятельности (классический вариант). Содержанием воспитательной деятельности выступают базовые национальные ценности, на основе которых планируется достижение личностных результатов во внеурочной воспитательной деятельности.

В методических материалах и рекомендациях по внедрению ФГОС общего образования есть указания на то, что урок должен быть воспитывающим, а в воспитательной деятельности необходимо использовать воспитательный потенциал изучаемых наук. Но нравственный потенциал не заложен в содержании естественных наук и даже наук гуманитарных. Такой потенциал содержится не в том, *что* преподают, какую сообщают информацию, а в том, *как* преподают, какие затрагивают «струны души» школьника или студента. Но традиционному обучению не до этих «струн», поскольку в нем «заложено технократическое отношение к ученику как простому чувствующему устройству» [1, с. 11]. Поэтому ребенок выступает объектом педагогического воздействия, вербального по форме и манипулятивного по сути.

«Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» не способна решить проблему единства обучения и воспитания, т.к. касается исключительно процесса воспитания, его содержания и форм реализации преимущественно во внеурочной деятельности, не раскрывая механизмов интеграции обучения и воспитания в урочной и внеурочной деятельности обучающихся.

Таким образом, идея единства обучения и воспитания «рассыпается» на две части в рамках принятой педагогической теории. Ее реализация требует опоры на адекватную психолого-педагогическую теорию, способную обеспечить указанное единство в рамках целостного процесса образования. На наш взгляд, в таком качестве может выступить теория контекстного образования, более 35-и лет развиваемая в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого [1– 6] и др.

Механизмы интеграции обучения и воспитания в теории контекстного образования базируются на понимании того, что любая человеческая деятельность строится одновременно на основе двух типов норм: предметно-технологических и морально-нравственных. Воспитание и обучение не могут быть сведены к знанию этих норм, да еще в отрыве друг от друга. Их осмысление и принятие в качестве ориентиров собственной деятельности «предполагает включение обучающихся в реальные, диалогические по своей сути межличностные отношения, социальные процессы и явления общечеловеческой и национальной культуры как естественные события окружающей человека действительности, способные вызывать социальные чувства и эмоциональные переживания» [1, с. 4].

В теории контекстного образования подчеркивается, что единство обучения и воспитания может быть обеспечено только через выделение единицы деятельности обучающихся, имеющей, в отличие от предметного действия, одновременно предметно-технологическую и морально-нравственную координаты [1]. Такой единицей деятельности

обучающихся является поступок. «По своей форме поступок – это тоже действие, но действие особого порядка – социально-направленное, предполагающее оценку другими людьми (обществом, государством) с позиции требований морали и определенные санкции, если оценка отрицательна» [1, с. 7].

Объяснительные возможности теории контекстного образования позволили нам разработать и апробировать компетентностно-контекстную модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования [5; 7], в рамках которой реализация идеи единства обучения и воспитания обеспечивается следующими принципами:

- 1) единство обучения и воспитания личности школьника;
- 2) психолого-педагогическое обеспечение личностно-смыслового включения обучающегося в учебную деятельность;
- 3) последовательное моделирование в учебной деятельности обучающихся самостоятельной деятельности по решению задач и проблем собственной деятельности и поступка;
- 4) проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- 5) адекватность форм организации учебной деятельности школьников целям и содержанию образования;
- 6) ведущая роль совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (учителя и обучающегося, обучающихся между собой);
- 7) учет индивидуально-психологических особенностей и кросскультурных (семейных, национальных, религиозных, географических и др.) контекстов каждого обучающегося;
- 8) наличие инвариантного результата образования, позволяющего обучающемуся развиваться как субъекту деятельности в процессе непрерывного образования, осваивая программы обучения различного уровня с помощью различных форм, методов, средств.

Рассмотрим более подробно особенности реализации принципа единства обучения и воспитания личности, обеспечивающего организацию учебной деятельности обучающихся на основе предметно-технологических и морально-нравственных норм деятельности.

Основной *целью* компетентностно-контекстного образования является обеспечение педагогических и психологических условий формирования в учебной деятельности обучающихся компетенции как инвариантного результата, обеспечивающего развитие обучающегося как субъекта деятельности в процессе непрерывного образования. В этом процессе предполагается также достижение цели развития ценностно-смысловой сферы личности обучающегося.

При этом под непрерывным образованием понимается процесс поступательного развития личностного и профессионального потенциала человека в системе непрерывного образования [2]. А *компетенция* рассматривается как некий теоретический конструкт, представляющий собой интегральную совокупность трех видов опыта: когнитивного (теоретического), социального и рефлексивного, структура которых остается неизменной при движении человека по ступеням системы непрерывного образования. Наполняясь конкретным содержанием на каждой из них, компетенция выступает основой формирования и развития общей способности человека находить решения проблем на основе конкретных предметно-технологических и морально-нравственных норм деятельности [6].

Содержание компетентностно-контекстного образования, позволяющее обучающемуся освоить способы компетентного действия и нравственного поступка в процессе учебной деятельности, обеспечивается предметным (содержание наук) и метапредметным (интеллектуальные операции и морально-нравственные требования к действиям и поступкам участников общения и взаимодействия) компонентами. Органической составной частью содержательного компонента компетентностно-контекстного образования является также совокупность получаемого в процессе учебной деятельности когнитивного, социального и рефлексивного опыта.

В качестве единицы содержания компетентностно-контекстного образования выступает *проблемная ситуация* предметного и социально-коммуникативного характера, интегрирующая в себе научные знания и контекст их практического использования, ценностные ориентации и опыт разрешения проблемных ситуаций в совместной и индивидуальной деятельности обучающихся.

Таким образом, единство процессов обучения и воспитания в компетентностно-контекстной модели обеспечивается уже на уровне цели и содержания образования и находит свое продолжение в учебной деятельности обучающегося, движущей силой которой выступает потребность в самореализации.

Динамическое движение учебной деятельности от академического типа через квазисамостоятельную к самостоятельной деятельности обучающихся, в рамках которого осуществляется преобразование предмета деятельности (социального опыта) в ее продукт (результат), т.е. индивидуальный опыт, обеспечивает включение обучающихся в реальные межличностные отношения, «ситуации социального развития» (Л.С. Выготский), требующие следования предметно-технологическим и морально-нравственным нормам деятельности.

На этапе *учебной деятельности академического типа* педагог представляет школьникам необходимые средства самореализации, к которым относятся: знания как ориентировочная основа деятельности, обеспечивающая прочность и осознанность их освоения и разумность использования в деятельности на этой основе – встраивание в структуру уже имеющегося опыта; правила организации учебной деятельности, условия эффективного взаимодействия обучающихся в процессе ее осуществления.

В качестве последних могут выступать нормы поведения – честность, усердие, справедливость, взаимопомощь, уважение и т.д.; нормы организации деятельности – виды и количество заданий, которые необходимо выполнить для успешного овладения изучаемыми способами деятельности, требования к их выполнению, рекомендации к рациональной организации деятельности на уроке и дома, правила взаимодействия на уроке и т.д. Учитель и обучающиеся договариваются о необходимости их выполнения в целях достижения положительных результатов совместной деятельности.

В процессе *квасисамостоятельной деятельности* учитель помогает обучающимся осознать генезис способов деятельности в совместной деятельности. В процессе диалогического общения обучающий и обучающиеся анализируют и обсуждают способы использования изучаемого знания в различных ситуациях, что обеспечивает освоение знания в контексте их использования. На данном этапе учебно-воспитательной деятельности учителем создаются условия, позволяющие школьникам освоить критерии выбора способов деятельности в различных ситуациях и осознать границы их применимости. Это позволяет обучающимся овладеть механизмами использования знаний для решения задач и проблем учебно-познавательной деятельности.

В процессе *квасисамостоятельной деятельности* учитель не рассказывает о нравственных нормах, а собственным примером показывает необходимость соблюдения предметно-технологических и принятых норм совместной деятельности, обеспечивающих успешное решение проблемных ситуаций предметного и социально-коммуникативного характера. Обучающиеся чувствуют себя достаточно комфортно, т.к. все возникающие проблемы решаются не в одиночку, а сообща. Всегда можно уточнить порядок и последовательность действий с учителем или другими обучающимися.

В таких обстоятельствах формируется понимание важности взаимопомощи и поддержки, приобретаются умения понимать свои затруднения и формулировать вопросы. Связка «вопрос-ответ» выступает в качестве «неразложимой единицы одновременно как общения, так

и мышления» [3, с. 6]. У обучающихся появляется уверенность в своих силах, обретается вера в себя, т.к. наглядно демонстрируются пути решения проблем предметного и социального характера: следование предметно-технологическим и морально-нравственным нормам деятельности.

На следующем этапе учебной деятельности школьники погружаются в широкий контекст предметно-практической деятельности через набор заданий различного уровня сложности, позволяющих осознать связь усваиваемой информации с модельными и реальными ситуациями ее использования и тем самым превращения в личные знания. Обучающиеся на данном этапе пробуют свои силы в решении задач и проблем самостоятельно в коллективной деятельности. Каждый обучающийся работает в индивидуальном, удобном для него режиме, но имеет возможность обсуждать результаты своей деятельности с другими обучающимися и учителем.

Учитель выступает в качестве тьютора, совмещающего роли учителя и воспитателя. Он помогает осознать причины неуспешных действий обучающихся с точки зрения соблюдения или несоблюдения ранее оговоренных правил. Единица работы обучающегося – поступок, т.е. действие, направленное на другого человека, предполагающее его отклик и с учетом этого – коррекцию [2]. Именно поступок, как было сказано выше, несет в себе возможности интеграции обучения и воспитания в едином образовательном процессе, т.к. обладает взаимосвязанными свойствами – предметности и социальности, означает направленность субъектов образовательного процесса (обучающих и обучающихся) как на предметно-технологические компоненты ситуации, так и на морально-нравственные отношения включенных в эту ситуацию людей [1].

Рефлексия процесса и результата учебной деятельности осуществляется не столько с позиции фиксации самого результата, сколько с точки зрения анализа процесса развертывания этой деятельности – как когнитивных, так и нравственных. Поводом и основанием для включения рефлексии выступают в равной степени как ошибки, так найденный эффективный способ решения проблемы.

А сама рефлексия представляет собой не что иное, как своего рода «разбор полетов». «Это очень трудно, если вообще возможно сделать в условиях традиционного обучения, где обучающийся вечно испытывает страх перед ‘наказанием’ двойкой» [3, с. 7]. Оценка деятельности обучающегося в компетентностно-контекстной модели образования всегда содержательная, а фактическое ее выражение в балльной отметке есть всего лишь повод обратиться к анализу уже выполненных действий

и спрогнозировать более успешную модель поведения на будущее или исправить то, что не устраивает.

Испытав однажды чувство удовлетворения потребности в самореализации, ребенок стремится к повторению полученных ощущений. Формируется внутренняя мотивация, обучающийся получает удовлетворение от самого процесса учебной деятельности, а не только от отметок, похвалы учителя, родителя или возможности пообщаться с одноклассниками.

Постепенно предложенные «правила успешности» становятся внутренними ориентирами поведения, присвоенными ценностями, воспитанностью: понимания, уважения, умения выслушать и понять другого, честности, открытости, трудолюбия, усердия и т.д. Внешне заданные правила становятся уже не навязанными сверху, а личностно необходимыми. Обучающийся понимает, что если вести себя таким образом, то чувствуешь себя комфортно, хочется приходить на урок снова и снова, но не потому, что там всегда весело и интересно, или учитель очень добрый и всегда ставит хорошие отметки, или всегда предлагает легкие задания, или по любой другой внешней причине, а потому, что напряженная работа дает полноту ощущений от самостоятельного преодоления трудностей, чувство уверенности в своих силах, чувство локтя рядом идущего, адекватного понимания своих возможностей. И совсем неважно, какие при этом были получены отметки. Их всегда можно исправить, оценив свои ошибки в когнитивной или личностной сфере деятельности.

Таким образом, в компетентностно-контекстной модели школьного образования проблема единства обучения и воспитания решается на уровне общих целей, содержания и взаимосвязанной деятельности обучающихся и обучающего, имеющих предметно-технологическую и нравственную координаты. А рефлексивная координата участников этих процессов обеспечивает их развитие как субъектов деятельности.

#### Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. № 3. С. 3–16.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: Монография. М., 1999.
3. Вербицкий А.А. Познавательный интерес: сущность и условия развития // Антропологические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: Материалы V Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Э.П. Комарова. Воронеж, 2017. С. 3–7.
4. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: Монография. М., 2011.

5. Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. 2014. № 2. С. 3–14.
6. Вербицкий А.А., Рыбакина Н.А. О системе, процессе и результате непрерывного образования // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 47–54.
7. Рыбакина Н.А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в контексте непрерывного образования // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 13-й междунар. конференции: В 2 ч. Ч. 1 / Под научн. ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова. СПб., 2015. С. 420–423.

**В.В. Борщева**

## «Action research» как инструмент повышения квалификации в преподавании иностранных языков

Статья посвящена методу «исследование в действии» как одному из способов повышения квалификации преподавателей иностранных языков. Данный метод широко используется в западных странах, но для России он все еще является новым, хотя имеет огромный потенциал для личностного и профессионального развития педагога. Автор на конкретном примере описывает суть метода и приходит к выводу о необходимости его широкого внедрения в образовательную среду.

**Ключевые слова:** повышение квалификации преподавателя английского языка, непрерывное повышение квалификации, метод «исследование в действии», саморефлексия педагога, высшая школа, высшее образование, преподавание иностранных языков в университете.

В современной системе образования, когда происходит огромное количество изменений, связанных с интернационализацией образования, переходом в новое информационное пространство, изменением роли и функций преподавателя и т.д., повышение квалификации просто жизненно необходимо, чтобы быть в курсе изменений и ощущать новые тенденции. В преподавании иностранных языков вопрос о повышении квалификации стоит более остро, чем в другой предметной области. Если говорить об английском языке, то он все время меняется, процессы глобализации оказывают свое влияние и на грамматику, и на фонетику, появляется новая лексика и даже новые варианты английского языка.

Поэтому перед любым преподавателем иностранного языка всегда стоит задача – быть в курсе изменений, совершенствовать свой язык в первую очередь, чтобы уже далее грамотно его доносить до учащихся. Анкетирование 87 преподавателей английского языка в вузе показало, что большая часть из них предпочла бы в качестве программы повышения квалификации курсы, ориентированные на языковую сторону, нежели чем на методическую; при этом подавляющее большинство преподавателей отметили в своей анкете, что пойдут на «любой курс обучения, если его будет вести носитель языка». Это вполне объяснимо для нашей страны, все еще находящейся в определенной степени удаленности от англоязычных соседей. Тем не менее, методическая составляющая любого повышения квалификации крайне важна, т.к. от методического мастерства напрямую зависит успешность процесса обучения.

Согласно большинству нормативных актов, преподаватель должен периодически повышать свою квалификацию, проходя 72-часовой курс с получением сертификата или другого документа не менее одного раза каждые три года. Это формальное требование системы образования, но в идеале для любого преподавателя необходимо непрерывное повышение квалификации, происходящее ежедневно, как на самих занятиях, так и вне. Посещение всякого рода курсов, семинаров, конференций, круглых столов чаще связано с внешней мотивацией, когда преподавателя направляют руководители, или такие факторы, как необходимость прохождения конкурсного отбора на занимаемую должность, повышение квалификационной группы и прочие аспекты трудовой деятельности. Но всем известно, что именно внутренняя мотивация является более эффективной для достижения высоких результатов, и одной из наиболее важных форм повышения квалификации можно назвать самостоятельную рефлекссию процесса обучения, которая чаще всего реализуется при посещении занятий коллегами и при обсуждении их результатов, а также если преподаватель ведет свой педагогический дневник, где он записывает свои мысли о проведенных занятиях, отмечает положительные и отрицательные стороны, фиксирует не только интересные моменты, но и свои ощущения, впечатления, т.к. эмоциональный фон очень важен для обучения, особенно в случае преподавания языков. Такой вид саморефлексии не распространен в нашей стране, если преподаватель и ведет какой-то дневник или делает записи, то скорее это будут какие-то успешные задания, ошибки учащихся, интересные выражения и прочее, но, тем не менее, про такой вид работы преподавателя часто пишут западные методисты, которые предлагают его как один из инструментов повышения качества образовательного

процесса. И даже если преподаватели и не ведут такого рода журнала, то они знакомы с этой идеей. То, что для нашей страны и системы образования является почти неизвестным, но имеет огромный потенциал для педагога, – это метод *action research*, или как по-русски его назвали «исследование в действии». Нам представляется этот метод очень интересным и актуальным для активного преподавателя, готового меняться, подстраиваться под учащихся и их интересы, стремящегося к саморазвитию и самосовершенствованию.

Метод исследования в действии появился в западной науке уже довольно давно, изначально в социологии; его чаще всего связывают с такими исследователями, как Курт Левин (Kurt Lewin), Стефен Кори (Stephen Corey), которые изложили основную концепцию этого метода. Для многих западных стран этот метод является частью педагогического процесса в разных образовательных учреждениях, в университетах можно пройти курс «Action Research», который обычно предлагается в магистратуре, когда студенты уже имеют практический преподавательский опыт, т.к. такой курс является практико-ориентированным по сути и содержанию.

Исследование в действии – это практическое изучение какой-либо проблемы, поиск путей ее решения через апробацию и применение различных новых идей, способов, методов и возможностей. Это метод, который нужен практику для решения конкретной задачи или проблемы, позволяющий педагогу выйти за рамки привычного, посмотреть на образовательный процесс с разных ракурсов и оценить его по разным критериям. Несомненно, этот метод будет полезен и для учащихся как для субъектов образовательного процесса, у которых появляется какой-то неожиданный для них формат работы, другие виды заданий и прочие нововведения, которые предлагает преподаватель.

Рассмотрим подробнее, в чем состоит суть метода исследования в действии. Традиционная схема включает следующие этапы: постановка проблемы, сбор данных, анализ и интерпретация данных, планирование дальнейших действий и рефлексия [4]. Часто в исследовательской литературе пишут о цикличности исследования в действии, понимая, что процесс может повторяться и развиваться до тех пор, пока не найдено решение [2]. Если уйти от теории, то на практике данная схема может быть описана так:

*1 этап:* постановка проблемы (например, преподаватель видит, что парная работа студентов не продуктивна);

*2 этап:* сбор данных (сначала рекомендуется исследовать теоретическую литературу; выявить, что можно использовать для улучшения ситуации, затем начать реализовывать новые стратегии, задания и т.д.);

3 этап: анализ (проанализировать изменения, как через свои наблюдения, так и учебные результаты, опросы студентов и т.д.);

4 этап: планирование и реализация новых действий (начать активно использовать то, что изменило учебную ситуацию);

5 этап: рефлексия (оценка полученных результатов, анализ своей работы, принятие решений об изменениях в программе, подходах к обучению и т.д.).

В случае если положительных изменений не произошло, то процесс повторяется заново, начинается второй цикл, используются новые методы работы, собирается информация, которая затем анализируется и апробируется.

Это краткое, довольно примитивное описание метода, но оно дает определенное понимание процесса, при этом можно отметить, что опытные преподаватели интуитивно действуют по такой модели, не придавая статус какого-то исследования своим действиям.

