ВЕСТНИК

2
2013

МГГУ им. М.А. Шолохова

Sholokhov Moscow State University
for the Humanities

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Москва
2013

УДК 37.013.77
ISSN 1992-6391

2.2013

Издается с 2001 г.

УЧРЕДИТЕЛЬ:
Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

ПИ № ФС 77–19007 от 15.12.2004 г.

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

Интернет-адрес:
www.mgopu.ru

Подписной индекс **36734** в основном каталоге Роспечати

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА им. М.А. Шолохова

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Редакционная коллегия

А.С. Огнев – *гл. редактор,*
А.Ф. Ануфриев – *зам. гл. редактора (психология),*
А.В. Антонова – *зам. гл. редактора (педагогика),*
С.П. Елшанский – *отв. секретарь,*
А.А. Вербицкий, Г.П. Скамницкая,
Т.С. Комарова, Э.И. Сокольникова,
Т.А. Ратанова

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий ВАК

Электронная версия журнала: www.mgopu.ru

© Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2013.

Содержание № 2 I 2013

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Кочарова Д.А.
Влияние фактора национальной ментальности
при исполнении народных песен в классе А.В. Неждановой 5

Орлов А.А.
Ланкастерские школы в России в начале XIX в. 9

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

Баракова Е.А., Шилин И.А.
О формировании регулятивных умений учащихся
в процессе исследовательского обучения 24

Жиркова К.А.
Дифференцированный подход и его реализация
в процессе изучения иностранного языка в школе 30

Казаченок М.П.
Роль наглядного моделирования в обеспечении развития
музыкальности детей старшего дошкольного возраста. 33

Костин Е.Ю.
Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности
педагогов дошкольного образовательного учреждения 40

Пашина С.А.
Внеучебная деятельность в формировании экологической
культуры и социализации учащихся 45

Скитская Л.В.
Научно-педагогические основы коммуникативного общения
и особенности его развития у детей дошкольного возраста 50

Филонова В.В.
Вариативность методов определения уровня сформированности
межкультурной компетенции 58

Янбухтина М.А.
Модель создания толерантной воспитательной среды
в физкультурно-спортивных объединениях по месту жительства. . . . 62

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Борщева О.В.
Организация языкового поликультурного образования студентов направления подготовки «Педагогическое образование» на основе современных интернет-технологий 68

Варенина Л.П.
Технологии мотивации при создании контента учебно-методического комплекса 71

Кольтинова В.В.
Подготовка кадров к социально-педагогическому сопровождению и развитию детей в замещающих семьях в рамках направления «Психолого-педагогическое образование» 75

Куфтырева Е.А., Рапацкая Л.А.
Голос расширенного диапазона: поэтапное построение процесса обучения 80

Мирхасанов Р.Ф.
Изучение формальных составляющих композиции на основе натурных учебных постановок и «вольного» копирования. Развитие композиционного видения 86

Немыкина И.Н., Саргина И.В.
Эстрадная стрессоустойчивость как профессионально-значимое качество вокалиста 92

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Сокальский Э.А.
Юность – время пробы творческих сил и стартов в будущее 97

НАШИ АВТОРЫ 109

CONTENTS 111

ПАМЯТКА АВТОРУ 117

Д.А. Кочарова

Влияние фактора национальной ментальности при исполнении народных песен в классе А.В. Неждановой

В статье описаны проявления и воплощения черт русского менталитета в педагогической практике А.В. Неждановой на примере исполнения народных песен. Постоянное стремление к идеалу было одним из свойств личности певицы, которое ярко проявилось не только в творческой, но и ее педагогической деятельности. Приобщение к традициям русской народной песни позволяет учащемуся проследить истоки, традиции русской вокальной классической школы, ее принципы и приемы.

Ключевые слова: коды русской культуры, национальная ментальность, педагогическая практика А.В. Неждановой, традиции русской вокальной школы.