Описанный пример исследования в действии в реальной практике занял 2 цикла исследования. Преподаватель, столкнувшийся с тем, что студенты «плохо» работают в парах, начал использовать более разнообразные варианты деления на пары или группы (принцип деления все время варьировался: по цвету глаз, по схожести одежды, по датам рождения, по наличию братьев / сестер / домашних животных / сходных предметов личного пользования типа телефонов, часов и т.д.), тем самым преподаватель пытался добиться динамики группы, разнообразия языковых партнеров, но данный подход не принес ожидаемых результатов, какие-то пары работали лучше, какие-то – по-прежнему «вяло». Во второй цикл исследования преподаватель вовлек студентов, провел опросы и анкетирование, в результате которых выяснилось, что у ряда студентов был скрытый конфликт, что и влияло на осуществление парной работы. Преподаватель стал назначать пары самостоятельно, объединяя студентов, которым было комфортно общаться друг с другом, и проблема была решена. В ходе исследования обнаружилось, что проблема носила психологический характер и не была связана ни с методикой проведения занятий, ни с преподавателем. Это единичный пример, который относится к одной конкретной группе учащихся, для другой группы, возможно, наоборот, если бы преподаватель постоянно использовал какие-то новые формы и варианты деления на пары или группы, они бы более эффективно выполняли задания. Метод исследования в действии как раз и решает такие проблемы каждого конкретного преподавателя, группы, сообщества. Несмотря на название, в котором есть слово «исследование», суть метода не сводится к тому, чтобы найти универсальное решение, раз и навсегда выяснить что-то, а как раз

наоборот, решить частную проблему и глубже понять учебный процесс, учащихся и себя как педагога в том числе. Как отмечает Х.Д. Браун (H. Douglas Brown), исследование в действии не нацелено на написание научной статьи, а на улучшение вашего собственного понимания образовательного процесса в классе, через которое вы сможете стать более хорошим учителем [3, с. 499].

Тем не менее, исследование в действии имеет огромный потенциал для учебной аудитории, для образовательного процесса в целом и для каждого педагога, стремящегося к самосовершенствованию. Те, кто уже начал применять этот способ профессионального роста, отмечают его положительный эффект [1; 2].

Исследование в действии можно проводить не только индивидуально в своем классе, но и совместно с другими преподавателями одной кафедры, одного вуза, и даже разных учебных заведений, реализуя тем самым сетевое исследование. Спектр инструментов для сбора данных может включать в себя не только опросы студентов, но и интервью, дневники, аудио- и видеоматериалы, тесты, листы самооценки, образцы работ студентов и т.д. На наш взгляд, исследование в действии должно быть неотъемлемым элементом любого диссертационного исследования по педагогике, а также элементом постоянного повышения квалификации преподавателей.

#### Библиографический список

1. Кротова А.С., Адаспаева Н.М. «Action research» как стратегия повышения эффективности собственной деятельности современного педагога // *European Research*. 2016. № 1 (12). С. 95–98.
2. Куракбаев К.С. «Action Research» как подход к исследовательской деятельности педагога-практика // *Открытая школа*. 2013. № 7. С. 28–31.
3. Brown H.D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. Pearson Education, 2007.
4. Mills G.E. *Action Research: A Guide For the Teacher Research*. (43rd ed.). Boston, 2010.

Е.В. Воевода, О.И. Воленко

## О традициях в национальной научной культуре: новое лицо России или чужое отражение?

В статье рассматривается ряд проблем, возникающих при научно-исследовательской подготовке молодых исследователей на уровне магистерских и аспирантских программ. Известно, что формат магистерских диссертаций и научных статей в западноевропейских университетах существенно отличается от научных традиций российских университетов. Свидетельствует ли навязывание отечественным ученым англо-американского формата исследований об отступлении от традиций российской научной мысли и снижает ли практическую значимость исследований для отечественного научного сообщества? – вопросы, которые, по мнению авторов, должны волновать сегодня все научное сообщество.

**Ключевые слова:** молодые ученые, исследовательская деятельность, методология научного исследования, Скопус, индекс Хирша.

Подготовка молодых ученых является одной из стратегических задач развития любой страны. В России подготовка элитных научных кадров всегда считалась одной из наиболее сильных сторон отечественной системы послевузовского образования, которая сегодня переживает период интенсивных перемен, обусловленных адаптацией к глобальному рынку интеллектуального труда, необходимостью подготовки нового поколения исследователей в соответствии с запросами общества, основанного на знаниях.

Сегодня лицо страны – это не только и не столько политики и бизнесмены, это люди, определяющие развитие государства в будущем, причем делающие это на основе анализа и научного прогнозирования.

Российская наука, так же как и образование, не может существовать вне мировых тенденций научного развития. Присоединение России к Болонскому процессу и переход к двух-, а затем и к трехуровневой системе высшего образования позволил более четко соотносить российские академические и ученые степени с мировыми аналогами. С появлением магистратуры мы едва не лишились традиционного деления ученых степеней на кандидатские и докторские, но сохранили понятие «ученое звание», неизвестное ученым большинства стран, мы даже

стали привыкать к «индексу Хирша». Что дали эти заимствования нашему образованию и науке, молодым ученым, которые в ближайшее время представят «лицо России» в глазах мирового научного сообщества?

Появление магистерской степени – не новость для российской науки: магистры (а также кандидаты и доктора наук) появились в Российской империи в XVIII в., однако магистерская степень в России стала присваиваться только после императорского указа 1803 г. «Об устройстве училищ». Магистерская степень давала право на чин титулярного советника и возможность получения университетской кафедры. Магистрами были Д.И. Менделеев, В.О. Ключевский, А.М. Бутлеров и др. Система присуждения ученых степеней магистра и доктора наук в России с середины XIX в. предполагала более высокую, чем в Европе, научную квалификацию их обладателей. В настоящее время степень магистра является не ученой, а академической, как и степень бакалавра.

В соответствии с ФГОС ВО, магистерская подготовка предусматривает большой исследовательский блок. Часто это положение стандартов неверно интерпретируется как магистрантами, так и некоторыми руководителями магистерских программ, которые заявляют, что их программа является практико-ориентированной и не предполагает особой научно-исследовательской деятельности студентов ни в течение обучения, ни в дальнейшей практической деятельности. Это явное заблуждение – предполагается, что «магистр по каждому из направлений подготовки должен быть готов к осуществлению научно-исследовательских и аналитических разработок в области теории и практики соответствующей области знаний; анализу и обобщению результатов научно-исследовательских работ с использованием современных достижений научного знания, передового зарубежного и отечественного опыта в соответствующей области науки» [8, с. 17]. Однако не во всех вузах предусмотрены методологические семинары, позволяющие магистрантам понять специфику работы над магистерской выпускной квалификационной работой. А ведь именно систематическая исследовательская работа позволяет сформировать и далее развивать аналитическую и исследовательскую компетенции. К счастью, имеется достаточное количество магистерских программ, стимулирующих научно-исследовательскую работу магистрантов через участие в научных конференциях и проведение «круглых столов», написание статей и пр.

Известно, что аспирантура – наиболее короткий путь в науку, поэтому основная подготовка научно-исследовательских кадров осуществляется в аспирантуре, представляющей третий уровень высшего образования. Результаты анкетирования, проведенного среди аспирантов Уральского отделения РАН, показали возросшую значимость «преподавания

курсов иностранного языка и философско-методологических дисциплин для комплексного развития универсальных и общепрофессиональных компетенций учащихся» [11, с. 11]. И это вполне объяснимо: аспирантам необходимо учиться писать статьи для публикации результатов диссертационного исследования, а современные требования предполагают написание аннотации на русском и английском языках. Правда, в трудном положении оказываются аспиранты, изучавшие иные иностранные языки, помимо английского: в аспирантуре у них предусмотрены занятия по французскому, немецкому и другим языкам, но аннотацию все должны писать на английском языке. Правда, с такой же проблемой сталкиваются молодые ученые многих неанглоязычных стран Европы. Исследование В.А. Маркусовой позволяет сделать вывод, что в среднем цитируемость англоязычной статьи превосходит цитируемость русскоязычной статьи в 4 раза, немецкоязычной – в 6 раз, франкоязычной и написанной на японском языке – в 7 раз [7].

Все чаще вузы стремятся открывать двойные программы магистерской и аспирантской подготовки совместно с зарубежными вузами. Это, несомненно, способствует интеграции российского образования и науки в мировое пространство, способствует реализации исследовательского потенциала обучающихся и стимулирует научный поиск. Однако до сих пор академическая мобильность магистрантов и аспирантов русскоязычных программ реализуется недостаточно активно, что сказывается на их способности осуществлять иноязычное общение в академическом и научном дискурсе. При этом «коммуникативная компетенция играет важную роль в образовательной и профессиональной сферах и обладает особой социальной значимостью» [4, с. 120]. Коммуникация в этом случае выступает как информирование, обучение, инструктаж и т.п. При этом важно использование педагогических, психологических и методических средств для достижения того, чтобы аспиранты не были пассивными приемниками информации, а активно участвовали в приеме, анализе, обобщении, переработке и применении получаемой информации [5, с. 57]. В то же время, студенты и аспиранты иноязычных программ, более или менее свободно осуществляя научно-профессиональное общение, порой не могут найти соответствующих эквивалентов тех или иных научных понятий в родном языке. Тем не менее, они оказываются в более выигрышном положении, поскольку владеют языком международного общения, который стал глобальным *lingua franca* и выполняет те же функции, что и латынь в средневековой науке.

Молодые ученые сталкиваются с серьезными проблемами в современном научном мире – с гегемонией не только английского языка, но и англоязычных научных стандартов. Необходимость обмена

результатами научных исследований и их распространением в научной среде влечет за собой необходимость публикации этих результатов в международных изданиях, в первую очередь, в журналах, индексируемых в наукометрических базах данных SCOPUS и Web of Science. Отметим, что издательская компания Elsevier, сотрудничающая с мировым научным сообществом и владеющая 2500 журналами, входящими в базу данных Scopus, – это коммерческая организация. Фактически, мировой рынок академических и научных изданий монополизирован тремя крупнейшими издательствами: Elsevier, Wiley и Springer, на долю которых приходится 42% мировых научных публикаций.

Подавляющее большинство членов редакционных советов и редколлегий ведущих международных периодических изданий представлено выходцами из англоязычных стран, которые определяют не только редакционную политику, но и научную методологию. «Среди авторов, печатающихся в англоязычных журналах, наблюдается также разделение по теоретической или эмпирической специализации. Теория формулируется главным образом авторами из англоязычных стран, в то время как неанглоязычные издают преимущественно материалы, связанные со сбором и обработкой данных» [2, с. 104]. Даже российские журналы, индексируемые в Scopus, соблюдают это «разделение труда»: в 2017 г. один из журналов отклонил статью автора-докторанта, объяснив решение тем, что статья носит аналитический (т.е. теоретический) характер.

Формат, или организационная модель статей, входящих в международные наукометрические базы данных, также имеет специфический, американский характер. В российской научной традиции распространен формат научного эссе (дискурсивный стиль), в то время как американский формат статьи производит впечатление плана-инструкции для аспирантов: Введение – Материалы и методы – Обзор литературы – Результаты исследования – Обсуждение и заключение. Таким образом, научная рефлексия выводится за рамки исследования. Правда, частично это можно осуществить в разделе «Обсуждение и заключение». В оригинале предлагается вариант «Discussion and Results», который переведен таким странным образом (непонятно, кто и с кем ведет дискуссию): на самом деле, слово *discussion* употреблено здесь в значении «текст, обосновывающий важность и серьезность предмета (т.е. полученных результатов)» [13, с. 394]. С одной стороны, жесткие рамки предложенного формата дисциплинируют молодого исследователя, но с другой – лишают его возможности самостоятельно структурировать текст, описывающий результаты проведенного исследования, что элементарно является авторским правом.

Не меньшее недоумение вызывает отказ некоторых университетов и диссертационных советов от определения в диссертации объекта, предмета, цели и гипотезы исследования. Сторонники подобного «упрощения» утверждают, что раз в западной научной традиции не принято обозначать эти категории, значит, и в России пора от них отказаться. К сожалению, проблема коренится в неумении того или иного преподавателя (или научного руководителя) ясно и доступно объяснить молодым ученым основы методологии научного исследования, которая дисциплинирует ум молодого ученого, раскрывая перед ним новые возможности, о которых он не задумывался ранее.

Еще одно научное заимствование – введение понятия «исследовательский вопрос». Зарубежные источники объясняют, что это всего лишь дань моде, перефразированная цель исследования [12, с. 66–67]. Однако автору приходилось неоднократно сталкиваться с одновременной постановкой цели и нескольких «исследовательских вопросов», при этом диссертанты не могли объяснить, чем одно отличается от другого.

И, наконец, нельзя не упомянуть об индексе Хирша (h-index) – индикаторе научной популярности того или иного автора. Следует отметить, что наукометрия как таковая не является заимствованием и вообще чем-то новым: А.Е. Гуськов отмечает, что определение термина (*количественные методы изучения развития науки как информационного процесса*) было дано еще в 1969 г. советским философом и математиком В.В. Налимовым, но до 2006 г. использовалось, наряду с термином «библиометрия» (*применение математических и статистических методов к изучению книг и других средств коммуникации*), введенном также в 1969 г. А. Причардом, только специалистами библиотечного профиля [6, с. 76].

Сама идея определить, насколько востребованы работы ученого, не так уж и плоха, однако те механизмы, которые работают в области естественных наук (а именно для них и был предложен h-index), дают сбой в гуманитарных науках: индекс Хирша можно сравнительно быстро увеличить, при этом автор останется практически неизвестным научной общественности. Ни для кого не секрет, что «подстегивание рейтингов, погоня за публикациями, вытягивание индекса Хирша на некоторый требуемый уровень» зачастую превращается в самоцель, «вызывая наукометрическую идиосинкразию» [10, с. 15]. Молодые ученые обычно с повышенным вниманием относятся к цитированию их работ коллегами и стремятся улучшить качество статей, но когда от индекса Хирша зависят выплаты премий, некоторые начинают искать пути искусственного увеличения формальных показателей. Таким образом, «наукометрия из... очень важного средства, помогающего ученым ориенти-

роваться в море информации, превращается, благодаря чиновникам, в свою противоположность, убивающую творчество, не различающую специфику творческой работы в разных науках» [9, с. 10].

Подводя итог, можно констатировать, что происходит столкновение традиций национальной научной культуры и навязываемых чиновниками «мировых стандартов». Попытки России следовать в русле западных моделей оформления научных исследований не всегда приносят желаемую пользу: отечественные научные публикации, особенно в области гуманитарных наук, дают низкие показатели цитируемости, «при этом игнорируется тот факт, что неанглоязычные публикации неизбежно цитируются реже» [3, с. 588–589].

Вместе с тем, возможность размещения своих работ в наукометрических базах данных позволяет ученым, включая молодых исследователей, обмениваться мнениями с коллегами, в том числе, из зарубежных стран, обсуждать научные проблемы и реализовывать совместные проекты. В частности, такую возможность предоставляет веб-сайт ResearcherID (компания Thomson Reuters), обладающий некоторыми характеристиками социальных сетей (ср. с Facebook): пользователь может управлять доступностью своего профиля для других пользователей, находить соавторов, создавать виртуальные исследовательские коллективы, просматривать списки публикаций и изучать, где и насколько успешно ведутся исследования в его области по всему миру. Это, несомненно, способствует мотивации молодых ученых к научному поиску.

Важно, чтобы молодое поколение российских ученых имело возможность использовать все богатство накопленных в науке знаний, не опускаясь до «имитации науки» и не превращаясь в чужое отражение.

#### Библиографический список

1. Аспирантский уровень подготовки по международным отношениям / Лебедева М.М., Барабанов О.Н., Никитина Ю.А., Касаткин П.И. // Вестник МГИМО-Университета. 2010. № 3. С. 209–216.
2. Балышев А.В., Коннов В.И. Глобальная наука и национальные научные культуры // Международные процессы. 2016. Т. 14. № 3 (46). С. 96–111.
3. Варшавский А.Е., Иванов В.В., Маркусова В.А. Об адекватной оценке результативности научной деятельности // Вестник Российской академии наук. 2011. Т. 81. № 7. С. 587–593.
4. Воевода Е.В. Социокультурные компетенции в профессиональной иноязычной подготовке специалиста-международника // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2007. № 8. С. 119–127.

5. Воленко О.И., Черняева Е.В. Моделирование в обучении иностранному языку как социально-профессиональный феномен // Среднее профессиональное образование. 2015. № 7. С. 54–59.
6. Гуськов А.Е. Российская наукометрия: обзор исследований // Библиосфера. 2015. № 3. С. 75–86.
7. Маркусова В.А. Цитируемость российских публикаций в мировой научной литературе // Вестник Российской академии наук. 2003. Т. 73. № 4. С. 391–398.
8. Методические рекомендации по работе над магистерской диссертацией: Учебное пособие / Под ред. Е.В. Воевода. М., 2015.
9. Миронов В.В. Наукометрия как разновидность безумия // Сократ. Журнал современной философии. 2016. Сентябрь. С. 8–10.
10. Оносов А, Туманов С., Савина Н. Реформа науки и наукометрия в пространстве общественного восприятия // Сократ. Журнал современной философии. 2016. Сентябрь. С. 12–21.
11. Попова Н.Г., Биричева Е.В. Подготовка молодых ученых в аспирантуре: поиск единого ориентира // Высшее образование в России. 2017. № 208 (1). С. 5–14.
12. Biggam J. Succeeding with your Master's Dissertation. A step-by-step handbook. 3<sup>rd</sup> edition. NY, 2015.
13. MacMillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition. Bloomsbury Publishing Plc, 2002.

## **Н.В. Корчагина, И.Н. Сергиенко**

### Фортепианные ансамбли расширенного состава (в 6 и 8 рук) в профессиональной подготовке бакалавров-музыкантов

Статья посвящена роли ансамблевой игры в профессиональной подготовке будущего педагога-музыканта в вузе, ее теоретическому обоснованию и практическому применению. Авторы анализируют особенности фортепианного ансамблевого исполнительства в 6 и 8 рук, обосновывая необходимость включения таких составов в практику работы со студентами различных уровней

исполнительской подготовки; описывают практику работы над фортепианными ансамблями расширенного состава со студентами-бакалаврами.

**Ключевые слова:** ансамблевое музицирование, особенности фортепианного ансамблевого исполнительства, фортепианные ансамбли расширенного состава.

Игра в ансамбле – неотъемлемая часть профессиональной подготовки музыкантов-пианистов всех уровней. На начальном этапе обучения игре на фортепиано ансамблевое музицирование с педагогом выступает одновременно, а зачастую и опережает сольное исполнение. Еще не зная нотной грамоты и только осваивая расположение клавиш на клавиатуре, начинающий пианист играет «по слуху» первые пьесы и попевки в 4 руки с педагогом или со старшим соучеником. И далее, на всех этапах обучения, фортепианное ансамблевое музицирование продолжает сопровождать становление музыканта, формируя его исполнительские и коммуникативные умения, «оттачивая» стилевое «чутье», расширяя репертуарные границы, формируя его как музыканта-профессионала, владеющего всеми исполнительскими средствами. Недаром многие известные педагоги-пианисты (А. Артоболевская, А. Готлиб, Е. Сорокина, И. Тайманов и др.) выступали за необходимость постоянного присутствия фортепианной ансамблевой литературы в репертуаре будущих музыкантов-профессионалов.

Актуальность ансамблевого музицирования в процессе профессиональной подготовки студентов-музыкантов направления 44.03.01 «Педагогическое образование» профиля «Музыка» обусловлена несколькими моментами. Во-первых, она подтверждена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (уровень бакалавриата, ФГОС ВО 3+) [2], где изучению дисциплины «Ансамбль» отводится один семестр. Во-вторых, необходимость ансамблевого музицирования проистекает из крайне неоднородного состава студентов, поступающих на данную специальность, и различного уровня их довузовской фортепианной подготовки.

Так, студент, имеющий «на входе» в вуз диплом фортепианного отделения музыкального колледжа, рассматривает участие в ансамбле как средство совершенствования своих исполнительских умений, обогащения репертуара, как возможность расширения музыкального кругозора. В то время как студент, при поступлении на первый курс вуза имеющий минимальную фортепианную подготовку, остро нуждается в ансамблевом музицировании как важнейшем средстве формирования исполнительских умений, «трамплине» для приближения к профессиональному исполнению на фортепиано.