Имя Антонины Васильевны Неждановой стоит в одном ряду с именами Л.В. Собинова, Ф.И. Шаляпина. Ее исполнительская и педагогическая деятельность по сей день вызывает восхищение у поклонников и профессионалов. Все созданные ею образы (Снегурочка, Иоланта, Антонида, Марфа, Шемаханская царица, Виолетта, Эльза и другие) поистине легендарны. Искусство пения А.В. Неждановой рождало немало восторженных слов и метафор. Например, К.С. Станиславский называл ее птицей, которая поет потому, что не может не петь: «…Вы одна из тех немногих, которые будут превосходно петь до конца Ваших дней, потому что Вы для этого рождены на свет. Вы – Орфей в женском платье, который никогда не разобьет своей лиры» [4, с. 7]. В подобных сравнениях певицы с птицей, усиленных лирой Орфея, можно проследить коды русской

культуры. Целью данной статьи является проявление и воплощение черт русского менталитета в педагогической практике А.В. Неждановой на примере исполнения народных песен.

Несмотря на существование понятия «ментальность» на стыке нескольких наук (философии, социологии, истории, культурологии, этнологии, политологии, психологии), что усложняет проблему его дефиниции, представляется возможным применять его в трактовке А.Я. Гуревича. В статье «Проблема ментальностей в современной историографии» он определяет данный феномен как «социально-психологические установки, автоматизмы и привычки сознания, способы видения мира, представления людей, принадлежащих к той или иной социально-культурной общности. …они не осознаются самими людьми, обладающими этим видением мира, проявляясь в их поведении и высказываниях как бы помимо их намерений и воли. Ментальности выражают не столько индивидуальные установки личности, сколько внеличную сторону общественного сознания, будучи имплицированы в языке и других знаковых системах, в обычаях, традициях и верованиях» [1, с. 75].

Музыкальный язык хранит в иносказательном виде проявления ментальности. Опредмечиваясь в исполнительской интерпретации, они становятся средством национальной самоидентификации. Изучая проявления русской ментальности в языке и тексте, В.В. Колесов дает следующее определение: «Ментальность есть мировосприятие в категориях и формах родного языка, соединяющее интеллектуальные, волевые и духовные качества национального характера в типичных его свойствах и проявлениях» [5, с. 11]. Использование подобного подхода позволяет высветить истоки национальной ментальности применительно к традициям русской классической вокальной школы. Обращение к творческой практике А.В. Неждановой представляется органичным, ибо, как признавалась сама певица, она посвятила свое искусство родине[1].

Выделим некоторые признаки русской ментальности:

1) противоречивость, безмерность, бесконечность;

2) жажда совершенной Правды и Справедливости;

3) постоянное стремление к идеалу, к раскрытию скрытого смысла;

4) идея «созерцающего сердца» (термин И.А. Ильина) [3].

В творческой практике (исполнительской и педагогической) А.В. Неждановой первые два признака сливались и превращались в характерную установку на реализм изображаемого. Создавая образы

[1] Она мало гастролировала за рубежом, хотя ее гастроли в «Гранд Опера» в Париже в 1912 г., где ее партнерами были Энрико Карузо и Титта Руффо (в опере «Риголетто» Дж. Верди), принесли ей мировую славу.

своих героинь (Антонида, Марфа, Виолетта и многие другие), певица всегда стремилась к выявлению граней характера, подчас противоречивых. Это было одним из способов преодоления штампов, существующих в оперном искусстве, за что вслед за К.С. Станиславским ратовала певица. Жажда совершенной правды также проявлялась в тщательной работе над сценической выразительностью роли. В каждом из образов певица пыталась находить особенные черты, для этого она нередко обращалась за советом к известным драматическим артистам, например, для роли Виолетты («Травиата» Дж. Верди) сценическую подготовку партии проводила с Э. Павловской, позднее с М.Н. Ермоловой, над сценическим воплощением образа Мими («Богема» Дж. Пуччини) работала также вместе с М.Н. Ермоловой.

Постоянное стремление к идеалу было одним из свойств личности певицы, которое ярко проявилось не только в творческой, но и педагогической деятельности. Важнейшим качеством певца А.В. Нежданова считала умение самостоятельно и осознанно разучивать произведение, определяя цели и формулируя задачи, выполняя которые возможно достичь наилучшего результата. В книге «А.В. Нежданова и ее ученики» В.В. Подольская писала, что «воспитывая у своих учеников трудолюбие, настойчивость и целеустремленность, сознательное отношение к занятиям, самоконтроль и чувство артистической ответственности, Антонина Васильевна считала, что нет такой трудности или задачи, которую нельзя было бы осилить» [7, с. 56]. В подобном стремлении к идеальному звучанию также наблюдается связь с тенденцией к реалистичности изображаемого. При этом «жажда Правды» сближается с Идеалом настолько, что они становятся почти синонимичными.

Русский философ И.А. Ильин одной из важнейших сил русской самобытности человека называл идею «созерцающего сердца»: «Первое проявление русской любви и русской веры есть живое созерцание. Созерцанию нас учило прежде всего наше равнинное пространство, наша природа, с ее далями и облаками, с ее реками, лесами, грозами и метелями» [3]. Для того чтобы передать всю красоту русской безмерной шири, нужно обладать в высшей мере «созерцанием сердца». В методе певицы «созерцание сердца», за которым таится стремление «увидеть сердцем» подлинное совершенство, представляло собой синтез осознанного отношения к каждому элементу музыкальной речи с постоянным мысленным соотнесением звучания с представлениями о создаваемом образе. Подобное «вчувствование» позволяло певице добиваться особой проникновенности воплощаемых персонажей. Один из любимых партнеров артистки С.И. Мигай вспоминал: «Особенное наслаждение доставляли мне как

слушателю ее выступления в операх Глинки. В партии Антониды образ простой русской девушки был поднят Неждановой на необычайную высоту. Каждый звук этой партии был проникнут духом русского народного искусства, и каждая фраза была для меня откровением. Слушая Антонину Васильевну, я совершенно забывал о вокальных трудностях каватины "В поле чистое гляжу…", до такой степени меня волновала правда сердца, воплощенная в интонациях ее голоса» [6].

В репертуаре учеников А.В. Неждановой всегда было много народных песен. Уже через 2–3 месяца после начала обучения они органично входили в список исполняемых сочинений. Пению народных песен певица и педагог придавала большое значение, считая их идеальным материалом «для выработки у ученика простоты, правды, задушевности исполнения – качеств, необходимых для русского певца. Она часто с восхищением говорила о необыкновенной глубине и широте чувств, заложенных в народных песнях, говорила, что нет таких эмоций, которых не выражали бы эти песни» [2, с. 385]. Звучание народных песен, по мнению А.В. Неждановой, должно быть наполнено простотой, искренностью. Однако усиленное желание скопировать народное исполнение, наоборот, приведет к окарикатуренному варианту.

Пропагандируя народную песню, А.В. Нежданова ратовала за убедительность и правдивость исполнения. В этих качествах раскрывалась национальная ментальность русских: жажда правды, искреннее стремление к показу своеобразия «бескрайней» русской души. Пение народных песен можно сравнить с философской триадой «всеобщее – единичное – особенное». Присущая русской песне широкая иносказательность, возникающая вследствие принадлежности большой группе людей, придает ей всеобщий характер. Процесс исполнения есть соприкосновение единичного, личного с всеобщим и поиск между ними общих точек, общего пространства, где образуется особенное, свойственное и понятное обоим полюсам: и единичному, и всеобщему началам. Нахождение эмоции, близкой чувству, выражаемому в народной песне, является критерием реалистичности звучания. При исполнении фольклорного произведения важно передать черты менталитета данного народа. В отношении русской песни, вероятно, самыми правдивыми окажутся слова поэта Н.А. Некрасова: «Правилу следуй упорно: чтобы словам было тесно, мыслям – просторно», т.к. главное в художественном исполнении, свойственном русской вокальной классической школе, – это эстетическое переживание глубинного смысла, стоящего за словами, интонациями народной песни.

Анализ изучения народных песен в классе А.В. Неждановой с точки зрения русской ментальности показывает, что приобщение к традициям

русской народной песни позволяет учащемуся самостоятельно проследить истоки, традиции русской вокальной классической школы, ее принципы и приемы. Сформированный на примере русской песни механизм работы над фольклорным сочинением А.В. Неждановой с учетом национальной ментальности в дальнейшем представляется продуктивным применить и при исполнении песенного творчества других этносов.