Цель нашего исследования – рассмотреть теорию и практику работы над фортепианными ансамблями расширенного состава (в 6 и 8 рук) в профессиональной подготовке студентов-музыкантов.

В учебном плане, составленном в Институте искусств СГУ им. Н.Г. Чернышевского на основании Стандарта, предусмотрено формирование следующих компетенций и получения соответствующих им и специфике дисциплины знаний, умений, навыков (табл. 1).

Таблица 1

**Компетенции, формируемые на дисциплине «Ансамбль»  
направления 44.03.01 «Педагогическое образование»  
профиля «Музыка»  
(версия Учебного плана и Рабочей программы дисциплины,  
ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»,  
Институт искусств)**

<b>Контролируемые компетенции (шифр компетенции)</b>	<b>Планируемые результаты обучения (знает, умеет, владеет, имеет навык)</b>
Способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4)	<b>Знать:</b> ансамблевый репертуар, состоящий из оригинальных фортепианных произведений и переложений для фортепианного ансамбля в 4, 6, 8 рук и двух роялей произведений композиторов разных стилей, эпох и жанров, а также ансамблей из программы по музыке для общеобразовательной школы
	<b>Уметь:</b> анализировать пьесы ансамблевого репертуара, основываясь на знаниях о стиле, форме, гармонических особенностях исполняемого произведения
	<b>Владеть:</b> навыками профессионально подготовиться к концертному выступлению и исполнить музыкальные произведения в ансамбле различного состава
Способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5)	<b>Знать:</b> специфику разучивания и исполнения ансамблевых произведений
	<b>Уметь:</b> анализировать пьесы ансамблевого репертуара, основываясь на знаниях о стиле, форме, гармонических особенностях исполняемого произведения
	<b>Владеть:</b> навыками профессионально подготовиться к концертному выступлению и исполнить музыкальные произведения в ансамбле различного состава

Окончание табл. 1

Контролируемые компетенции (шифр компетенции)	Планируемые результаты обучения (знает, умеет, владеет, имеет навык)
Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6)	<b>Знать:</b> методические принципы и особенности ансамблевой работы над музыкальными произведениями
	<b>Уметь:</b> ставить и решать музыкально-исполнительские и коммуникативные задачи в ансамблевом исполнении
	<b>Владеть:</b> навыками творческого взаимодействия с партнером (партнерами) по ансамблю в процессе подготовки и концертного исполнения произведений
Способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7)	<b>Знать:</b> методические принципы и особенности ансамблевой работы над музыкальными произведениями
	<b>Уметь:</b> ставить и решать музыкально-исполнительские и коммуникативные задачи в ансамблевом исполнении
	<b>Владеть:</b> навыками творческого взаимодействия с партнером (партнерами) по ансамблю в процессе подготовки и концертного исполнения произведений
Способность выявлять и формировать культурные потребности различных социальных групп (ПК-13)	<b>Знать:</b> ансамблевый репертуар, состоящий из оригинальных фортепианных произведений и переложений для фортепианного ансамбля в 4, 6, 8 рук и двух роялей произведений композиторов разных стилей, эпох и жанров, а также ансамблей из программы по музыке для общеобразовательной школы
	<b>Уметь:</b> анализировать пьесы ансамблевого репертуара, основываясь на знаниях о стиле, форме, гармонических особенностях исполняемого произведения
	<b>Владеть:</b> навыками профессионально подготовиться к концертному выступлению и исполнить музыкальные произведения в ансамбле различного состава

Рассмотрим особенности фортепианного ансамблевого исполнительства в 6 и 8 рук. Отметим, что данные виды ансамбля не часто применяются в практике подготовки студентов направления 44.03.01

«Педагогическое образование» профиля «Музыка» и являются, скорее, экспериментальной формой ансамблевого музицирования. Такие ансамбли расширенного состава создаются для решения определенной музыкально-педагогической цели: для однократного концертного исполнения конкретной яркой концертной пьесы; для развития навыка игры в данном составе у студентов, уже имеющих достаточный опыт игры в 4 руки; для активизации формирования исполнительских умений у студентов, имеющих «пробелы» в начальной исполнительской подготовке.

С одной стороны, игра в фортепианном ансамбле расширенного состава является более трудным заданием для его участников по сравнению с привычным музицированием в 4 руки. Исполнение в 6 или 8 рук требует повышенной внимательности ко всем исполнителям (их больше по количеству), более продолжительной работы по «выравниванию» и синхронизации штрихов, динамики, выработке единого «чувствования» и воплощения художественного образа пьесы. С другой стороны, исполнение в 6 или 8 рук дает возможность менее подготовленному студенту получить полноценный опыт исполнительства, подготовительной и репетиционной работы над сложным по тексту и содержанию произведением, уровень которого был бы ему недоступен в сольной или дуэтной аранжировке.

Помимо профессионального роста, такой студент получает опыт психологической поддержки, переживания профессионального и сценического успеха, когда он чувствует себя не «последним учеником на курсе», а полноценным исполнителем-музыкантом, имеющим возможность выступать на сцене, пусть даже и учебной. Такой опыт незаменим для формирования адекватной самооценки студента, веры в себя как будущего профессионала, веры в возможность самореализации в профессии, несмотря на недостатки начальной музыкальной подготовки.

К тому же, если к исполнению в фортепианном ансамбле расширенного состава присоединяются и преподаватели, профессиональный уровень исполнения пьесы повышается, что положительно влияет на исполнительские умения студентов. Это будет для студентов еще и примером сотрудничества с педагогами, примером наблюдения за их работой над произведением «изнутри», примером творческого поиска и профессионального взаимодействия. Таким образом, вовлечение студентов в фортепианное ансамблевое исполнительство в 6 и 8 рук представляется нам интересным и необходимым.

Данный опыт был опробован авторами статьи в практике работы по дисциплине «Основной музыкальный инструмент» в Институте

искусств им. Н.Г. Чернышевского. Опишем процесс работы со студентами-музыкантами над фортепианными ансамблями расширенного состава.

**1. William Gillock Champagne Toccata (пьеса для двух роялей в 8 рук).** Несмотря на кажущуюся фактурную «прозрачность» и простоту содержания (является, по сути, музыкальной поздравительной «открыткой» к 25-й годовщине создания Ассоциации учителей музыки Далласа), пьеса интересна для интерпретации; позволяет ставить и решать разнообразные музыкально-исполнительские и коммуникативные задачи в ансамблевом исполнении.

Первые такты пьесы являются вступлением, три исполнителя из четырех играют одинаковым штрихом  $\text{mf}$ , обозначенным автором как *quasi pizzicato*. Этого штриха еще не было в «исполнительском арсенале» студентов, поэтому потребовалось время для словесных пояснений и оркестровых аналогий, поиска и отработки его каждым участником ансамбля, и, затем, работы над синхронностью его исполнения. В художественном отношении данный штрих является отражением образа пьесы, «брызг шампанского», к тому же, он появляется во вступлении, которое задает «эмоциональный заряд» всей пьесы. В связи с его важной ролью в интерпретации и восприятии слушателем произведения в целом, работа над данным штрихом велась постоянно, вплоть до концертного выступления.

Тот же штрих появляется в основной теме пьесы, праздничной, жизнерадостной и легкой, типично токкатного плана, с элементами звукоподражания – легкого звона хрупких стеклянных бокалов с шампанским в момент произнесения тоста.

Второй элемент основной темы Токкаты – более лирического склада, появляется штрих *legato*. Переход на противоположный штрих в быстром темпе потребовал отдельного внимания, также как и необходимость «вести» длинную фразу протяженностью в две строчки, воспринимая ее динамически как единую мысль, без прерывания на маленькие фразировочные фрагменты.

Такт, завершающий второй элемент темы, содержит авторскую ремарку *poco ritenuto*, однако в процессе поиска наилучшей интерпретации участниками ансамбля было решено свести замедление к минимуму, чтобы избежать прерывания единства музыкальной мысли. Вместо *poco ritenuto* гармоничный переход ко второй теме был создан с помощью смены тембров. Контраст между тембром первого рояля, «солирующего» в начале, создал тембр второго рояля, обе партии которого проводят практически solely новую тему *cantabile*. Резковатое звучание

этой темы основано на параллельном движении кварт; обе мелодические линии изложены очень близко друг к другу, что потребовало длительной работы по приспособлению обоих исполнителей на втором рояле к фактуре данной темы.

Возвращение штриха *quasi pizzicato* вернул и первоначальное праздничное настроение Токкаты, и эффект «брызг шампанского». Особого внимания в этот момент потребовала первая партия первого рояля. Ее исполнитель, долгое время до этого выдерживавший паузы, с трудом «встраивался» в темп и общее движение, резковато исполняя свою партию в верхнем регистре, что потребовало корректировки.

Вслед за ним важнейший ритмический ход проводил и исполнитель второй партии первого рояля на фоне общих выдержанных аккордов у остальных участников ансамбля. Важно было мотивировать этого студента максимально сконцентрироваться и не упустить ни одной ноты из его темы, т.к. «провал» на фоне выдержанных аккордов немедленно становился слышен и вносил «ритмический беспорядок» в общее для всех участников ощущение ритмической пульсации, особенно важное в пьесах токкатного плана.

Таким же важным является переход *cantabile* к средней части пьесы, исполняемый этим же участником сольно, на фоне пауз у остальных. Эти три короткие ноты должны звучать упруго и ритмично, еще в токкатном характере, и вместе с тем более мягко, без остроты штриха *quasi pizzicato*, уже на *tenuto*, как это и указано композитором, как бы давая «издалека» намек на более лиричный образ средней части пьесы.

Отметим, что в процессе репетиций в разных комбинациях партий ансамбля (1 + 2, 1 + 3, 2 + 4, 1 + 2 + 3, 1 + 2 + 4, 1 + 3 + 4 и др.) было выяснено, что именно вторая партия первого рояля является «ритмическим стержнем» всей пьесы, и малейшая неточность или ошибка исполнителя этой партии наносит серьезный ущерб качеству звучания. Именно поэтому данной партии постоянно уделялось повышенное внимание, а студенту, исполнявшему ее, была разъяснена его особо важная роль и ответственность за успех общего дела.

Средняя часть Токкаты по содержанию контрастирует с первой. Она скорее носит ностальгический характер, это воспоминание о тех ярких и радостных минутах, о которых рассказывала первая, искрящаяся и праздничная часть. Смена образа выполняется за счет смены штрихов (преобладание *legato*) и туше, которое становится более «глубоким» и «матовым». Выразительная меланхоличная мелодия появляется в среднем регистре во вторых партиях первого и второго рояля, создавая интересный тембровый эффект «погружения в воспоминания» за счет преобладания относительно низких нот.

Песенная мелодия изложена в унисон, она проводится несколько раз, обогащаясь небольшим светлым подголоском в первой партии первого рояля. Данный подголосок требует к себе особого внимания, т.к. исполняется первой партией первого рояля после длительного эпизода с паузами, и исполнителю не всегда «удобно», как это уже было в подобном фрагменте в первой части пьесы, встроиться в метрическую пульсацию и характер звучания, задаваемый остальными участниками. Важно не «выкрикнуть» и не «утяжелить» данный подголосок, чтобы он не заглушил звонкими нотами верхнего регистра развитие мелодии в среднем регистре.

Кульминационный момент средней части «собирает» всех участников ансамбля в синхронное исполнение мелодии. Важно, чтобы эмоциональный подъем, кульминационное «воодушевление» не позволило «громко прокричать», «передать» тему, необходимо оставаться в рамках хорошего вкуса и легкого и непринужденного стиля пьесы.

Завершается средняя часть фрагментом, достаточно сложным для синхронного «чувствования» четырьмя исполнителями. Метрическая пульсация почти полностью исчезает, и на фоне пауз и выдержанных аккордов исполнители первых партий должны синхронно вступить на свою тему после паузы, провести ее, не выбиваясь из метра, и в конце сделать одновременное *ritenuto*, подготавливая возвращение первой части Токкаты.

Кода важна как финальная точка всей пьесы. На фоне выдержанных аккордов и ритмической пульсации аккомпанемента общее *crescendo* создает риск ускорения темпа. В условиях присутствия четырех участников в ансамбле непредсказуемое ускорение темпа может привести к явным «расхождениям» и к неодновременному взятию последних аккордов, что испортит впечатление от всего исполнения. Поэтому исполнителям важно проявить эмоциональную и ритмическую «выдержку», максимально внимательно соблюдать внутреннюю метрическую пульсацию, особенно в паузах перед последними аккордами.

Работа над кодой не прекращалась весь репетиционный период, пока исполнители научились чувствовать пульс в паузах и синхронизировать собственное ощущение времени с общим в ансамбле.

**2. Романс «Очи черные», аранжировка для двух роялей в 6 рук.** Пьеса аранжирована Г. Балаевым в виде темы с тремя вариациями, виртуозность и эмоциональный «накал» которых нарастает от вариации к вариации; однако завершается пьеса возвращением к первоначальной теме в элегическом вальсовом характере. Пьеса написана для исполнения в 4 руки, однако преподавателями Института искусств СГУ им. Н.Г. Чернышевского было экспериментально опробовано исполнение романса

в 6 рук на двух роялях. Такое изложение пьесы было сделано для студентки, не имеющей начальной фортепианной подготовки, и проходящей на момент исполнения только третий год обучения игре на фортепиано. Для нее исполнение пьесы в оригинальной аранжировке Г. Балаева в 4 руки не представлялось возможным из-за относительной трудности фактуры.

С целью ускорить процесс музыкального развития указанной студентки, приблизить ее исполнительские умения к профессиональным, предоставить возможность сыграть на фортепиано произведения концертного типа со сложной структурой и образным содержанием, преподаватели преобразовали аранжировку пьесы в шестиручную, присоединившись к студентке в исполнении ансамбля. Таким образом, за первым роялем верхнюю строчку первой партии (в оригинале – партию правой руки, наиболее виртуозную) исполнял первый преподаватель, удваивая ее в унисон обеими руками; нижнюю строчку первой партии (преимущественно аккомпанемент) исполнила студентка также за первым роялем, раскладывая партию, изначально написанную для левой руки, для обеих рук. Партию второго участника исполнил за вторым роялем второй преподаватель.

В самом начале работы всеми участниками ансамбля было решено интерпретировать романс в академической манере, без излишней экспрессии, т.к. предполагалось его исполнение на учебной сцене классического университета. И далее вся работа над пьесой подчинялась именно этой главной исполнительской задаче.

В работе над первоначальной темой, изложенной в вальсовом характере, главной целью было избежать «дробления» мелодии на мелкие фрагменты и попытаться «провести» цельную фразу с единственной вершиной-кульминацией. Большое влияние на цельность восприятия оказывал темп; он не должен был быть ни слишком затянутым, ни слишком быстрым; в обоих случаях пьеса теряла бы художественную выразительность.

Первая вариация также строилась как единая фраза с единственной кульминацией. Мелодия переместилась в партию второго рояля, и исполнителям за первым роялем было необходимо услышать ее, не «закрывая» своими мелодическими (подражающими скрипичным пассажам) и аккордовыми фигурациями. Здесь студентке, исполнявшей вторую строчку первой партии, было рекомендовано «пропеть» про себя мелодию, чтобы ее аккордовые построения не «разрушали» мелодическую линию.

Вторая вариация предполагала резкую смену не только темпа, но музыкального размера (с трехдольного на четырехдольный) и характера,

что представляло существенную трудность для ансамблевого исполнения. Переход с первой на вторую вариацию потребовал многократных репетиций. Особого внимания потребовал пунктирный ритм, отработка остроты и синхронности его исполнения обоими исполнителями за первым роялем. Для студентки, имеющей минимальный исполнительский опыт, пунктирный ритм представлял значительную исполнительскую трудность. Именно точность пунктирного ритма обеспечивала выразительность данной вариации. В то время как еще более острые ритмические фигуры в партии второго рояля, являющиеся, по сути, аккомпанементом, но изложенные трехзвучными аккордами, исполнялись преподавателем четко, но легко, здесь было важно не «утяжелить» развитие мелодической линии в маршевом движении.

Характер аккомпанеента в партии второго рояля создавал впечатлительное маршеобразное движение, что в целом не принято при исполнении данного романса, и данная трактовка сначала показалась исполнителям не совсем обоснованным решением автора аранжировки. Однако найденная информация подтвердила его правоту. Автором музыки этого известного романса является Флориан Герман, малоизвестный французский композитор. Он стал автором военного марша, под звуки которого армия Наполеона вторглась в Россию в 1812 г. Мелодия этого марша осталась в русском народном быту, и на нее было переложено лиричное стихотворение поэта Е. Гребинки, воспевающее красоту «черных очей» его супруги. Естественно, что музыка при этом была перестроена из маршевой в романсовую [1]. Но в аранжировке Г. Балаева одна из вариаций напоминает нам об исторических корнях этой мелодии, ее «маршевом прошлом».

Последняя, третья вариация, динамически и фактурно наиболее насыщена, она является кульминацией всей пьесы. Здесь проведение темы романса у второго рояля не должно было затеряться в ритмических фигурациях первой партии, и основной задачей всех трех исполнителей было отработать синхронность вступления сильных и относительно сильных долей в такте, особенно тех, что отмечены появлением четырехзвучных аккордов в партии студентки.

Согласно идее автора аранжировки, завершается пьеса возвращением первого проведения темы романса в лирическом, вальсовом изложении. В интерпретации студентки и преподавателей Института искусств было решено исполнить данное последнее проведение максимально «воздушно», легко, без значительного динамического развития внутри фразы, чтобы подчеркнуть характер, свойственный давно прошедшим чувствам, когда теряется острота и яркость пережитых эмоций и остается только легкая грусть воспоминания.

Таким образом, работа над фортепианными ансамблями расширенного состава (в 6 и 8 рук) позволила студентам-бакалаврам направления 44.03.01 «Педагогическое образование» профиля «Музыка» углубить свои знания об ансамблевом репертуаре, овладеть навыками творческого взаимодействия с партнерами по ансамблю в процессе подготовки и концертного исполнения произведений; освоить методические принципы и особенности ансамблевой работы над музыкальными произведениями; научиться профессионально подготовить к концертному выступлению и исполнить музыкальные произведения в ансамбле различного состава, что и было основными задачами, заявленными в рабочей программе дисциплины «Ансамбль».

#### Библиографический список

1. История создания романа «Очи черные». URL: <http://oleg-pogudin.elegos.ru/forum/18-169-1> (дата обращения: 9.04.2016).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Педагогическое образование 440301. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 10.04.2016).

**Н.В. Неверова, Л.В. Рыбакова**

## Основы формирования коммуникативной компетенции в процессе иноязычного общения у студентов неязыкового вуза

В статье рассмотрена коммуникативная компетенция как способность человека средствами изучаемого языка осуществлять речевое и письменное общение как в сфере профессиональной деятельности, так и в социуме. Процесс ее формирования включает развитие когнитивных, деятельностных и профессиональных характеристик личности. Проанализирован ряд приемов, повышающих уровень иноязычного общения у студентов неязыкового вуза.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, иноязычное общение, студенты неязыкового вуза, диалог, монолог, социально-ролевое взаимодействие.

В последние десятилетия в нашей стране наблюдается усиление процесса интенсификации межкультурных и профессиональных контактов с представителями разных стран. В этой связи не случайно, что среди квалификационных характеристик молодых специалистов, окончивших вузы, руководителями служб особо выделяются способность устанавливать связи с зарубежными партнерами, владение этикой и культурой общения, умение оперативно решать профессиональные задачи в трудовой деятельности и в социуме.

Вузовский курс английского языка является одним из звеньев системы «школа – вуз – производство» и носит коммуникативно-ориентированный и профессиональный характер. Его цель – приобретение студентами уровня знаний английского языка, которой позволит использовать его как в профессиональной деятельности, так и в целях самообразования, соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами деятельности и общения. Соответственно, языковой материал рассматривается как средство реализации речевого общения на основе коммуникативного подхода.

Как отмечено в ФГОС ВО, в результате изучения иностранного языка студент должен уметь применять грамматические навыки, обеспечивающие коммуникацию при письменном и устном общении профессионального, научного, бытового и общего характера; вести беседы, деловые встречи, участвовать в дискуссиях, отстаивать точку зрения, делать доклады, рефераты, научные работы в рамках специальности и на уровне неофициального общения; строить диалогическую и монологическую речь с использованием наиболее употребительных относительно несложных лексико-грамматических средств в основных коммуникативных ситуациях официального и неофициального характера и др. [6].

Исследованию теоретических и практических вопросов, связанных с обучением межкультурной коммуникации и формированием профессионально значимой коммуникативной компетенции, посвящены работы известных специалистов в области коммуникативной лингвистики, теории речевых актов, теории обучения иностранным языкам и культурам и др. (И.Л. Бим, И.Р. Гальперин, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Т.М. Дризде, Н.И. Жинкин, Г.А. Китайгородская, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Е.Р. Соловова, А.Н. Щукин и др.).

А.Н. Щукин, например, утверждает, что основу коммуникативной компетенции составляет лингвистическая компетенция, которая объединяет знание системы языка и умение пользоваться средствами языка в речевом общении [7].

По мнению И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Г.А. Китайгородской, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассова и др. развитию коммуникативной компетенции эффективно содействует применение интерактивных методов:

анализ типичных проблемных ситуаций (case study metod), дискуссии, игровой метод, коммуникативный тренинг, рефлексивные практики и др.

Коммуникативная компетенция в структуре иноязычного общения означает не просто знание того, как надо себя вести в речевом и иных видах общения, а реальное и эффективное использование знаний для решения проблем. В этом контексте общение можно рассматривать как включенность в процесс коммуникации на основе освоения культурного опыта, познания, саморегуляции. Таким образом, в рамках общения мы считаем необходимым обратить внимание на три показателя, отражающих уровень его усвоения:

- когнитивный, направленный на построение ситуации общения на основе знаний о правилах, стилях и приемах взаимодействия и поведения;
- деятельностный, отражающий умения и навыки общения, ориентированные на понимание, соблюдение норм взаимодействия;
- профессиональный, характеризующийся сформированностью таких личностных качеств, как адекватность на поступки партнеров, гибкость и внимательность при оценке взаимоотношений, умение управлять коммуникативным процессом и др.

При этом мы базируемся на принципах коммуникативного метода, выдвинутого Е.И. Пассовым: речевая направленность обучения, индивидуализация речевой деятельности, функциональность или принцип отбора речевого материала, адекватного процессу коммуникации, ситуативность, новизна, обеспечивающая развития речевого умения [4].

В процессе обучения при моделировании на занятиях условий общения на иностранном языке воспроизводятся основные, принципиально важные сущностные параметры общения: личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения, взаимоотношения речевых партнеров, ситуации как формы функционирования общения, содержательная основа процесса общения и т.п.

Как показывает практика, системой языка студенты овладевают только при условии функционирования ее в реальных отрезках коммуникации, т.е. при высказываниях в ситуационно обусловленных монологах и диалогах. Как известно, в монологической речи реализуются две функции языка: функция общения (коммуникативная) и функция сообщения (экспрессивная). В плане развития диалогической речи особое значение, по мнению И.Л. Бим, приобретает «обучение обсуждению, дискуссии с использованием аргументации своей точки зрения, вежливого выражения несогласия с точкой зрения партнера, а также поиску компромисса» [1, с. 12].

Содержание обучения основам иноязычного общения в форме монологического или диалогического высказывания должно содержать

три компоненты: лингвистический, психологический и методологический. При этом лингвистический компонент предусматривает наличие языкового и речевого материала с целью осуществления коммуникации в пределах заданной темы, психологический компонент направлен на овладение умениями и навыками экспрессивной речи, а методологический компонент концентрируется на формировании приемов иноязычного говорения.

Приведем пример. Процесс обучения приемам иноязычного общения начинают, как правило, с усвоения экстралингвистических/социальных факторами, к которым относятся демографические параметры, социальная структура общества, культурно-языковые традиции народов изучаемого языка; особенности невербального языка (мимики, жестов, ритуалов и поведения в некоторых ситуациях) и др. Формирование основ коммуникативной компетенции «стартует» с изучения тем, связанных, прежде всего, с бытовым общением, что вполне объяснимо, т.к. без владения основами общения невозможно сразу же приступить к профессионально ориентированной коммуникации. Обучающийся должен уметь осуществлять межкультурное общение с соблюдением норм речевого поведения, принятых в стране изучаемого языка, что демонстрирует уважение к представителям иной культуры, содействует достижению взаимопонимания в общении, помогая установлению доброжелательных отношений в процессе межкультурного взаимодействия. Например, приветствие представляет собой стандартную, обычную ситуацию для носителя языка, основанную на культурных традициях. Такие стереотипные ситуации, где, помимо основного знания языкового материала, важную роль играет национально-культурная составляющая, могут быть смоделированы в виде схем или сценариев языкового и неязыкового поведения и задействованы в процессе проведения практических занятий.

При межкультурной коммуникации необходимо не только понимание коммуникативного поведения представителей другой культуры, но и умение увидеть ситуацию их глазами, что значительно облегчает общение. В связи с этим, в системе высшего языкового образования сегодня формируется новое методическое направление с ярко выраженной межкультурной доминантой, реализуемой через цель и выбор содержания, а также технологий обучения, адекватных процессу становления и развития личности учащегося, способной эффективно участвовать в межкультурной коммуникации [2, с. 32].

В своем исследовании коммуникацию мы рассматриваем не только как прямое устное общение, но и чтение, аудирование, письмо, т.е. все актуальные для обучающегося формы деятельности с использованием

иностранного языка. Например, сформированность умений письменной коммуникации можно проявить через различные письменные сообщения: заполнение бланков при регистрации в аэропорту или отеле, написание письма или сообщения в виде СМС. Очень важно для выпускника вуза владеть элементарными умениями, навыками и формами коммуникации: написание заявления о приеме на работу; составление резюме и обоснование выбора профессии; умение вступить в диалог или в беседу по телефону и пр.

Дополнительные возможности для введения элементов ранней профессионализации и, соответственно, для повышения качества языковой подготовки студентов оказывает применение инновационных технологий, что находится непосредственно в русле Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г., где отмечено «расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения» [3].

Инновационная технология организации занятий по иностранному языку с использованием компьютерных обучающих программ позволяет тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, что помогает осознать языковые явления, сформировать иноязычные способности, автоматизировать языковые и речевые действия, создавать подлинно коммуникативные ситуации. Например, при организации контактов между различными группами изучающих иностранный язык, проведении совместных проектов, олимпиад, конкурсов, в процессе организации телеконференций или проведении специальных уроков-экскурсий на основе зарубежного или российского сегмента Интернета (например, путешествие по Москве или Лондону, посещение музеев и др.). С учетом того, что формирование языковой коммуникативной компетенции в отрыве от страны изучаемого языка является достаточно сложным делом, предполагается, что методы и приемы учебной работы с применением названных технологий помогут смоделировать на занятиях по иностранному языку те воображаемые речевые ситуации, которые будут максимально соответствовать реальным ситуациям общения. И здесь помогают уже упомянутые нами типичные проблемные ситуаций (*case study method*), игровой метод, коммуникативный тренинг, рефлексивные практики и др.

Формирование коммуникативной компетенции в процессе иноязычного общения у студентов неязыкового вуза может происходить в процессе освоения социальных ролей, свойственных определенному культурному сообществу. Обучение ролям происходит во взаимодействии, где контакт между общающимися субъектами является условием

и следствием продуктивного общения. При этом необходимо обращать внимание студентов на понимание и осознанное использование в процессе коммуникации моделей иной культуры для обучаемых с целью адекватного их освоения.

С одной стороны, роль помогает программировать высказывания, задает стереотип поведения, ограничивает круг возможных высказываний, с другой – в момент проигрывания роли в силу вступают личностные факторы участников коммуникации, а именно: общение сопровождается обменом эмоциональными состояниями, устанавливается контакт, происходит обмен личной информацией и эмоциями, удовлетворяется личностная потребность в общении.

Социально-ролевое взаимодействие следует рассматривать как форму организации общения на занятиях по иностранному языку, где происходит накопление изучаемого материала, обмен информацией, организуется совместная деятельность. Социально-ролевое взаимодействие лично ориентировано и предполагает диалог как основную форму взаимодействия речевых партнеров в речевых ситуациях [5].

При организации процесса обучения иностранному языку в вузе в ходе социально-ролевого взаимодействия происходит развитие навыков и умений диалогической речи; познание и использование элементов иноязычной культуры как в смоделированных учебных ситуациях, так и в непосредственном общении педагога и студентов; взаимодействие в системе межличностных отношений с учетом сложившейся социокультурной ситуации [Там же].

В ходе социально-ролевого взаимодействия студенты имеют представление о речевой задаче, о своих правах и обязанностях, знают и прогнозируют последовательность действий, строят свое речевое поведение в соответствии с социокультурными и социолингвистическими нормами иноязычной культуры. При этом тематическая наполненность ситуаций зависит от индивидуальных потребностей коммуниканта и его личного отношения к ситуации. Данное взаимодействие позволяет студентам достичь основной цели обучения – осуществлять продуктивное, аутентичное общение на межкультурном уровне.

Таким образом, мы подчеркиваем важность формирования коммуникативной компетенции, проявляющейся в развитии умений и навыков межличностного общения в устной, письменной и мультимедийной формах через применение устных и письменных коммуникативных способностей, использование ИКТ, визуальных средств, современных технологий социально-ролевого взаимодействия с целью сотрудничества и межличностного взаимодействия.

## Библиографический список

1. Бим И.Л. К проблеме профильного обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы // Иностранные языки в школе. 2004. № 6. С. 8–14.
2. Дмитренко Т.А. Современные методологические подходы к технологии подготовки преподавателей иностранных языков: Монография. М., 2015.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. URL: <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006> (дата обращения: 14.02.2017).
4. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей. Минск, 2003.
5. Суйская В.С. Обучение межкультурному диалогическому общению будущих бакалавров в ходе социально-ролевого взаимодействия: Дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2013.
6. ФГОС ВО. URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 22.02.2017).
7. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М., 2011.

**Э.И. Сокольникова, А.Ю. Романенко,  
Э.А. Хапалажева**

## Формирование творческой активности студентов в условиях образовательной среды вуза

В статье анализируется опыт повышения уровня творческой активности в процессе профессиональной подготовки в вузе на современном этапе; исследуются некоторые направления активизации творческого потенциала студентов: проектное обучение, формирование индивидуального профессионального творческого стиля, научно-исследовательская внеаудиторная деятельность, моделирование профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** творческая активность, вуз, проектное обучение, индивидуальный профессиональный творческий стиль, научно-исследовательская внеаудиторная деятельность, моделирование профессиональной деятельности.

В процессе обучения в вузе становление личности происходит в процессе ее творческого развития через приобщение к социокультурным и духовным ценностям, к профессиональному опыту через формирование творческой индивидуальности, готовности к профессиональному росту. Исследование творческого потенциала личности – одна из важнейших задач инновационного социально-гуманитарного знания. Одним из важных факторов развития личности является ее собственная активность в деятельности, направленной на формирование тех или иных качеств в соответствии с ее идеалом.

В основу нашего изучения опыта формирования творческой активности и повышения ее уровня положены концепции и теории, исследующие на теоретико-методологическом уровне: учебную деятельность (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, М.И. Матюшкин и др.), личностную активность (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.В. Петровский, М.И. Махмутов, М.Г. Ярошевский и др.), творческую активность (В.И. Андреев, С.И. Архангельский, Е.С. Полат, В.Г. Разумовский, С.М. Рубинштейн, Е.П. Торранс и др.).

В.В. Давыдов считает, что основные этапы становления личности неотделимы от развития ее творческих возможностей, а «личностью является человек, обладающий определенным творческим потенциалом» [2]. Современное общество также предъявляет заказ на творческую активность личности, ориентированной на знания и использование новых технологий в профессиональной деятельности; на специалиста, обладающего творческим мышлением, высоким уровнем развития интеллекта, высокой работоспособностью, общей воспитанностью, способностью свободно ориентироваться в изменяющихся условиях окружающего мира.

Понятие «творческая активность» используется в различных сферах человеческой деятельности (социальной, педагогической, научной, производственной и др.), а отдельные вопросы, связанные с этим феноменом, недостаточно изучены. Однако исследование сущности творческой активности является актуальным, востребованным и трактуется различными авторами в соответствии с авторскими предпочтениями.

Так, И.С. Якиманская рассматривает творческую активность как системообразующее качество личности. Она утверждает, что принцип активности личности – основополагающий принцип обучения и воспитания. Любая человеческая активность связана с индивидуальными целями и намерениями, потребностями человека, его эмоционально избирательным отношением к действительности [7].

В.Б. Филимонова, например, дает следующее определение данному понятию: «творческая активность – это качество личности, выражающее интенсивность ее деятельности по созданию новых или совершенствованию существующих продуктов, содержание и устойчивость которой определяется совокупностью направленности и готовности (внутренней и внешней) к осуществлению такой деятельности» [6].

Развитие творческой активности в образовательной среде чрезвычайно важно для эффективной учебы и будущей профессиональной деятельности студентов. Этому способствует осознанное накопление и усвоение системы знаний в профессиональной области, перенос усвоенных знаний в научно-исследовательскую и проектную работу, проводимую в процессе аудиторных занятий; внеаудиторная деятельность, направленная на профессионально-творческое саморазвитие и самореализацию; формирование индивидуального творческого стиля и пр. Таким образом, мы заключаем, что творческая активность крайне необходима в учебной деятельности.

При этом следует помнить, что на современном этапе перед образованием стоит задача не только формирования творческой личности, но и создания условий для ее самореализации и саморазвития, проявления готовности к развитию собственного творческого потенциала на знаниевом, мотивационном, процессуальном, эмоционально-волевом и рефлексивном уровнях.

Для исследования условий, способствующих формированию творческой активности студентов, мы решили проанализировать опыт применения некоторых технологий, содействующих повышению уровня творческого потенциала личности и используемых в современных образовательных условиях.

Творческая активность является инструментом творческого развития личности, которая в условиях образовательной среды вуза осуществляется по ряду направлений: проектное обучение, формирование индивидуального профессионального творческого стиля, научно-исследовательская внеаудиторная деятельность, моделирование профессиональной деятельности.

## 1. Проектное обучение

Проект – это проявление творческой активности. Проектирование как основной вид учебной деятельности занимает особое место в арсенале инновационных педагогических средств и методов в современной системе образования. Интерес к методам проектов со стороны учебных заведений сегодня очень велик. Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать психологические и педагогические условия его

выполнения, при которых студенты самостоятельно и охотно приобретают знания из различных источников, учатся пользоваться знаниями для решения практических задач, осваивают коммуникативные умения, работая в различных группах, развивают у себя исследовательские умения и системное мышление, проявляют индивидуальные творческие способности.

Кроме этого, студенты получают знания о себе и своих возможностях, ограничениях, проблемах; у них стимулируется мотивация к самозменению через полученные результаты в реализованных проектах, приобретается навык работы с научной литературой, интернет- и мультимедиа-ресурсами. В ходе проектной деятельности комплексные компетенции, включающие развитие творческой активности, развиваются естественно, порой даже без специальной педагогической поддержки. Например, участие студентов в профессиональных конкурсах и турнирах различных направлений и уровней (профмастерство, хореография, спорт, эстрадные выступления, КВН и пр.) дает возможность личностного роста на основе самореализации, приобретения опыта, мотивированности на профессиональное развитие, общение в профессиональной среде, а также позволяет оценить результаты в сфере собственных профессиональных достижений и др.

Приведем пример. В Московском педагогическом государственном университете ежегодно проводится профессиональный конкурс «Педагогический дебют». Он выявляет увлеченных педагогической деятельностью студентов, раскрывает их творческий и профессиональный потенциал, обогащает педагогическим опытом, помогает проявить свою индивидуальность и творческую натуру, показать мастерство молодого педагога, доказать самому себе, коллегам по учебе и преподавателям педагогическую готовность стать лучшим из лучших в своей профессии [4].

## **2. Индивидуальный профессиональный творческий стиль**

Осмысление студентом будущей профессии происходит на основе изучения опыта педагогической деятельности на теоретическом и практическом материале в процессе учебной и самостоятельной деятельности. Получение системной целостности профессиональных знаний, умений и навыков позволяет ему успешно решать профессиональные задачи на творческом уровне и выступает качественной характеристикой становления специалиста, проявления его индивидуальности.

Способность будущего специалиста к творческой самореализации в профессиональной сфере характеризует его подготовленность к целенаправленному и эффективному освоению современных технологий

в профессиональной деятельности в процессе разрешения различных профессиональных проблем. Развитие индивидуального стиля специалиста включает широкое использование индивидуальных образовательных траекторий с определением профессионально-типологической принадлежности, а готовность его к этой деятельности демонстрирует сформированность устойчивой структурно-функциональной системы интегративных личностных качеств. Для выстраивания индивидуального образовательного маршрута необходимы умения решать профессиональные задачи с использованием современных гуманитарных и педагогических технологий (кейсовых, проектных, рефлексивных, социального взаимодействия и др.), мотивированность на образовательные результаты. Немаловажным является сформированность творческой активности.

Например, технологии, ведущие к активизации студенческой творческой активности и повышающие потенциал социокультурной среды вуза, должны быть направлены на обучение способам творческого решения задач и проблем, приобретение навыков конструктивного взаимодействия, формирование установки на творческую самореализацию, освоение методов творческой деятельности. Здесь необходимо упомянуть активизацию участия студентов в студенческом самоуправлении, благотворительной деятельности, волонтерском и добровольческом движении, социальных экспедициях, работе творческих мастерских, в студенческих субботках и пр. Выбор направления деятельности зависит от индивидуальных предпочтений самого студента.

Например, интересен опыт волонтерской деятельности Уральского федерального университета им. Б.Н. Ельцина, где студенты проявляют свою творческую активность, участвуя в социальных проектах «Подари новый год ветерану», «Помни», «Неделя добра», «Молодежный десант», «День донора» и т.д. [5]. Или организация студенческого самоуправления «Мир и молодежь» в Магнитогорском государственном университете, где творческая активность студентов обеспечивается соответствием принимаемых решений жизненным интересам каждого студента [3].

### **3. Научно-исследовательская внеаудиторная работа**

Данный вид деятельности студента направлен на углубление мотивации к профессиональной деятельности, используя его собственный творческий потенциал. Это может быть участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской или методической работе, проводимой на той или иной кафедре вуза или по индивидуальному плану.

Принцип сочетания научной работы с обучением является действенным фактором в формировании инновационно-творческой компетентности будущего специалиста, а также способствует развитию у него самостоятельности и инициативности, индивидуального профессионального стиля, творческих способностей, без чего невозможно осуществление профессиональной деятельности на высоком уровне.

Научно-исследовательская работа проявляется в привлечении студентов к проведению научных изысканий, экспериментов, наблюдений по конкретным темам, связана с изучением научной, научно-популярной, справочной литературы, подбором научно-познавательного материала, необходимого для раскрытия того или иного вопроса, мотивируя и обеспечивая успешную адаптацию выпускника к реальному инновационному профессиональному процессу.

Данный вид работы может быть:

- управляемым со стороны преподавателя, или, скорее, стимулирующим, так он первоначально транслирует знания о способах творческой деятельности и ее проявлениях, актуализирует потребности студентов в развитии творческого потенциала, а в дальнейшем обучает умениям и навыкам творческого саморазвития;
- самостоятельным или самообразовательным, но требующим постоянной обратной связи. Однако при этом следует учитывать, что без самостоятельности не будет проявлений творчества или она будет ограничена.