Библиографический список:

1. Гуревич А.Я. Проблема ментальностей в современной историографии // Всеобщая история: Дискуссии, новые подходы. Вып. 1. М., 1989. С. 75–89.
2. Дмитриев Л.Б. А.В. Нежданова – педагог // Антонина Васильевна Нежданова. Материалы и исследования / Под ред. В.А. Васиной-Гроссман. М., 1967. С. 366–394.
3. Ильин И.А. О русской идее // Сайт Библиотека Гумер – гуманитарные науки. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Ilin/russid.php (дата обращения: 12.04.2012).
4. Киселев В. Антонина Васильевна Нежданова // Мастера Большого театра. (Народные артисты СССР) / Ред.-сост. М. Яковлев. М., , 1976. С. 4–23.
5. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб. , 2006.
6. Мигай С.И. Рождена для пения // Сов. Культура. 1976. 21 мая.
7. Подольская В.В. А.В. Нежданова и ее ученики: заметки концертмейстера. М., 1964.

А.А. Орлов

Ланкастерские школы в России в начале XIX в.[1]

Статья посвящена истории ланкастерской школы в России в начале XIX в. Автор характеризует новую методику обучения, специфику утверждения ланкастерских школ на российской почве и выявляет побудительные мотивы отказа государственной власти от данной реформы.

Ключевые слова: ланкастерская система обучения, ланкастерские школы, Э. Белл, Дж. Ланкастер, народное образование в России в начале XIX в., император Александр I.

[1] Окончание. Начало см.: Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 1.

Ланкастерские школы создавались в России различными общественными и благотворительными организациями при лидерстве руководимого кн. А.Н. Голицыным и патронируемого самим императором Российского Библейского общества (РБО).

В январе 1819 г. в столице было основано «Санкт-Петербургское вольное общество учреждения училищ по методе взаимного обучения». Его председателем стал гр. Ф.П. Толстой (1783–1873) – талантливый художник, гравер и скульптор. Помощниками председателя были избраны не менее известные люди: участник войны, писатель, публицист, редактор «Военного журнала» полковник Ф.Н. Глинка (1786–1880) и филолог, переводчик, журналист, издатель журнала «Сын Отечества» Н.И. Греч (1787–1867). Все трое являлись деятельными участниками масонской ложи «Избранного Михаила», а Толстой и Глинка еще и членами руководства (Коренного совета) декабристского «Союза благоденствия». Греч тогда был видным столичным либералом.

«Общество учреждения училищ…» в 1819 г. открыло в Петербурге большую ланкастерскую школу, имевшую успех и много учеников (до 274 чел. в 1823 г.). По свидетельству Толстого, методом преподавания в этом училище очень интересовался близкий к императору всесильный временщик гр. А.А. Аракчеев (1769–1834), избранный в почетные члены общества. В своих мемуарах Толстой рассказал о любезном и внимательном отношении Аракчеева к нему и к другим членам общества, а также упомянул о неоднократных посещениях им ланкастерской школы. Впоследствии обществом были открыты еще несколько училищ для бедных в столице и довольно много в провинции [18, с. 48–51]. Главное училище в Петербурге работало до марта 1827 г. и прекратило свою деятельность не потому, что утратило популярность, а по политическим причинам, о которых будет сказано ниже.

Открытием ланкастерских училищ, помимо государственных и общественных организаций, занимались и частные лица. Здесь тоже можно увидеть прямое влияние Александра I. Реализуя свой план реформ, он действовал не только с помощью государственных органов, т.е. методом принуждения. Внутри страны существовал негативный опыт быстрого и во многом принудительного государственного реформирования, осуществленного его отцом Павлом I. Французский император Наполеон I оставил по себе горькую память широким применением насилия во всех сферах жизни государства и на международной арене. Александр I хорошо усвоил эти уроки и предпочитал действовать по-другому. Он напрямую или косвенным образом (высказывая в частной беседе личное желание) побуждал своих сановников осуществить реформу за счет личных