В контексте проведения внеаудиторной деятельности студентов, мы полагаем, что научно-исследовательская работа может дать ощутимые результаты только в том случае, если она становится органической частью учебного процесса и является его продолжением, когда студенты видят в ней эффективное средство расширения своего педагогического и общенаучного кругозора, средство подготовки к профессиональной деятельности.

#### **4. Моделирование будущей профессиональной деятельности**

Формирование прогностических умений у студентов в образовательной среде вуза является важным фактором повышения уровня творческой активности. Конструируя свой образец предстоящей деятельности и отрабатывая его в учебной аудитории или во внеаудиторных мероприятиях, студенты получают наглядное представление о том, насколько совпадает планирование (от целеполагания до конечного результата) с реальным воплощением конкретной деятельности на практике; возможность по реакции сокурсников и преподавателей увидеть себя

со стороны или иметь более полное представление об использовании различных приемов, способов, методик и технологий в целостной профессиональной цепочке. На практике часто наблюдается моделирование целостных фрагментов педагогической деятельности на основе использования предметно-технологического и социально-ролевого содержания. При этом происходит обмен опытом, выявление проблем, нахождение оптимальных путей их решения, способствующих формированию у студентов умений и навыков конструктивного взаимодействия с людьми (вступление в коммуникацию с партнером по общению, установление контакта с собеседником, умение вести себя в соответствии с ситуацией общения) и др.

Моделирование производится в специально созданных условиях: в аудитории, лаборатории, музее, студии и пр. Обстановка, оборудование, наглядный материал с помощью мультимедиа-ресурсов может быть максимально приближен к профессиональным условиям. При этом находят свое творческое применение навыки использования средств визуальной наглядности в виде презентаций, мультимедийных средств, с помощью которых воссоздается профессиональная действительность, при этом приемами эмоционально-интеллектуального стимулирования создается эффект сопереживания происходящему. Такую деятельность А.А. Вербицкий называет «квазипрофессиональной», находящейся на грани учебной и профессиональной, имитирующей будущую профессиональную деятельность, одну из форм активного обучения, ориентированного на профессиональную подготовку студентов [1]. Такая технология предполагает со стороны студента участие в самостоятельном подборе необходимой литературы, разработке мультимедийных презентаций, подборе профессиональных кейс-заданий и др.

Таким образом, на основе исследования мы делаем выводы, что образовательная среда высшего учебного заведения способна активизировать творческий потенциал студентов на основе реализации целей, задач и принципов творческой педагогики, которые включают проектное обучение, создание условий для развития индивидуального профессионального творческого стиля и проективных умений, научно-исследовательскую работу. Мы также отмечаем, что содержание всех видов формирования творческой активности должно культивировать единство творческой профессиональной индивидуальности на основе использования как традиционных, так и инновационных образовательных технологий.

## Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию метод. семинара «Россия в болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М., 2004.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
3. Колмогорова О.А., Орехова Т.Ф. Из опыта организации студенческого самоуправления // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 7. С. 41–51.
4. Московский педагогический государственный университет. Официальный сайт МПГУ. URL: <http://мпгу.рф/> (дата обращения: 14.02.2017 г.).
5. Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина Официальный сайт УрФу. URL: <http://urfu.ru/ru/> (дата обращения: 22.01.2017 г.).
6. Филимонова В.Б. Проблема определения творческой активности личности в педагогических исследования // Концепт. 2014. № 10. С. 51–55.
7. Якиманская И.С. Принцип активности в педагогической психологии // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 5–13.

**М.В. Городилина****Диалог с историей своей семьи:  
зарубежный опыт исследования**

В статье описаны особенности группового процесса закрепления памяти семьи через рассказ историй, а также значение семейных историй в становлении идентичности членов семьи. Семейные нарративы рассматриваются как истории, аккумулирующие значимые для семейной памяти смыслы и значения, а рассказ историй («сторителлинг») – как ключевой тип семейной коммуникации, способствующий передаче памяти семьи. Особое внимание уделено описанию источников сбора данных в зарубежных исследованиях, особенностям использования метода качественного анализа семейных нарративов, результатам наиболее значимых исследований в данной области.

**Ключевые слова:** семья как группа, память семьи, семейная идентичность, семейные истории, нарратив, сторителлинг, групповая коммуникация.

Согласно коммуникационной теории нарративов У. Фишера, люди по своей природе являются рассказчиками. Человек смотрит на мир и свой опыт и как на серию историй, и как на единый совокупный нарратив своей жизни [14]. Категория нарратива в рамках онтологического подхода показывает то, как человек видит и понимает мир: человек конструирует знания о мире, свое мировосприятие в форме истории [23].

Д. Хьюзман [17] определяет семейный нарратив как уникальную форму коммуникации, которая:

- а) позволяет семьям *конструировать* свою коллективную историю во время общения;
- б) может *раскрыть* групповую идентичность через *процесс* рассказа событий и опыта семьи.

Семья определяется через внутренние коммуникативные практики [17]. Ежедневные рассказы историй являются базисом семейной коммуникации. Исследуя семейное общение, К. Лангильер и Э. Питерсон делают вывод, что рассказ историй является основополагающим процессом для семейных отношений и способствует формированию семейной идентичности [24; 25].

Рассказ и обсуждение историй в кругу семьи – это коммуникативный процесс, который помогает родственникам: осмыслить события их жизни; конструировать отношения; создать и соединить индивидуальную и групповую идентичности; сформировать родственную культуру [20].

Семейные истории могут помочь понять смыслы, которые несет в себе семейный опыт, способствуют определению ценностей, разделяемых членами семьи, а также играют роль социализации членов семьи как в области функционирования в рамках семьи, так и в обществе в целом [Там же].

Большинство литературы о семейных историях концентрируется на их функции по созданию и укреплению семейной идентичности. В своей работе о семейных историях Э. Стоун говорит об их функции передачи ценностей и культуры семьи, устанавливающих семейную идентичность [29]. Ключевое положение ее книги заключается в том, что семейные истории содержат в себе значимые и существенные коллективные смыслы и значения, которые разделяют члены семьи и которые соединяют семью вместе.

Семейные истории, мифотворчество и семейные сценарии являются значимыми детерминантами формирования личности и ее ценностей, согласно П. Бёлей [3]. Истории становятся формой, закрепляющей семейный опыт, и источником трактовки семейных перемен. Истории и мифы, с точки зрения П. Бёлей, помогают нам упорядочить представления о семье и интегрировать опыт в стремлении к преемственности и связи поколений. Семейные нарративы играют решающую роль в социализации членов семьи, определяя модели поведения, и раскрывают членам семьи как преодолевать проблемы, а также то, чего стоит бояться или избегать. Семейные нарративы посылают мощные сообщения касательно предпочтительного поведения или способов решения проблем в кризисные моменты или во время важных перемен.

Изучая семейную идентичность приемных детей, К. Ритеноур говорит о том, что рассказ историй – это один из способов влияния на сознание детей в то время, когда устанавливаются взаимоотношения между родителями и приемными детьми [28]. К. Ритеноур считает рассказ историй полезным инструментом не только при создании и поддержке семейной идентичности, но и в моменты, когда необходимо

уладить противоречия во взаимоотношениях членов семьи. Так, семейные истории способствуют установлению представлений о том, чего стоит ожидать от семейных отношений, как подходить к решению проблем с приемными родителями, а также определению ролевых функций, которые будут исполнять родители, дети и другие члены семьи. Семейные истории содержат в себе потенциал, который способен сплотить членов семьи, оказать эмоциональную поддержку; для каждого члена семьи истории помогают выстроить чувство идентичности, а также чувство собственного достоинства.

Д. Хьюзман считает рассказ историй важным методом, с помощью которого семья выстраивает свою групповую идентичность [17]. Рассказывая истории, члены семьи конструируют, кем они являются как семья в конкретной культуре и социуме. В особенности это относится к семьям с приемными детьми, где, согласно Д. Хьюзман, важно тщательно обосновывать свою семейную идентичность не только в рамках семьи как группы, но и в процессе коммуникации с окружающим миром.

Люди перестраивают видение жизненного опыта перед лицом внезапных или нежелательных явлений с тем, чтобы сохранить чувство согласованности, непрерывности и смысла [4]. Семейные истории являются подтверждением этого положения, согласно исследованию П. Бёлей, поскольку родители-респонденты часто включали в рассказ истории о том, как их семья справлялась с проблемами или гордились тем, как разрешили какую-то трудную ситуацию [3]. Таким образом, опыт решения проблем и прохождения трудных ситуаций становится частью семейных историй, которые обсуждаются в семье, особенно в кризисные моменты. Включение кризисных событий в семейные нарративы является важным источником понимания того, как семья определяет себя. Стиль, в котором семья определяет себя и передает свой общий характер, определяется П. Бёлей как семейная идентичность.

Исследуя семейные истории, П. Бёлей выявила существование в семьях стойких убеждений, которые составляют семейное ядро, семейную «философию». В процессе рассказа историй семейные сценарии, заложенные в рамках опыта семейной жизни в родительской семье, передаются от старшего поколения младшему; поколения могут следовать этому опыту, а могут корректировать сценарии, чтобы исправить прошлые ошибки. Рассказ историй в семье закрепляет семейные убеждения и семейную сплоченность, которые будут передаваться из поколения в поколение, пролонгируя семейную идентичность [12].

Для того чтобы осознать роль рассказа историй в семье, необходимо понять, что отличает его от других форм коммуникации [16; 21; 22].

Ряд исследователей семейных нарративов фокусируются: на структуре, которой обладают нарративы в отличие от других форм коммуникации; на том, какую структуру придают и какой контент вкладывают рассказчики в свои истории [15; 20]. Другие исследователи фокусируются на смысловом значении, которое придается истории, и анализируют то, какие темы в этих историях отражают или определяют идентичность человека или его взаимоотношения с другими людьми [6; 9; 10].

Главной особенностью рассказа историй в отличие от других форм коммуникации Дж. Джордженсон и А. Бочнер считают функцию смыслообразования в процессе рассказа [19]. Истории, будь то на групповом уровне или индивидуальном, фокусируются на изучении опыта и имеют значительную причастность к постоянной регуляции идентичности того, кто рассказывает, и того, кто слушает.

Р. Бауман считает рассказ историй специфическим средством коммуникации, который выходит за пределы простого отчета о событии; рассказ истории – это своего рода представление, выстроенное по определенной структуре с той целью, чтобы донести необходимый контекст этой истории слушателям [1].

Как отдельный тип рассказа историй Дж. Келлас выделяет групповой рассказ историй, исследуя, как выстраиваются коллективные родственные смыслы при совместном рассказе и слушании историй о взаимоотношениях между членами семьи [23].

Исследования семей показывает, что ценности, культура и идентичность конструируются в процессе совместного рассказа историй [13].

Дж. Келлас и Э. Триз изучали истории, рассказанные семьями о пережитом ими сложном опыте [22]. В процессе интервью исследовались: уровень согласия, взгляды на будущее, очередность высказываний, высказанные интерпретации. В результате, Дж. Келлас и Э. Триз выделили три формы рассказа семьей историй:

1) все члены семьи активно включены в процесс повествования и достигают единого видения значения опыта;

2) все члены семьи участвуют в повествовании, высказывая свое личное видение пережитого опыта и свою интерпретацию значения этого опыта;

3) один или несколько членов семьи не участвуют в совместном повествовании, не достигается четкого понимания значения истории ни на индивидуальном, ни на групповом уровне.

Двадцатилетний опыт изучения семейных нарративов привел К. Лангильер и Э. Питерсон к созданию «Теории Представления Нарратива» (Narrative Performance Theory), в рамках которой рассказ историй утверждается как способ, позволяющий семьям обмениваться

смысловым содержанием в целях укрепления семейной идентичности [25]. Авторы теории выделили три взаимосвязанных уровня рассказа историй, которые вместе работают на то, чтобы создать единое смысловое пространство между рассказчиком и слушателями. Первый уровень – это уровень формирования контента, когда группа упорядочивает свой опыт таким образом, чтобы его можно было рассказать, пересказать и хранить в группе в течение долгого времени. В рамках этого уровня содержание историй воспроизводится вновь и вновь, высвечивая для группы то, что важно для ее идентичности. Рассказывая, группа продолжает «сортировать» свой опыт, происходящий с ее членами в их повседневной жизни, и его значение. В рамках семьи члены группы рассказывают истории для того, чтобы сохранить воспоминания о семье и обеспечить жизнеспособность семьи на долгие времена и многие поколения.

Второй уровень касается того, кто, кому, где и когда рассказывает историю. Часто роль основного рассказчика в семьях, согласно исследованию К. Лангильер и Э. Питерсон, падает на среднее поколение между дедушками/бабушками и внуками/внучками, особенно когда младшее поколение имеет хоть небольшое взаимодействие с самым старшим поколением в семье. Тем не менее, семья может назначать соответствующие роли разным членам семьи для рассказа определенных типов историй или для рассказа историй при конкретных семейных обстоятельствах.

Если первый и второй уровень касался содержания опыта семьи и его передачи, то в третьем уровне делается акцент на том, как в процессе рассказа историй формируется семейная идентичность. Семьи рассказывают истории о том, чем они отличаются от других, в чем их особенность, кем они являются в определенной социокультурной среде.

Семейная идентичность наиболее ярко проявляется в процессе общения членов семьи, в процессе самоопределения и, в особенности, в определении того, чем семья отличается от других [17]. Помимо того, что семья является носителем определенных правил и норм, существуют и специфические социокультурные ожидания от семьи. Анализ семейного общения позволяет разграничить эти две области и выявить, что относится к «внутренней» семейной идентичности, а что – к внешне ориентированной презентации семьи.

Семьи рассказывают истории, которые отражают то, кем они являются как семья посредством понимания культурных норм о том, какие семьи являются общественно приемлемыми, согласно Д. Хьюзман. Таким образом, семейный рассказ историй является процессом публичного исполнения в той же степени, что и внутригруппового.

Семейные мифы являются частью «внутреннего образа» семьи, в который делают вклад и стремятся сохранить все члены семьи [11].

Этот «внутренний образ» следует отличать от «внешнего», социально-ориентированного образа, который семья как группа демонстрирует окружающим. Семейный миф выражает общее мнение о членах семьи и их взаимоотношениях внутри семьи, а также их ролевых позициях.

Как и индивиды, семьи и другие социальные институты имеют определенное восприятие себя, чувство «Мы» и совместное согласие в отношении концепции или мифа о природе группового единства [8]. Не все члены семьи могут разделять в точности один и тот же взгляд на вещи, но решения и коллективные действия будут базироваться на едином восприятии.

Семейные истории, согласно Дж. Келлас, предлагают обширный контекст для понимания идентичности, общих конструкций и качества взаимодействия по целому ряду причин [23]. Во-первых, семья является базовой средой, в которой люди слышат, учатся рассказывать и интерпретировать истории. Во-вторых, семейные истории часто рассказываются на праздниках, встречах, за обеденным столом. Таким образом, существуя вне условий, которые создает исследователь, семейные истории представляют собой реальный, надежный материал для исследования. В-третьих, семейные истории выполняют ряд функций, как на индивидуальном, так и на групповом уровне. Семейные истории: отражают семейную культуру; являются одними из первых источников, откуда люди черпают информацию о своей идентичности в семье; содержат информацию о том, что представляет собой семья и каковы ее ценности, а также каков характер семейного климата.

На эпистемологическом уровне исследователи фокусируются на историях, которые семьи используют, чтобы передать смысл их взаимоотношений. На групповом уровне истории становятся объектом изучения коллективного процесса конструирования идентичности [23].

Сбор семейных историй осуществляется путем записи семейных разговоров в естественных для них условиях [2; 27], в процессе интервью [3], в научно-исследовательских лабораториях [7; 30], а также используется автобиографический материал из архивов [18] или национальных проектов [17], собирающих материал о повседневной жизни людей.

Изучая семейную идентичность, Д. Хьюзман использует качественный метод анализа семейных историй, а также тематический анализ [17]. Тематический анализ определяется как «метод распознавания, анализа и выделения паттернов (тем) среди данных» [5, с. 79]. В. Браун и В. Кларк обращают внимание на разделение семантических и латентных тем: семантический анализ фокусируется на конкретных словах автора истории, тогда как латентные темы базируются на основных сообщениях и идеях, вложенных в историю. Так, Д. Хьюзман выявила

существование ряда ведущих тем в историях, рассказанных людьми о своих семьях: «Мы зависим друг от друга», «Мы гордимся своей историей и предками», «Мы пострадали от войны и экономики», «Мы – сплоченная семья», «Мы жизнерадостны» и т.д. [17].

А. Вангелисти, Л. Крамли и Дж. Бэкер исследовали связь между качеством чувств, которые испытывают люди, рассказывая историю о своей семье, и тем, как люди оценивают их семейные взаимоотношения [30]. Респонденты рассказывали историю, характеризующую их семью, а затем пересказывали эту историю таким образом, как если бы их семья была «идеальной». Изучались темы, которые появлялись в этих рассказах, а также расхождения между тематическими портретами двух историй. В результате было выявлено, что истории о «реальных» семьях связывались с личностной удовлетворенностью семьей, тогда как истории об «идеальных» семьях с удовлетворенностью связаны не были. Забота, единение, адаптивность, гибкость, юмор были связаны с позитивным отношением к семье, а пренебрежение, враждебность, хаос, разрозненность во взглядах, ценностях и личностных качествах были связаны с негативными чувствами к семье. И чем более негативными были чувства к семье, тем больше расхождений было в рассказанных двух историях.

Пю Мартин, Г. Хейджстед и П. Дэдрик изучили различия в рассказах семейных историй нескольких поколений, насколько глубоко в прошлое уходили эти рассказы и какие темы затрагивались в этих историях [26]. Было выявлено, что источником историй чаще всего является среднее поколение, а дедушки и бабушки чаще выступали как герои этих рассказов. Также американские исследователи сделали вывод, что семейные истории не задерживаются в семьях на много поколений, и что опыт даже необычных событий входит в историю семьи только на время. Средние и старшие поколения в семьях смогли рассказать только о трех предшествующих поколениях.

Дж. Келлас изучила количество «мы»-высказываний и «я»-высказываний в процессе семейного рассказа историй и выяснила, что чем больше «мы»-высказываний звучало в их рассказе, тем более позитивными члены семьи считали их взаимоотношения и групповую идентичность [21]. Также исследователь выявила, что степень сплоченности и чувства «Мы» положительно коррелирует с той степенью, с которой родственники разделяли планы на будущее друг друга.

В своем исследовании Дж. Келлас также изучала: в какой степени члены семьи чаще говорят «мы», а не «он/она» или «я»; предпочитают ли члены семьи рассказывать о себе как индивидуальностях или более как о группе; описывают ли члены семьи схожие ценности, убеждения

и цели в процессе рассказа историй. Исследователь фиксировала: степень вовлеченности членов семьи в процесс рассказа историй; уровень теплоты, позитивных эмоций, сопровождающих рассказ; динамику рассказа; как передается очередь для рассказа между членами семьи; внимательность к планам на будущее родных, желание быть включенным в эти планы.

Анализ зарубежных монографий, статей и диссертаций показал, что за последние четыре десятилетия изменялся терминологический аппарат исследования одной и той же области: с начала 1980-х гг. активно исследуются семейные нарративы, с начала 1990-х – семейные истории, с начала XXI в. – семейный сторителлинг<sup>1</sup>.

За весь период изучения семейных историй, как в рамках научно-исследовательских работ, так и в рамках консультативной практики, ученым и специалистам по работе с семьями удалось расширить теоретические основы и представление о методических возможностях исследования семейных историй.

Литература о семейных историях и нарративах показывает, что семейные коммуникации посредством рассказа историй способствуют формированию личностной и групповой идентичности, выполняют функцию социализации членов семьи, обеспечивают связь поколений через передачу значимых коллективных смыслов и тем, важных для семьи, пролонгируя ее коллективную память. Большое внимание уделяется связи памяти семьи с сопутствующими эмоциональным переживаниями, подчеркивая функциональное единство этих двух систем.

Память и содержание общих событий, объединяя разные поколения, расширяют границы функционирования семьи как группы, которая хранит и упорядочивает свой опыт в виде историй. Содержание историй воспроизводится вновь и вновь, высвечивая для семьи то, что важно для ее идентичности. Для каждого члена семьи открывается опыт коллективной памяти семьи, что создает мощный ресурс функционирования личности.

#### Библиографический список

1. Bauman R. Story, performance, and event. Cambridge, 1986.
2. Blum-Kulka S. Dinner talk: Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse. Mahwah, NJ, 1997.

---

<sup>1</sup> Термин *сторителлинг* (в дословном переводе с английского языка «storytelling») означает «рассказ истории») в англоговорящих научных сообществах используется для обозначения процесса рассказа семьей своей истории, историй о себе, о своем опыте.

3. Bolea P.S. Transitions to parenthood: a narrative study of intergenerational issues and family identity. PhD diss. Michigan State University, USA, 1996.
4. Borden W. Narrative perspectives in psychosocial intervention following adverse life events // *Social Work*. 1992. Vol. 37. Issue 2. Pp. 135–141.
5. Braun V., Clarke V. Using thematic analysis in psychology // *Qualitative Research in Psychology*. 2006. Vol. 3. Issue 2. Pp. 77–101.
6. Bucknef J.P., Fivush R. Gendered themes in family reminiscing // *Memory*. 2000. Vol. 8. Issue 6. Pp.401–412.
7. Bylund C.L. Ethnic diversity and family stories // *Journal of Family Communication*. 2003. Vol. 3. Issue 4. Pp. 215–236.
8. Cowan P. Individual and family life transitions: A Proposal for a new definition // *Family transitions*. Hillsdale. P.A. Cowan & Hetherington (eds.). Mahwah, NJ, 1991. Pp. 3–30.
9. History and identity in the narratives of rural elders. Dorfman L.T., Murty S.A., Evans R.J. et al. // *Journal of Aging Studies*. 2004. Vol. 18. Issue 2. Pp. 187–203.
10. Family stories in the early stages of parenthood. // *Journal of Marriage and Family*. Fiese B.H., Hooker K.A., Kota-ry L. et al. 1995. Vol. 57. № 3. Pp. 763–770.
11. Ferreira A.J. Family myth and homeostasis // *Archives of General Psychiatry*. 1963. Vol. 9. № 5. Pp. 457–463.
12. Fiese B.H., Marjinsky K.A.T. Dinnertime stories: Connecting family practices with relationship beliefs and child adjustment // *Journal of Marriage and the Family*. 1999. Vol. 64. № 2. Pp. 52–68.
13. Fiese B.H., Skillman. G. Gender differences in family stories: Moderating influence of parent gender role and child gender // *Sex Roles*. 2000. Vol. 43. Issue 5. Pp. 267–283.
14. Fisher W.R. Narration as human communication paradigm: The case of public moral argument // *Communication Monographs*. 1984. Vol. 51. Issue 1. Pp. 1–22.
15. Gergen K.J., Gergen M.M. Narratives of relationships // *Accounting for relationships*. R. Burnett, P. McGhee, D. Clarke (eds.). London, 1987. Pp. 269–288.
16. Harold R.D. *Becoming a family: Parents' stories and their implications for practice, policy, and research*. Mahwah, NJ, 2000.
17. Huisman D.M. *Telling a family: Family storytelling, family identity, and cultural membership*. PhD thesis. The University of Iowa, USA, 2008.
18. Jerrone D. Time, change and continuity in family life // *Ageing and Society*. 1994. March. Vol. 14. Issue 01. Pp. 1–27.
19. Jorgenson J., Bochner A.P. *Imagining families through stories and rituals // Handbook of family communication*. A.L. Vangelisti (ed.). Manwah, NJ, 2004. Pp. 513–538.
20. Kellas J.K. *Family ties: Identity, process, and relational qualities in joint family storytelling*. PhD diss. University of Washington, USA, 2002.
21. Kellas J.K. *Family ties: Communicating identity through jointly told family stories // Communication Monographs*. 2005. Vol. 72. Pp. 365–389.
22. Kellas J.K., Trees A.R. Finding meaning in difficult family experiences: Sense-making and interaction processes during joint family storytelling // *The Journal of Family Communication*. 2006. Vol. 6. Issue 1. Pp. 49–76.

23. Kellas J.K. Narrative theories: Making sense of interpersonal communication // Engaging theories of interpersonal communication. L.A. Baxter, D.O. Braithwaite (eds.). Thousand Oaks, CA, 2008. Pp. 241–255.
24. Langellier K.M., Peterson E.E. Performing narrative: Storytelling in daily life. Philadelphia, 2004.
25. Langellier K.M., Peterson E.E. Narrative performance theory: Telling stories, doing family // Engaging theories in family communication: Multiple perspectives. D.O. Braithwaite, L.A. Baxter (eds.). Thousand Oaks, CA, 2006. Pp. 99–114.
26. Martin P., Hagestad G.O., Diedrick P. Family stories: Events (temporarily) remembered // Journal of Marriage and the Family. 1988. Vol. 50. № 2. Pp. 533–541.
27. Ochs E., Taylor C. Family narrative as political activity // Discourse & Society. 1992. Vol. 3. № 3. Pp. 301–340.
28. Rittenour C.H. Communication and shared family identity in mother-in-law/daughter-in-law relationships: Implications for relational outcomes and future family functioning. PhD diss. University of Nebraska, USA, 2009.
29. Stone E. Black sheep and kissing cousins: How our family stories shape us. New York, 2004.
30. Vangelisti A.L., Crumley L.P., Baker J.L. Family portraits: Stories as standards for family relationships // Journal of Social and Personal Relationships. 1999. Vol. 16. № 3. Pp. 335–368.

**Ю.В. Батенова**

## Структурно-функциональная модель интеллектуально-личностного развития дошкольников в современном информационном пространстве

Психолого-педагогическое воздействие на старших дошкольников имеет системный характер и обладает структурой, состоящей из трех блоков – методологического, технологического и результативного. В состав методологического блока мы включили задачи и принципы. Технологический блок включает средства и этапы интеллектуально-личностного развития дошкольников в информационном пространстве. Результативный блок охватывает критерии оценки эффективности и уровни сформированности интеллектуально-личностного развития. Критериями оценки эффективности являются: интеллектуальное развитие; коммуникативная компетентность; эмоционально-волевая сфера.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая модель, дошкольный возраст, интеллектуально-личностное развитие, информационное пространство, информационно-коммуникационные технологии, игра.

Проблемное поле современной отечественной психологической науки определяется принципиальными изменениями, произошедшими вследствие глобальной информатизации общества. Новые информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) оказывают существенное влияние на процессы восприятия, сознания, мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер человека, его жизненных ритмов, пространства деятельности, структуры отношений,

этических и ценностных переживаний. Вышесказанное в полной мере относится к подрастающему поколению, которое начинает приобщаться к ИКТ уже в дошкольном возрасте.

На данный момент существуют исследования, посвященные отдельным аспектам внедрения ИКТ в образовательно-воспитательную среду дошкольных образовательных организаций (ДОО) (А.М. Асланова, А.В. Башаева, Р.Ю. Белоусова, А.В. Грейцер, Е.В. Губанихина, Л.К. Гутова, С.А. Котова, Л.А. Леонова, А.Н. Оробинская, Д.А. Пучкова и др.). Вместе с тем, следует отметить ряд противоречий:

1) между объективным признанием существенного влияния ИКТ на личностное развитие дошкольников и неоднозначной оценкой данного влияния психолого-педагогическим сообществом;

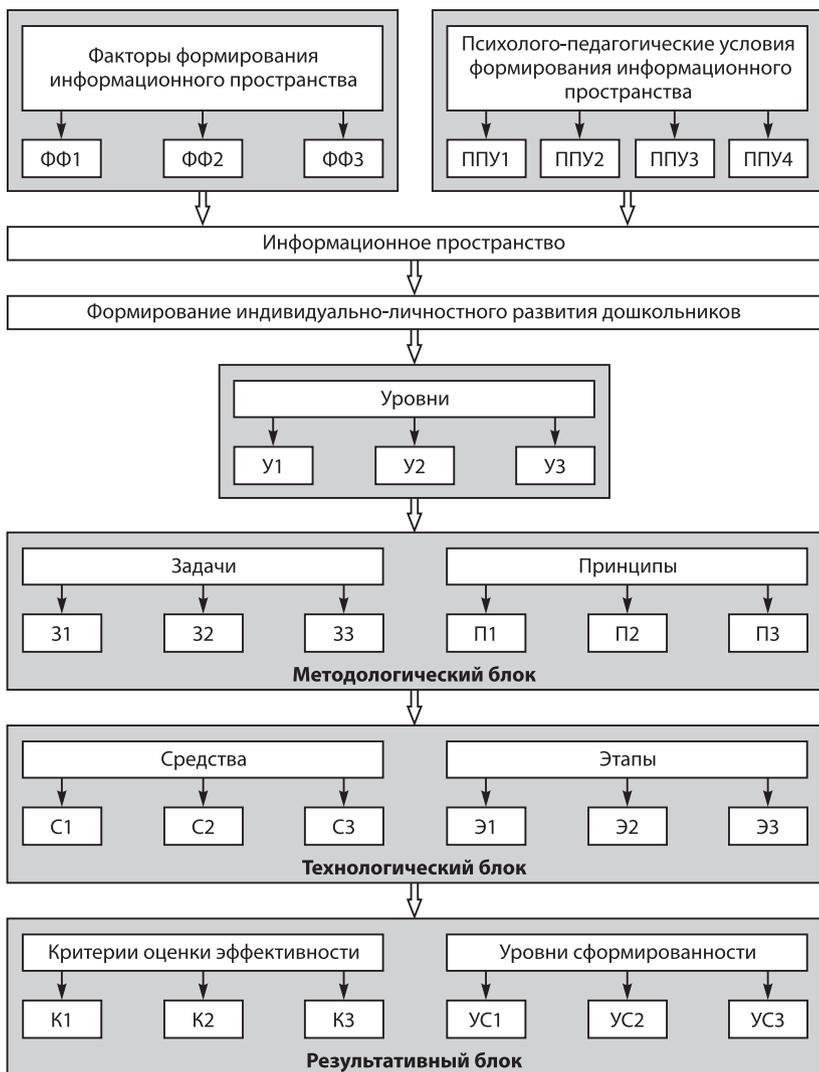
2) между значительным влиянием игровых компьютерных программ на интеллектуальную, коммуникативную и эмоционально-волевую сферы личности дошкольников и содержательным наполнением данных программ, не всегда соответствующим основным линиям развития дошкольников;

3) между потребностью развития интеллектуально-личностной сферы дошкольника в информационном контексте и отсутствием соответствующих педагогически и психологически обоснованных методик.

Мы полагаем, что разрешение указанных противоречий может быть достигнуто при внедрении в практику дошкольных образовательных учреждений разработанной нами структурно-функциональной модели интеллектуально-личностного развития дошкольников в информационном пространстве (рис. 1).

**К факторам формирования** информационного пространства мы отнесли семью (ФФ1), СМИ (ФФ2) и ДОО (ФФ3). Рассмотрим их детальнее.

*Семья как фактор формирования информационного пространства.* Рассмотрение семьи как фактора формирования информационного пространства обусловлено тем, что предпосылки овладения информационной культурой закладываются, наравне с поведенческими, коммуникативными и морально-этическими нормами, в рамках ближайшего окружения ребенка. Нами было проведено анкетирование родителей дошкольников, посвященное выявлению роли ИКТ в жизни ребенка. В рамках исследования ставились вопросы о наиболее популярных ИКТ, частоте и способе их использования, изменении поведенческих особенностей дошкольников в связи с активным использованием компьютера, а также включенности родителей в процесс взаимодействия дошкольников с ИКТ. Исследовательские материалы были получены путем опроса 712 родителей дошкольников, посещающих ДОО г. Челябинска, обработка данных осуществлялась при помощи кластерного анализа.



**Рис. 1.** Модель интеллектуально-личностного развития дошкольников в информационном пространстве

Подытоживая результаты анкетирования, мы выявили, что более половины респондентов указывают на наличие у детей опыта взаимодействия с компьютером. Средний возраст дошкольников, использующих

компьютер, составляет три с половиной года, а к моменту поступления в школу активными пользователями ИКТ являются более 70% детей. Большая часть родителей допускают взаимодействие дошкольников с компьютером начиная с трех лет, при этом контролируют данный процесс единицы. Как правило, взаимодействие триады «ребенок – компьютер – взрослый» характерно только для развивающих и обучающих игр, в то время как в других видах компьютерной активности ребенку предоставляется самостоятельность. Также следует отметить, что мальчики, по сравнению с девочками, являются более опытными и активными пользователями ИКТ, проводят за компьютером больше времени и посвящают его, как правило, играм, а не обучению. ИКТ заняли важное место в жизни дошкольников, причем их присутствие продолжает быстро возрастать. На сегодняшний момент они обладают такой значимостью, что принципиально важной задачей становится грамотное сопровождение данного взаимодействия родителями. Раннее начало использования дошкольниками компьютеров оказывает существенное влияние на становление их индивидуально-личностных особенностей.

*СМИ как фактор формирования информационного пространства.* Наряду с семьей, значительное влияние на формирование и развитие индивидуально-личностных особенностей детей дошкольного возраста оказывают средства массовой информации. В начале XXI в. процесс перехода индустриально развитых стран на информационную стадию ознаменовался резким повышением роли средств массовой информации в жизни общества. Это связано с распространением принципиально новых систем связи, кабельного радио и телевидения, компьютерных текстовых коммуникационных систем, а также индивидуальных средств хранения информации. Безусловно, это в полной мере относится не только к взрослым потребителям СМИ, но и к детям, в частности, дошкольникам.

Не отрицая наличие негативных образцов поведения на телеэкранах, а также разделяя, до определенной степени, озабоченность педагогов и психологов, вызванную сомнительным телевизионным контентом, мы, тем не менее, не склонны к излишней драматизации рассматриваемого явления. Отрицательные персонажи всегда присутствовали как на телевизионном экране, так и на страницах художественных произведений, не говоря уже о том, что детям, так или иначе, приходится сталкиваться с негативными поведенческими реакциями реальных людей, однако это не означает, что дошкольники обязательно воспримут как руководство к действию модель поведения, отличающуюся от общепринятой. Морализаторство в отношении той или иной медиапродукции нерезультативно, поскольку коммерческое телевидение всегда

ориентировалось на массового зрителя, и никаких изменений в данной сфере в обозримом будущем не предполагается.

В условиях самого разнообразного, в том числе и не очень качественного контента, ответственность за личностное и информационное развитие дошкольников лежит, безусловно, на их родителях. Даже если на экране демонстрируются негативные или неоднозначные модели поведения, родители могут провести разъяснительную работу. В такой семейной беседе мы отмечаем очевидный положительный момент: родители расставляют акценты с точки зрения общепринятой морали, а ребенок чувствует, что небезразличен им – его не просто усадили перед телевизором, а интересуются его мнением, готовы разъяснять увиденное, возможно, сопровождая разъяснения примерами из жизни или художественной литературы. Таким образом, в данном случае телевидение становится фактором формирования информационного пространства опосредованно, при помощи первого выделенного нами фактора – семьи.

*ДОО как фактор формирования информационного пространства.* Характеризуя ДОО, следует отметить, что ее возможности в формировании информационного пространства обусловлены, прежде всего, соответствующей образовательной средой. Несмотря на многочисленные разработки отечественных и зарубежных ученых, единого общепринятого определения данного понятия не существует. Вместе с тем, образовательная среда рассматривается чаще всего как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Важным является понимание ее как области совместной деятельности субъектов образования, создаваемой ими и обеспечивающей реализацию личных и социальных целей образования.

Осуществленный нами анализ показывает, что предметно-развивающая среда современного ребенка коренным образом отличается от среды предыдущих поколений. Появление новых игрушек, разнообразных технических приспособлений и компьютерных приложений, а также изменение способов подачи информации в современных СМИ (выделенный нами второй фактор формирования информационного пространства) способствуют созданию среды, принципиально отличной от традиционной. Нередко виртуальная среда оказывается не менее, а то и более интересной для дошкольников, в связи с чем важнейшей задачей ДОО является проектирование среды, основанное на учете детских интересов и субкультуры.

Для того чтобы ДОО могло быть полноценным фактором формирования информационного пространства, информатизация образовательно-

воспитательного процесса должна быть целостным процессом, обеспечивающим полноценное развитие личности. А эффективность может быть обеспечена только при условии взаимодействия всех участников данного процесса – администрации, педагогов, воспитанников и их родителей. Таким образом, использование ИКТ в рамках ДОО целесообразно осуществлять по следующим направлениям:

- 1) использование компьютера с целью приобщения дошкольников к современным техническим средствам передачи и хранения информации;
- 2) применение ИКТ как средства интерактивного обучения, позволяющего стимулировать познавательную активность детей;
- 3) сотрудничество с семьей ребенка в вопросах использования ИКТ в домашних условиях;
- 4) использование ИКТ с целью осуществления сетевого управления, организации педагогического процесса, методической службы, т.е. для оптимизации деятельности ДОО.

В модели выделены четыре основных **психолого-педагогических условия** моделирования информационного пространства:

- 1) наличие информационно-образовательных средств (ППУ1);
- 2) готовность и способность педагогов и родителей к использованию информационно-образовательных средств (ППУ2);
- 3) готовность и способность дошкольников к использованию информационно-образовательных средств (ППУ3);
- 4) игровая форма представления материала (ППУ4).

Рассмотрим их детальнее.

*Наличие информационно-образовательных средств.* В общем смысле под понятием «средства обучения» в педагогике подразумевается материальный или идеальный объект, используемый для усвоения знаний, формирования опыта познавательной и практической деятельности. Средства обучения существенно влияют на качество получаемых знаний, умственное и личностное развитие обучаемых. Под информационно-образовательными средствами мы подразумеваем: объекты окружающей среды; действующие модели механизмов, сооружений и т.п.; макеты и муляжи; приборы и средства для демонстрационных экспериментов; графические изображения – картины, рисунки, схемы и т.п.; книги и учебные пособия; современные информационные технологии, в частности, компьютеры.

Использование в дошкольной педагогике разнообразных физических объектов, равно как графических и текстовых материалов, не ново. Данной проблематике посвящено множество научно-исследовательских работ, дидактических и методических материалов, успешно применяемых в педагогической практике на протяжении десятков лет. Никаких

принципиально новых, революционных идей в использовании указанных информационно-образовательных средств не предвидится. Вместе с тем, на данный момент в рамках дошкольной педагогики существует значительно меньше исследований, посвященных последнему названному нами средству – компьютеру. Такая ситуация обусловлена несколькими причинами. Во-первых, в связи со сложной экономической ситуацией далеко не все ДОО могут себе позволить содержание и обслуживание компьютерного класса. Во-вторых, нет нужного количества специалистов с педагогическим образованием и достаточной информационной компетентностью. В-третьих, нет соответствующих образовательных программ и методических разработок. В-четвертых, в связи со стремительным развитием ИКТ компьютеры и программное обеспечение быстро устаревают: в отличие от упомянутых выше муляжей, макетов и графических средств, которыми успешно пользовалось много поколений дошкольников, компьютерная техника пятилетнего возраста не будет отвечать современной информационной ситуации ни программно, ни аппаратно. Таким образом, в контексте нашего исследования под наличием информационно-образовательных средств подразумевается наличие современного стационарного компьютера или ноутбука, поддерживающего соответствующее программное обеспечение и подключенного к интернету.