средств или за счет выделяемых им средств государственного бюджета[1]. Не исключено, что таким способом в некоторых случаях император боролся и с извечными пороками российской бюрократии – казнокрадством и взяточничеством. Сановник ворует, но уличить его из-за круговой поруки и страха подчиненных трудно. Однако император надеялся, что тот не сможет не выполнить ясно выраженного желания монарха, от воли и расположения которого зависит его статус. Государству в глазах Запада и русского общественного мнения удастся сохранить лицо, а похищенные средства начнут работать на интересы большинства подданных. По словам современного британского историка Д. Ливена, «понимание [деятельности] российского правительства и армии невозможно без знания ценностных представлений российской элиты этого времени и принципов работы системы "покровитель–проситель", которую они создали» [13, с. 34].

Бесплатную школу для детей бедных иностранцев учредили в 1821 г. в Петербурге по плану (утвержденному Александром I по докладу Голицына) англичанина Уолтера (Вальтера) Веннинга (W. Wenning, 1781–1821) – знаменитого филантропа, борца за реформу пенитенциарной системы и одного из директоров Петербургского комитета РБО. В школе Веннинга главным смотрителем был член Британского миссионерского общества преподобный Ричард Нилл (Нилль; R. Knill). Он и его помощник (учитель Грей; H. Gray) получали, по Высочайшему повелению, казенное жалованье (2 тыс. и 1 тыс. руб. в год соответственно), а школе выделялись значительные денежные пособия. В том же 1821 г. англичанка Сарра Килхэм (в замужестве Биллер) (Кильгам, Килеам; S. Kilham Biller) открыла в столице ланкастерскую школу для девочек из бедных семей [16, с. 121, 410; 20, p. 351, 353].

Школы открывались в большом числе и в провинциальных городах: в Перми, Вологде, Болхове, Туле, Тифлисе, в украинских имениях англомана гр. В.П. Кочубея (1768–1834), в Кронштадте, в Московской губернии, в Вильно (2 школы) и Виленской губернии, в Подольской губернии, в имении гр. Н.П. Румянцева возле Гомеля (об этом подробнее см. далее), в финском г. Або (Турку) и т.д. К 1827 г. число таких школ достигло 24-х, а вместе со школами Петербургского учебного округа – 28-и. Если учесть еще военные ланкастерские училища (кроме уже названных, они были в Архангельске, Воронеже, Дмитревске, в Херсонской губернии и в др. городах), общее число составит 213 школ [18, с. 59]. Естественно,

[1] Создание как раз в это время системы военных поселений позволяет заметить: император в значительной степени переложил материальную и политическую ответственность за нее на плечи Аракчеева.

что при этом возникли вопросы централизованного руководства ими, снабжения учеников необходимыми пособиями и подготовки учителей. Главное правление училищ (состояло из попечителей университетов и учебных округов, а также особо назначенных императором членов под председательством министра просвещения) в 1819 г. распорядилось напечатать таблицы для чтения текстов из Св. Писания, составленные по методу Ланкастера членом правления и одним из самых деятельных участников РБО архиепископом Тверским и Кашинским Филаретом (В.М. Дроздовым, 1782/83–1867), впоследствии митрополитом Московским[1]. При Петербургском университете создали Учительский институт, который должен был стать, по выражению Н. Томашевской, «…рассадником у нас Ланкастеровой мето́ды обучения» [18, с. 52].

В составе Главного правления училищ Голицын учредил особый комитет (начал действовать с июня 1820 г.) для подготовки учебных пособий по методу Ланкастера и для управления школами взаимного обучения. В него вошли С.С. Уваров (в январе 1821 г. он покинул комитет, его замещал академик Н.И. Фус), бывший помощник опального государственного секретаря М.М. Сперанского (1772–1839) М.Л. Магницкий (1778–1855) и Д.П. Рунич (1780–1860) – активные сотрудники РБО, «прославившиеся» впоследствии обскурантизмом и казнокрадством, а также филолог и ботаник И.И. Мартынов (1771–1833) – сокурсник Сперанского по Владимирской духовной семинарии. Рассмотрев ланкастерский метод в целом, комитет под влиянием Уварова принял его с некоторыми изменениями. В 1822 г. по постановлению комитета решено было ввести новый метод преподавания в приходских училищах, но только при обучении чтению, письму и началам арифметики. При преподавании Закона Божия допускалось применение таблиц, составленных архиепископом Филаретом, однако дальнейшее обучение этому предмету должно было идти прежним путем. Решения комитета вскоре привели к конфликтам с другими организациями, призванными распространять ланкастерское обучение. В 1821 г. комитет потребовал закрыть «Общество учреждения училищ…», обвинив его в нарушении распоряжения императора об употреблении в школах только тех таблиц, которые были изданы Департаментом народного просвещения. По отношению к Учительскому институту комитет тоже занял враждебную позицию, заявив о неправильной постановке в

[1] А.Н. Пыпин предполагал, что таблицы Филарета могли быть копией или переводом той книжки квакеров, которую они написали для русских ланкастерских школ в Петербурге в 1818 г. По мнению историка, это могло быть сделано Филаретом по желанию Александра I и при посредстве Голицына, «…конечно, знавшего эти подробности беседы квакеров с Александром» [16, с. 411].

нем преподавания ланкастерского метода и о преобладании в институте последователей учения Песталоцци, к этому времени признанного в России вредным.

В итоге возникшие разногласия в начале 1820-х гг. стали тормозить распространение метода взаимного обучения. Предложение об основании ланкастерских классов при гимназиях не было осуществлено, и лишь при Петербургском университете открылся такой класс для обучающихся за государственный счет (казеннокоштных) студентов [18, с. 52]. В дворянской среде и в церковных кругах стало проявляться недовольство модернизаторской политикой правительства Александра I. Приверженцам «старины» казались опасными либеральные эксперименты императора, особенно на фоне новых тревожных событий в Западной и Юго-Восточной Европе[1]. Кроме того, широкое распространение ланкастерских школ в провинциях при поддержке государства в некоторой степени ослабляло власть крепостников над крестьянами и церкви над своими прихожанами [14, с. 67].

Эти настроения отражают строки из комедии А.С. Грибоедова (1795–1829) «Горе от ума» (задумана в 1816 г., закончена в 1824 г.), в которой ретроград Павел Афанасьевич Фамусов в раздражении восклицает:

Ученье – вот чума, ученость – вот причина,
Что ныне, пуще, чем когда,
Безумных развелось людей, и дел, и мнений.

Его поддерживает свояченица старуха (в списке действующих лиц комедии подчеркнуто, что она именно «старуха») Хлёстова:

И впрямь с ума сойдешь от этих, от одних
От пансионов, школ, лицеев, как бишь их,
Да от ланкартачных взаимных обучений.

Далее в разговор вступают княгиня Тугоуховская и грубый солдафон полковник Сергей Сергеевич Скалозуб:

Княгиня
Нет, в Петербурге институт
Пе-да-го-гический, так, кажется, зовут:
Там упражняются в расколах и безверье
Профессоры!! – у них учился наш родня,
И вышел! хоть сейчас в аптеку, в подмастерьи.
От женщин бегает, и даже от меня!

[1] В 1820–1821 гг. вспыхнули революции в Испании, Португалии, Италии (Неаполе и Пьемонте), началось национально-освободительное восстание греков против Османской империи.

Чинов не хочет знать! Он химик, он ботаник,
Князь Фёдор, мой племянник.
Скалозуб
Я вас обрадую: всеобщая молва,
Что есть проект насчёт лицеев, школ, гимназий;
Там будут лишь учить по-нашему: раз, два;
А книги сохранят так: для больших оказий.

Фамусов резюмирует:

Сергей Сергеич, нет! Уж коли зло пресечь:
Забрать все книги бы, да сжечь [8, с. 104–105].

Но это были только первые признаки кризиса новой системы начального образования в России. До попытки бунта солдат лейб-гвардии Семёновского полка в октябре 1820 г. (т.н. «Семёновской истории») Александр I не собирался отказываться от нее и в целом благосклонно смотрел на распространение ланкастерского метода, особенно в провинциях империи.