Наличие как современной компьютерной техники, так и развивающих компьютерных программ является важнейшим психолого-педагогическим условием моделирования информационного пространства как развивающей среды. В мире, основой которого является информация, новейшие компьютерные технологии способны заинтересовать дошкольника новыми знаниями и обеспечить получение этих знаний в удобном для ребенка ритме, с учетом его индивидуально-психологических и интеллектуальных способностей.

*Готовность и способность педагогов и родителей к использованию информационно-образовательных средств.* Второе выделенное нами психолого-педагогическое условие основывается, прежде всего, на признании педагогами и родителями важности и целесообразности использования современных компьютерных технологий для развития дошкольников в информационном пространстве.

Немаловажным фактором, характеризующим готовность педагогов к проведению занятий с применением современных ИКТ, является знание ими структуры таких занятий. Так, система занятий с применением компьютера должна строиться с учетом следующих рекомендаций:

1) начало занятий включает обучение детей работе с мультимедийными технологиями, формирование элементарных навыков компьютерной грамотности;

2) содержание занятий постепенно усложняется: одни и те же способности и навыки отрабатываются сначала в более простой форме с использованием наглядных схем, моделей; в дальнейшем – в более сложной, устной форме;

3) содержание занятий составляется таким образом, чтобы комплексно развивать компоненты системного мышления к предпосылке их формирования;

4) содержание действующего учебно-тематического планирования в дошкольной образовательной организации учитывает единство компьютерных занятий с другими занятиями.

Еще одним важным признаком готовности и способности родителей и воспитателей к использованию информационно-образовательных средств для развития дошкольника является их умение оказывать ему различные виды помощи в данном виде деятельности. К таким видам помощи относится:

1) стимулирующая помощь (воздействие взрослого, направленное на активизацию собственных возможностей ребенка для преодоления затруднений);

2) эмоционально-регулирующая помощь (оценочные суждения взрослого);

3) направляющая помощь (исполнительская часть умственной деятельности осуществляется ребенком, а планирование и контроль – взрослым, причем планирование и контроль со стороны взрослого лишь указывают последовательность действий, а содержание каждого этапа работы и оценка правильности выполнения производится самим ребенком);

4) обучающая помощь (т.е. научение ребенка новому для него способу действия, показ или непосредственное указание, что и как надо делать).

Подытоживая вышесказанное, отметим, что, в соответствии с требованиями времени, информационная компетентность родителей и, в особенности, педагогов, должна неуклонно возрастать. Если раньше приобщение дошкольников к миру компьютеров часто происходило на любительском уровне, факультативно, то в настоящий момент разработка и внедрение специализированного методического и программного обеспечения является насущной необходимостью. Дошкольник, имеющий достаточные для своего возраста познания в сфере информационных технологий и обладающий определенной информационной компетентностью, сможет лучше адаптироваться к школьному образованию, будет готов к восприятию компьютера не как самодостаточной игрушки, а как средства овладения новыми знаниями и умениями.

*Готовность и способность дошкольников к использованию информационно-образовательных средств.* Третье выделенное нами психолого-педагогическое условие предполагает готовность к работе с компьютерными технологиями самих обучаемых. Логично предположить, что без желания и заинтересованности детей самый лучший педагог и самая эффективная методика не смогут обеспечить конечный результат – полноценное развитие ребенка в информационном пространстве. В связи с этим важным представляется выявить наиболее значимые факторы, обеспечивающие готовность дошкольников к грамотному использованию информационно-образовательных средств.

Готовность и способность дошкольников к овладению ИКТ целесообразно рассматривать в двух аспектах – физиологическом и психологическом. Проведенный нами анализ позволяет сформулировать ряд принципов, обеспечивающих готовность и способность старших дошкольников к использованию информационно-образовательных средств:

1) использование специально разработанных медиаресурсов, учитывающих возрастные возможности детей; отбор компьютерных игр и других материалов согласно требованиям к ним, а также целям педагогической работы;

2) организация использования компьютерных технологий в развитии дошкольников в соответствии с санитарно-гигиеническими и психолого-педагогическими требованиями;

3) развитие у дошкольников интереса к компьютеру и компьютерным играм; преодоление боязни и страхов в процессе его освоения, создание позитивного и адекватного настроения, без излишнего и часто неуместного обыгрывания элементов техники;

4) организация содержательно насыщенного, целесообразного педагогическим целям и задачам взаимодействия детей с компьютером, поэтапное овладение дошкольниками элементарными умениями и формирование начальных представлений о компьютере как специальном устройстве;

5) целевая ориентированность на освоение информации посредством компьютера, а не самого компьютера; демонстрация различных возможностей компьютера: использование компьютерных игр разной направленности и содержания (на развитие детского изобразительного и музыкального творчества – рисование, дизайн открыток, «сочинение» музыкальных фрагментов, решение логических задач и упражнений, упражнений-игр на активизацию экспериментирования);

6) проведение «предваряющих» игр и упражнений, обеспечивающих развитие необходимых умений (нажимать на клавиши, координировать действия мыши и курсора, ориентироваться на клавиатуре), своеобразное

«экспериментирование» с возможностями компьютера, результатом которого будет являться понимание детьми некоторых правил такого взаимодействия;

7) использование методов, направленных на «деятельностное» освоение компьютера (в процессе игр, различных заданий), а не «информационное» (бесед, рассказов, «заучивания» названий); стимулирование детской активности, самостоятельности в процессе компьютерных игр.

*Игровая форма представления материала.* Психолого-педагогические исследования отечественных и зарубежных авторов свидетельствуют о том, что игра является ведущим видом деятельности для детей дошкольного возраста. Следовательно, целесообразным представляется введение таких занятий по информатике, которые основывались бы на игровой форме подачи материала. Процесс создания и разработка обучающей игры включает несколько этапов:

1) постановка цели разрабатываемой обучающей игры; данная цель должна соответствовать психолого-педагогическим требованиям ДОО;

2) разработка задач для достижения поставленной цели; на данном этапе происходит сотрудничество педагогов с программистами, которые предлагают различный инструментарий для решения практических задач;

3) разработка алгоритма создания обучающей игры в словесной формулировке и/или в виде блок-схемы;

4) реализация данного алгоритма при написании программы обучающей игры на одном из языков программирования;

5) тестирование полученной программы программистами на предмет работоспособности программы;

6) тестирование полученной обучающей игры педагогами на соответствие поставленной цели.

Игровая обучающая программа должна соответствовать ряду требований, среди которых мы выделяем:

1) *систематичность*: для запоминания изучаемых объектов, явлений, правил и т.п. необходимо как можно чаще выполнять соответствующие упражнения;

2) *автономность*: компьютерная программа должна работать самостоятельно, чтобы дошкольник имел возможность самостоятельно тренироваться и видеть свои результаты;

3) *дифференцирование уровня сложности*: необходим выбор уровня сложности, что позволяет дошкольникам переходить от более легких заданий к более сложным, в зависимости от начальных знаний и полученных результатов;

4) *результативность*: разрабатываемая игра должна показывать ребенку результаты его работы и сообщать о верных и неверных ответах.

Также данная программа должна предоставлять педагогу результаты работы дошкольников и весь необходимый материал для проведения анализа эффективности освоения детьми изучаемого материала.

Подытоживая, отметим, что занятия, проводимые в игровой форме, в наибольшей степени будут способствовать развитию дошкольников в информационном пространстве. Наряду с другими обозначенными психолого-педагогическими условиями, оно будет способствовать не только формированию информационной компетентности, но и становлению интеллектуальной, коммуникативной и эмоционально-волевой сфер детей.

В **информационном пространстве**, образованном факторами его формирования и моделируемом на основе определенных психолого-педагогических условий, происходит интеллектуально-личностное развитие дошкольников, представленное тремя **уровнями** – когнитивным (У1), аффективным (У2) и поведенческим (У3). Развитие детей происходит при помощи целенаправленного психолого-педагогического воздействия, осуществляемого, в том числе, при помощи авторской программы интеллектуально-личностного развития дошкольников в информационном пространстве.

Психолого-педагогическое воздействие на старших дошкольников имеет системный характер и обладает структурой, состоящей из трех блоков – **методологического, технологического и результативного**. В состав методологического блока мы включили задачи и принципы. К **задачам** относятся: развитие интеллектуальных способностей дошкольников (31); совершенствование коммуникативной компетентности (32); формирование эмоционально-волевой сферы (33). Основными **принципами** мы считаем: учет возрастных и личностных особенностей старших дошкольников (П1); поливариантность занятий (П2); применение разнообразных информационно-образовательных средств (П3).

Технологический блок включает средства и этапы интеллектуально-личностного развития дошкольников в информационном пространстве. Под **средствами** мы подразумеваем: современные компьютеры; сопутствующее оборудование (интерактивная доска, проектор, принтер, сканер и т.д.); соответствующее программное обеспечение. **Этапы** развития соотносятся с этапами проводимого нами эксперимента – констатирующим (Э1), формирующим (Э2) и контрольным (Э3).

Результативный блок охватывает критерии оценки эффективности и уровни сформированности интеллектуально-личностного развития. **Критериями оценки эффективности** являются: интеллектуальное развитие (К1); коммуникативная компетентность (К2); эмоционально-

волевая сфера (К3). **Уровни сформированности** развития дошкольников в информационном пространстве оцениваются как низкий (УС1), средний (УС2) и высокий (УС3).

Предложенная нами модель может быть рассмотрена как методологическая основа для разработки программы интеллектуально-личностного развития дошкольников в информационном пространстве.

#### Библиографический список

1. Асланова А.М. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении детей дошкольного возраста английскому языку // Наука и образование: Новое время. 2016. № 2. С. 680–683.
2. Башаева А.В., Бакаева О.А. О разработке обучающих компьютерных игр для младших школьников // Молодежь и XXI век – 2015: Материалы V Международной молодежной научной конференции / Под ред. А.А. Горохова. М., 2015. С. 100–103.
3. Белоусова Р.Ю., Голунова М.И. Информационные технологии в экологическом воспитании детей дошкольного возраста // Образование и саморазвитие. 2010. № 3. С. 50–55.
4. Грейцер А.В., Еременкова Е.Б. Педагогические условия развития математических представлений дошкольников посредством информационных технологий // Интеграция науки и практики в современных условиях: Сборник. М., 2016. С. 17–20.
5. Губанихина Е.В., Тихомирова О.Б. Здоровьесберегающий аспект применения компьютерных технологий в образовании детей дошкольного возраста // Наука и мир. 2013. № 1. С. 271–272.
6. Гутова Л.К., Гизатулина О.Л. Использование ИКТ в работе педагогов ДОУ в условиях реализации ФГОС // Перспективы развития информационных технологий. 2015. № 26. С. 101–105.
7. Котова С.А. О необходимости использования интерактивных технологий в дошкольном образовании // Инновации в науке. 2012. № 7. С. 51–55.
8. Оробинская А.Н. Мультимедиа-технологии и их использование в системе дошкольного обучения // Таврический научный обозреватель. 2016. № 1. С. 52–56.
9. Пучкова Д.А. Роль компьютерных игр в развитии познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы науки и техники. 2015. № 1–1. С. 15–28.
10. Совершенствование функциональной готовности дошкольников к работе на компьютере / Леонова Л.А., Каралашвили Е.А., Макарова Л.В., Лукьянец Г.Н. // Новые исследования. 2012. № 1. С. 116–122.

Е.А. Сорокоумова, Н.Ю. Молостова

## Психолого-педагогические обоснования регулятивной функции социальной уверенности младшего школьника

В статье приводятся психолого-педагогические обоснования регулятивной функции социальной уверенности младшего школьника. Особое внимание авторами уделено регулятивной функции социальной уверенности как необходимому внутреннему условию организации ребенком своего поведения, деятельности и социальных отношений.

**Ключевые слова:** социальная уверенность младшего школьника, регулятивная функция, организация деятельности, социальные отношения.

Начало систематического обучения в школе связано не только с изменениями социальной ситуации в жизни ребенка, но и с изменением его социального статуса. Учебная деятельность в современной начальной школе продолжает оставаться ведущей. В ней происходит развитие всех познавательных психических процессов и личности младшего школьника в целом. В начальной школе учитель организует учебную деятельность учащихся как совместную творческую деятельность, учит их работать в определенном темпе, ориентироваться на других детей, уметь планировать и согласовывать свои действия и действия партнеров, подчиняться групповым правилам.

Регулятивные функции социальной уверенности младшего школьника во многом определяют его учебную деятельность и поведение в игровых ситуациях, строящихся на основе социальных норм, учебных мотивов и позитивного эмоционального отношения к ней.

Освоение структуры нового вида деятельности, переход к иной социальной позиции обуславливает необходимость формирования у младшего школьника регулятивной функции социальной уверенности, отвечающей за осознанность действий, за способность осуществлять выбор в конкретных социальных ситуациях.

Говоря о социальной уверенности, мы имеем в виду целостное системное образование, включающее в себя совокупность компонентов и характеристик: представления о себе, критерии, формы, виды оценок, способы социального поведения, его самоконтроль, мотивация достижения успеха в ведущей и других видах деятельности, обеспечивающие

самореализацию личности (познания и самоутверждения своих возможностей) и успешную социальную адаптацию в обществе с оптимальным достижением персональных и общественных целей. Общение и взаимодействие со сверстниками является для младшего школьника мощным средством в формировании социальной уверенности [2].

Сверстник выступает в роли «зеркала», в котором ученик начальной школы видит отражение своего бытия, находит интуитивное понимание своего состояния, стремления к самовыражению. В младшем школьном возрасте ребенок делает важный шаг от совершенствования своих индивидуальных особенностей к их успешному применению в группе, от собственной активности, инициативы – к групповой активности и переживанию себя как члена группы, от использования языка для конструктивного общения с другими к его использованию для конструктивного общения в группе.

В рамках деятельностного подхода К.А. Абульханова-Славская дает определение уверенности в социальных отношениях как типологической характеристики личности, ее активности через соотношение саморегуляции с притязаниями и достижениями, удовлетворенностью личности, как качества личности или ее состояние в процессе осуществления деятельности, которое возникает при оптимальном совпадении требований и способностей их выполнить, обеспечить [1]. Данное определение, на наш взгляд, является актуальным и относительно современного младшего школьника.

Изучая личность младшего школьника во взаимоотношениях с окружающим миром, мы рассматриваем ее в процессе социализации, в которой она усваивает обобщенно-интегральные знания о себе, отношение к себе и собственные самооценки, осваивает опыт самоконтроля и взаимодействия с окружающими взрослыми людьми и сверстниками. Опираясь на положение С.Л. Рубинштейна о неразрывности развития личности в целом с социальным опытом и событиями жизненного пути человека, мы видим категорию социальной уверенности младшего школьника как отражение качества и содержания его взаимоотношений с окружающим миром, миром других людей, с самим собой [5].

Выполняя регулятивные функции, социальная уверенность выступает необходимым внутренним условием организации младшим школьником своего поведения, деятельности и отношений.

Так, важной составляющей социально-личностного развития на этапе начального обучения в школе является выполнение обязанностей, формирование ответственного отношения к учебной деятельности, проявление волевых усилий при достижении учебных целей, а также формирование самоконтроля за проявлениями эмоционально-волевой сферы

и поведения в отдельных социальных ситуациях и произвольной регуляции поведения личности в целом.

Взрослея, младший школьник учится управлять врожденной эмоциональностью, трансформировать ее в соответствии с требованиями социума и культуры, осуществляя контроль за своей деятельностью с точки зрения выполнения им принятых норм и правил. Различают внешние формы контроля, обеспечивающие возложение ответственности за результаты его деятельности (подотчетность, оценивание, наказуемость и т.п.) и внутренние формы саморегуляции его деятельности (чувство ответственности, чувство долга), формирующие определенные стратегии поведения, которые укладываются в рамки понятия «локус контроля».

Социальная уверенность, выполняя регулятивную функцию и, во многом, определяя трансформацию от внешних форм контроля к внутренним формам саморегуляции деятельности, опосредствует восприятие и понимание окружающего мира, других людей и самого себя в мире людей.

Именно понимание как процесс и результат порождения, нахождения и интерпретации личностных смыслов субъектов взаимодействия, общения и обучения становится психологическим механизмом социальной уверенности младшего школьника.

Основным звеном формирования регулятивной функции социальной уверенности младшего школьника мы определяем процесс общения и взаимодействия, организуемый учителем. Именно во взаимодействии с другими учащимися и с учителем происходит формирование представлений учащихся о ценностях с опорой на их личный опыт; обогащение эмоционального опыта младших школьников переживанием других людей через проживание эмоционально-нравственных ситуаций; развитие способности к оцениванию и выбору по критерию ценностей; включенность в активное взаимодействие с значимыми и близкими другими людьми в окружающем мире.

С позиций социальной уверенности ее регулятивная функция проявляется в жизнедеятельности младшего школьника, в управлении им операциями учебной деятельности; в построении взаимодействия с окружающим миром; в особенностях понимания им себя и действительности, позволяющих осознать себя как частицу окружающего мира; через актуализацию собственного личностного опыта в процессе понимания и усвоения знаний о предметном мире и о других людях, и моделирования им, на этой основе, своей индивидуальной картины мира [3].

Благодаря регулятивной функции, социальная уверенность выступает необходимым внутренним условием организации младшим

школьником своего поведения, деятельности и отношений. Регулятивная функция, на наш взгляд, не ограничивается решением задач адаптации и приспособления к меняющимся окружающим условиям: она является важнейшим условием в процессе мобилизации ребенком своих сил, реализации своих возможностей, творческого потенциала.

Таким образом, регулятивная функция социальной уверенности во многом определяет успешность выполнения ребенком младшего школьного возраста норм и правил взаимоотношений с окружающими; самоконтроль поведения в ситуациях, требующих самостоятельных действий ребенка с опорой на имеющийся у него жизненный опыт; способность к оцениванию своих поступков с точки зрения соответствия их ценностям, принятым в обществе.

#### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 5. С. 15–18.
2. Молостова Н.Ю. Общие подходы к изучению социальной уверенности в зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследованиях // Инициативы XXI века. 2013. № 1. С. 68–70.
3. Сорокоумова Е.А. Психология самопознания в обучении. М., 2010.
4. Сорокоумова Е.А. Психология самопознания как научная основа развития субъектов обучения. М., 2012.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб., 2017.

**Батенова Юлия Валерьевна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры педагогики и психологии детства, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск. E-mail: batenovauv@cspu.ru.

**Бартош Дана Казимировна** – доктор педагогических наук, доцент; заведующая лабораторией международных проектов управления международным сотрудничеством, Московский городской педагогический университет. E-mail: bartosch@inbox.ru.

**Борщева Вероника Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент; заведующая кафедрой иностранных языков, Московский педагогический государственный университет. E-mail: vvb@mpgu.edu.

**Брыкина Елена Константиновна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры начального образования факультета психологии, Московский государственный областной университет. E-mail: cocer@inbox.ru.

**Воевода Елена Владимировна** – доктор педагогических наук, доцент; заведующая кафедрой педагогики и психологии, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России. E-mail: kafpp@inno.mgimo.ru.

**Воленко Ольга Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор; главный научный сотрудник Учебно-научного центра приоритетных исследований и проблем подготовки научно-педагогических кадров, Московский педагогический государственный университет. E-mail: docenza@mail.ru.

**Гальскова Наталья Дмитриевна** – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры лингводидактики, Московский государственный областной университет. E-mail: galskova@mail.ru.

**Гетьман Виктория Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры музыкознания и музыкального образования Института искусств, Московский педагогический государственный университет. E-mail: nika-m19@bk.ru.

**Городилина Марина Валерьевна** – аспирантка кафедры социальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет. E-mail: marina.gorodilina@yandex.ru.

**Граур Марина Васильевна** – аспирантка кафедры педагогической психологии и психодиагностики факультета психолого-педагогического образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: tom182@bk.ru.

**Корсак Маргарита Викторовна** – кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры «Архитектура», Бендерский политехнический филиал Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, Республика Молдова. E-mail: anna-cyncar@mail.ru.

**Корчагина Наталия Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки Института искусств, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: knv-piano@mail.ru.

**Кузьмичева Виктория Николаевна** – педагог-психолог, Городской психолого-педагогический центр, г. Москвы. E-mail: kvn86@mail.ru.

**Латыговская Ольга Викторовна** – аспирантка кафедры общей и дошкольной педагогики; Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Беларусь, г. Минск. E-mail: olgalat@tut.by.

**Максимова Севда Максим кызы** – аспирантка кафедры педагогики Института «Высшая школа образования», Московский педагогический государственный университет; методист Лицейско-гимназического комплекса на Юго-Востоке, г. Москва. E-mail: great\_century@mail.ru.

**Марченко Алла Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный областной университет. E-mail: geoalla@bk.ru.

**Молостова Наталья Юрьевна** – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры педагогики и психологии, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет. E-mail: nat.molostova@yandex.ru.

**Неверова Наталия Викторовна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры «Иностранные языки», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет). E-mail: neverova.natalia@yandex.ru.

**Немкина Елена Станиславовна** – старший преподаватель кафедры начального образования факультета психологии, Московский государственный областной университет; старший преподаватель кафедры математики и информатики в начальной школе Института детства, Московский педагогический государственный университет. E-mail: nemkina-1967@mail.ru.

**Прокопец Татьяна Юрьевна** – аспирантка кафедры музыковедения и музыкального образования Института искусств, Московский педагогический государственный университет. E-mail: prokopets.t@mail.ru.

**Рацимор Александр Ефимович** – доктор педагогических наук; профессор кафедры специального образования, Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна Московской области. E-mail: ralex2006@rambler.ru.

**Романенко Анна Юрьевна** – кандидат педагогических наук; начальник учебно-методического управления, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК). E-mail: romanenko-au@mail.ru.

**Рыбакина Наталья Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент; заведующая кафедрой современных технологий и качества образования г. Самара. E-mail: rybakina@yandex.ru.

**Рыбакова Людмила Викторовна** – кандидат педагогических наук; учитель английского языка, средняя общеобразовательная школа № 12, г. Одинцово Московской области. E-mail: neverova.natalia@yandex.ru.

**Сергиенко Ирина Николаевна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки Института искусств, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: knv-piano@mail.ru.

**Сокольниковая Элла Ивановна** – доктор педагогических наук; профессор кафедры педагогики и психологии, Московский социально-педагогический институт. E-mail: s-senator@yandex.ru.

**Сорокоумова Елена Александровна** – доктор психологических наук; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования, Московский педагогический государственный университет. E-mail: CEA51@mail.ru.

**Хапалажева Элионора Анатольевна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина факультета педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет. E-mail: lala-dek@yandex.ru.

**Цынцарь Анна Леонидовна** – кандидат психологических наук; старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, заместитель директора по научной работе, Бендерский политехнический филиал Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, Республика Молдова. E-mail: anna-cynzar@mail.ru.

**Янбухтин Тимур Александрович** – кандидат педагогических наук; старший инструктор-методист ГБУ «Центр физической культуры и спорта ЮВАО г. Москвы». E-mail: timur.1980@bk.ru.

**Batenova Yulia V.** – PhD in Pedagogy; Associate Professor of Department of Pedagogic and Psychology of the Childhood, Southern Ural State Humanitarian and Pedagogical University. E-mail: batenovauv@cspu.ru.

**Bartosh Dana K.** – PhD in Pedagogy; Head of Laboratory of the International Projects of Management of the International Cooperation, Moscow City Pedagogical University. E-mail: bartosch@inbox.ru.

**Borshcheva Veronika V.** – PhD in Pedagogy; Head of Department of Foreign Languages, Moscow State University of Education. E-mail: vvb@mpgu.edu.

**Brykina Elena K.** – PhD in Pedagogy; Associate Professor of Department Primary Education Faculty of Psychology, Moscow State Regional University. E-mail: cocer@inbox.ru.

**Galskova Natalya D.** – PhD in Pedagogy; Professor of Department of Lingvodidaktika, Moscow State Regional University. E-mail: galskova@mail.ru.

**Getman Victoria V.** – PhD in Pedagogy; Associate Professor of Department of Musicology and Music Education, Moscow State University of Education. E-mail: nika-m19@bk.ru.

**Gorodilina Marina V.** – Postgraduate Student of Department of Social Pedagogy and Psychology, Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow State University of Education. E-mail: marina.gorodilina@yandex.ru.

**Graur Marina V.** – Postgraduate Student of Departments Pedagogical Psychology and Psychodiagnostics of Faculty of Psychology and Pedagogical Education, Saratov State University named after N.G. Chernischevsky. E-mail: tom182@bk.ru.

**Khapalazheva Elionora A.** – PhD in Pedagogy; Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education of Faculty of Pedagogy and Psychology, Moscow State University of Education. E-mail: lala-dek@yandex.ru.

**Korchagina Natalia V.** – PhD in Pedagogy; Associate Professor of Department of Musical and Tool Preparation of Institute of Arts, Saratov State University named after N.G. Chernischevsky. E-mail: knv-piano@mail.ru.

**Korsak Margarita V.** – PhD in Philosophical; Senior Lecturer of Arkhitektura Departments, Bendery Polytechnic Branch of the Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko. E-mail: anna-cyncar@mail.ru.

**Kuzmicheva Victoria N.** – Educational Psychologist, City Psychology and Pedagogical Center, Moscow. E-mail: kvn86@mail.ru.

**Latygovskaya Olga V.** – Postgraduate Student of Department of General and Pre-School Pedagogy; Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Belarus, Minsk. E-mail: olgalat@tut.by.

**Marchenko Alla A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow State Regional University. E-mail: geoalla@bk.ru.

**Maximova Sevda M.** – Postgraduate Student of Department of Pedagogy Institute «Graduate School of Education», Moscow State Pedagogical University; Methodist Lyceum-Gymnasium Complex «na Yugo-Vostokey» Moscow. E-mail: great\_century@mail.ru.

**Molostova Natalia Yu.** – PhD in Pedagogy; Associate Professor of the Department of Pedagogic and Psychology, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering. E-mail: nat.molostova@yandex.ru.

**Nemkina Elena S.** – Senior Lecturer Primary Education, Faculty of Psychology, Moscow State Regional University; Senior Lecturer in Mathematics and Computer Science in Elementary School, Childhood Institute, Moscow State University of Education. E-mail: nemkina-1967@mail.ru.

**Neverova Natalia V.** – PhD in Pedagogy; Associate Professor of Department «Foreign Languages», Moscow Aviation Institute (National Research University). E-mail: neverova.natalia@yandex.ru.

**Prokopets Tatyana Yu.** – Postgraduate Student of Department of Musicology and Music Education, Moscow State University of Education. E-mail: prokopets.t@mail.ru.

**Ratsimor Alexandr E.** – PhD in Pedagogy; Professor of Department of Vocational Education, State Social Humanities University, Kolomna, Moscow Region. E-mail: ralex2006@rambler.ru.

**Romanenko Anna Yu.** – PhD in Pedagogy; Chief of Educational and Methodical Management, Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (SCOLIPE). E-mail: romanenko-au@mail.ru.

**Rybakina Natalia A.** – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Modern Technologies and Quality of Education, Municipal Budgetary Educational Institution for Advanced Vocational Training «Education Development Center of Samara City District». E-mail: rybakina@yandex.ru.

**Rybakova Lyudmila V.** – PhD in Pedagogy; English teacher, High comprehensive school № 12, Odintsovo, Moscow Region. E-mail: neverova.natalia@yandex.ru.

**Sergienko Irina N.** – PhD in Pedagogy; Associate Professor of Department of Musical and Tool Preparation Institute of Arts, Saratov State University named after N.G. Chernischevsky. E-mail: knv-piano@mail.ru.

**Sokolnikova Ella I.** – PhD in Pedagogy; Professor of Department of Pedagogic and Psychology, Moscow Social Pedagogical Institute. E-mail: s-senator@yandex.ru.

**Sorokoumova Elena A.** – PhD in Psychology; Professor of Department of Psychology of Work and Psychological Counseling, Moscow State University of Education. E-mail: CEA51@mail.ru.

**Tsintsar Anna L.** – PhD in Psychology; Assistant Professor of General Education and Socio-Economic Disciplines, Deputy Director for Science, Bendery Polytechnic Branch of the Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko. E-mail: anna-cyncar@mail.ru.

**Voevoda Elena V.** – PhD in Pedagogy; Head of Department of Pedagogic and Psychology, Moscow State Institute of International Relations (University) MFA of Russia. E-mail: kafpp@inno.mgimo.ru.

**Volenko Olga I.** – PhD in Pedagogy; Chief Researcher of Educational Scientific Center of Priority Researches and Problems of Training of Research and Educational Personnel, Moscow State University of Education. E-mail: docenza@mail.ru.

**Yanbukhtin Timyr A.** – PhD in Pedagogy, Senior Instructor-methodologist of State Budgetary Institution «Center of physical culture and sport of the South-Eastern Administrative Okrug of Moscow». E-mail: timur.1980@bk.ru.

**Yu. Batenova**

The structurally functional model  
of the intellectual and personal development  
of preschool children in the modern information environment

The psycho-pedagogical impact on the senior preschool children is systemic in nature and has a structure consisting of three blocks such as the methodological, technological and productive. We have included objectives and principles in the composition of the methodological unit. The process unit includes the means and stages of intellectual and personal development of preschool children in the information environment. The productive unit covers the criteria for assessing the efficiency and levels of formation of the intellectual and personal development. The criteria for evaluating the effectiveness are intellectual development; communicative competence; emotional and volitional.

**Key words:** psycho-pedagogical model, preschool age, intellectual and personal development, information environment, information and communication technology, game.

**D. Bartosh, N. Galskova**

Ensuring quality of language education grounded  
in the school-based monitoring  
of educational outcomes of students

The article is focused on the extended practical use of school-based monitoring of the quality of school language education. It gives examples of several used technologies, identification of qualitative and quantitative changes occurring among students in the dynamics, list of assessment tools and the process of the students' achieving personal, subject and meta-subject results in a foreign language.

**Key words:** quality of language education, school-based monitoring of personal, subject and meta-subject results of education.

### V. Borshcheva

#### Action research as a tool of professional development in teaching foreign languages

The article is devoted to action research as a tool of professional development of teachers of foreign languages. Action research is widely used in the western world, yet it is quite new for Russia, though it has a lot of potential for personal and professional growth. The author describes the core of the method on an example from a real classroom, and points out that it should be implemented on a wide scale in Russian education.

**Key words:** professional development of teachers of English, continuing professional development, action research, teacher's self-reflection, university, higher education, teaching foreign languages at university.

### E. Brykina, E. Nemkina

#### Formation of universal cognitive learning actions of pre-school and primary school children through their acquaintance with the environment

This article discusses the features of forming of the universal cognitive learning actions of pre-school and primary school students. The article reveals major issues of content, forms, methods and techniques of introducing children to the world around them. The paper presents a comparative analysis of the organization of educational activities in pre-school and primary school students.

**Key words:** universal cognitive learning actions, continuity, research and design in primary school, integration, observation, analysis, synthesis, comparison, generalization.

### M. Gorodilina

#### Dialogue with family history: foreign research experience

The article provides an overview of the features of memory consolidation process of the family as a group through storytelling. It shows the importance of family history in the formation of family members' identity. Family narratives are treated as stories that accumulate significant for family memory experience and moral values. Telling stories ("storytelling") is regarded as a major part of family communication that assures transfer of family memory. Special attention is paid to the description of data collection sources

in foreign studies, especially to the use of the qualitative analysis method of family narratives, and to the most important results of research in this area.

**Key words:** family as a group, family memory, family identity, family history, narrative, storytelling, group communication.

### **M. Graur**

Academic adaptation research as complex open system

The article is focused on the concept «academic adaptation» as one of the areas of school adaptation. Moreover, the author points out the multi-dimensionality of the academic adaptation structure. Attention is drawn to the theoretical analysis of the phenomenon of adaptation in line with the system-synergetic approach. It is specially noted the necessity of including fundamental provisions of the synergy in the theoretical-methodological basis of studies of the psychological and pedagogical phenomena.

**Key words:** school adaptation, school adaptation model, individual adaptation style, school adaptation domains, academic adaptation, synergetics, synergetics and academic adaptation.

### **N. Korchagina, I. Sergienko**

Piano ensembles in 6 and 8 hands  
in professional training of BA students

The article is devoted to the role of the ensemble play in the professional training of the future teacher-musician at University, its theoretical basis and practical application. The authors analyze the peculiarities of piano ensemble performance of 6 and 8 hands, justifying the need for the inclusion of such compositions in the practice of working with students of various levels of their training; describe working practices over the bigger piano ensembles with BA students.

**Key words:** ensemble play, special features of piano ensemble play, bigger ensembles.

### **M. Korsak, A. Tsyntsar**

Virtualization of educational environment  
as a sociocultural phenomenon

The article presents research of the sociocultural basis of virtualization of educational sphere as a characteristic phenomenon of the present-day reality. The authors describe both positive and negative aspects

of this process, as well as analyze the consequences of virtualization for education that are relevant for the personal development and the sphere of spirituality. The article outlines perspective and key tendencies of the development of online education industry that provides more opportunities for professional development, self-education, self-development, and makes the principles of continuity of education an objective reality.

**Key words:** informatization of education, self-reference communication system, cyberspace, virtualization of social experience, educational portal, distance learning.

## V. Kuzmicheva

Psychological and pedagogical conditions  
of the formation of moral and ethical relationships  
of school students and their parents  
in a secondary educational institution  
of the basis of personal-activity approach

The article considers the interaction of family and school as an essential factor in the formation of integrated personality of the pupil in a secondary educational institution. The author relies on FSES (Federal State Educational Standard) of the new generation, which shows the importance of establishing conditions for harmonious interaction of family and school. Upon analyzing psychological and pedagogical literature, the author concludes that the collaboration of teachers with family has a positive effect on the formation of moral and ethical relationship between students and their parents.

**Key words:** moral-ethical relationship, personality development, the interaction between parents and schools, FSES, educational cooperation.

## O. Latygovskaya

Theoretical comprehension of the essence  
of the phenomenon  
of "Elementary health saving competence of children  
of preschool age"

One of the strategies of education development in the XXI century is facing health problems, the formation of the value attitude to health and readiness of the health-preserving behavior and development of the younger generation. The article is theoretical in nature and is devoted to psychological-pedagogical comprehension of the essence of the phenomenon of "elementary health-preserving competence." The author substantiates

the relevance of the competence-based approach, identifies the components and parameters of elementary health-competence in preschool age, and also notes its key components and pedagogical conditions in the educational space of preschool establishments.

**Key words:** competence approach, competence, key competence, elementary health saving competence, the subject of the creation of health.

### A. Marchenko

System of methodological components  
as a factor in enhancing the ecological culture  
of students-geographers

The article explores the issues of the ecology-methodical training of students – geographers and the formation of ecological culture. The proposed material has practically-orienteed character. Main attention is given to the realization of ecology-methodical potential of educational process at university.

**Key words:** ecological culture, ecology-methodical training, pedagogical conditions, pedagogical technologies, action approach.

### S. Maximova

Integration as a condition for the formation  
of a coherent picture of the world by means  
of the atrical activities of older preschoolers

The article notes the importance of the «holistic world view», the formation of which serves as an important condition of efficiency of activity of each person, stressing that the gradual formation of a coherent picture of the world happens before school age. This is due to the fact that by preschool age the child has needs in understanding the world and realizing the meaning of his existence. In this case organized educational activities play the leading role in this process, that the author considers from the perspective of the implementation of the activity model the enrichment of the content of the image of an integral worldview in children of senior preschool age in the process of theatrical activities. The paper presents the analysis of an experimental study by the author.

**Key words:** humanistic model, personality formation, integration of activity, senior preschool age, holistic picture of the world, activity model, theatre performances of preschoolers.

### **N. Neverova, L. Rybakova**

Basis of the communicative competence formation in the process of foreign language communication of students from non-linguistic universities

The article is focused on the communicative competence as a person's ability to communicate both orally and in a written form by means of a foreign language in their professional environment as well as socially. The process of its formation comprises cognitive, activity and professional characteristics of a personality. The authors analyze a few approaches that can improve the level of foreign language communication of students of non-linguistic universities.

**Key words:** communicative competence, foreign language communication, students of non-linguistic university, dialogue, monologues, social-role interaction.

### **T. Prokopets, V. Getman**

Professional qualities of a teacher-choirmaster of a children's music group

The article is devoted to the analysis of professional qualities and abilities of a teacher-choirmaster that are important in the work with children's music group. The authors describe management styles, communicative, perceptive and emotional-volition characteristics that are used by a teacher in the process. Special attention is given to the formation of an individual style of a choirmaster-director and its use in the children's music group.

**Key words:** teacher-choirmaster, children's music group, professional qualities of a director, management styles in music groups, emotional-volition sphere.

### **A. Ratsimor, T. Yanbukhtin**

Formation of the positive attitude to the revival of all-Russia sports complex "Ready for Labor and Defense"

The article is focused on the process of revival of sport movement "Ready for Labor and Defense" for the improvement of the nation's health, increasing the number of people who are involved into sports, formation of the need for fit and healthy lifestyle, further development of children, teenager and youth sports in the country.

**Key words:** All-Russia sports complex "Ready for Labor and Defense", tests and standards, nation's health.

**N. Rybakina**

Unity of learning and upbringing  
in a competence-context model of secondary education

The article shows that the modern legislative framework of education does not allow to solve the problem of integration of learning and upbringing. According to the author, the solution of this problem is contained in the theory of contextual education, which became the basis of the development of competence-context model of learning and upbringing. The author describes the implementation of the principle of unity of training and education in this model of general education.

**Key words:** unity of learning and upbringing, continuing education, the theory of contextual education, competence, competence-context model of education.

**E. Sokolnikova, A. Romanenko, E. Khapalazheva**

Formation of students' creative activity  
in the learning environment of university

The article presents analysis of the experience of increasing the level of creative activity of students in the process of professional training at university at present. The authors investigate some directions of activization of students' creative potential: project learning, formation of individual professional creative style, scientific and research extra-curricular activity, modelling of professional activity.

**Key words:** creative activity, university, project learning, individual professional creative style, scientific and research extra-curricular activity, modelling of professional activity.

**E. Sorokoumova, N. Molostova**

Psychological and pedagogical basis  
of the regulatory function of social confidence  
of primary school learners

The article describes psychological and pedagogical justification of the regulatory function of social confidence of primary school learners. Special attention is paid to the regulatory function of social confidence as an essential internal condition of the organization of the child's behavior, activities and social relations.

**Key words:** social confidence of primary school learners, the regulatory function, organization of activities, social relations.

## E. Voevoda, O. Volenko

Borrowing scientific traditions:  
a new face of Russia or an alien reflection?

The article addresses a number of problems that university professors face in building research competence of Master and PhD students. The basis of research activities is based and largely depends on the effectiveness of the methodology seminar which introduces the students to the scholarly discourse. The possibility to implement academic mobility as well as get a double diploma promotes an increase in learning English for academic purposes. The format of Master theses and articles in West-European universities differs from the scholarly traditions of Russian universities. The voluntary introduction of western-type research format indicates neglect and deviation from the Russian scholarly tradition, which reduces the standards of research.

**Key words:** young scholars, research activities, research methodology, Scopus, h-index.

Издание  
подготовили  
к печати:  
редактор  
*А. А. Алексеева,*  
корректор  
*А. А. Козаренко,*  
обложка, макет,  
компьютерная  
верстка  
*Н. А. Попова*

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2017.2

Электронная версия журнала:  
[www.mpgu.ru](http://www.mpgu.ru)

Сдано в набор 20.06.2017 г.  
Подписано в печать 30.06.2017 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».  
Объем 9,5 п. л. Тираж 1000 экз.