Одна из знаменитых провинциальных ланкастерских школ (ее долгое время ошибочно называли первой в России [11; 18, с. 46–47]) была создана по инициативе бывшего министра иностранных дел (1808–1814 гг.) государственного канцлера гр. Н.П. Румянцева (1754–1826). Александр I говорил, что Румянцев – единственный из высших сановников, который никогда и ничего у него для себя не просил [5, с. 257, Прим. 59]. Всем была хорошо известна обширная научно-просветительская и меценатская деятельность канцлера [6, с. 82–85]. В 1817 г. Румянцев поручил секретарю российского посольства в Лондоне барону И.О. Штрандману (1784–1842) отыскать человека, знающего Белл-Ланкастерский метод обучения для организации в графских поместьях школы. Таким человеком оказался восемнадцатилетний Дж.А. Хёрд (J.A. Heard). Он родился 12 декабря (н.ст.) 1799 г. в Гринвиче. С детства мечтал стать моряком, как отец и старшие братья, но поскольку один из братьев пять лет провел в плену во Франции, а второй брат погиб в 1812 г. во время войны с США, мать категорически не соглашалась отпустить сына в море. Случайно он познакомился со Штрандманом и тот, в соответствии с еще одним поручением Румянцева, предложил ему делать копии с рукописей о России, хранящихся в библиотеке Британского музея. Как писал Хёрд в своих мемуарах, «занятие это мне очень понравилось, возбудило мое любопытство и желание знать более о великом государстве, хотя в то время мне и в голову не приходило когда-либо переселиться в Россию» [7, с. 329]. Исполнительный юноша понравился Штрандману, и он поручил ему изучить метод взаимного обучения с последующим переездом

в Россию и устройством там школы. В это же время в Лондон прибыли отправленные Уваровым российские студенты. Хёрд, подружившись с ними, учил их английскому языку, в свою очередь, учась у них русскому. Все вместе они стали ежедневно ходить на занятия в центральное ланкастерское училище, успешно сдали экзамены и получили свидетельство от Училищного комитета. Затем они еще несколько месяцев посещали училище Белла, где также получили соответствующие свидетельства [7, с. 329–330].

Осенью 1817 г. Хёрд, заключив трехлетний контракт, прибыл морем из Лондона через Кронштадт в Петербург. В Кронштадте Джеймс Хёрд получил документы, в которых его на русский манер назвали Яковом Ивановичем Гердом. Из Петербурга он отправился в гомельское имение Румянцева, где предполагалось открыть ланкастерскую школу.

С осени 1817 г. по декабрь 1819 г. шла подготовка к открытию училища. Временный класс открыли в большом каменном доме графа. В нем с 10 декабря 1819 г. начали заниматься 50 мальчиков-сирот в возрасте от 10 до 14 лет. Все они были разделены на 5 отделений: кузнецов, столяров, тележников, портных и сапожников. Герд вспоминал: «Всякий день, кроме воскресных и праздничных дней, после раннего обеда, они расходились по этим разным мастерским и работали под надзором мастера до семи часов вечера; затем они возвращались домой ужинать и после молитвы ложились спать. Три утренних часа, назначенных для изучения закона Божия, грамоты и первоначальных правил арифметики, оказались очень достаточными: успех учеников был удивительно быстр, так что когда князь [А.Н.] Голицын три месяца спустя посетил это заведение и увидел, как крестьянские мальчики писали под диктовку монитёров (Так в тексте. – *А.О.*), то с трудом мог поверить, что они учились такое короткое время» [Там же, с. 339].

Новое здание, построенное специально для училища и рассчитанное в перспективе на 200 учеников, было торжественно открыто 8 ноября 1820 г. В нем собрали 100 мальчиков, аккуратно подстриженных и одетых в полукафтаны и шаровары, сшитые ими самостоятельно. На открытии присутствовал Румянцев. Он захотел посмотреть, как ученики пишут под диктовку. «Все движения, предписываемые методою, они делали по команде главного монитёра с чрезвычайною точностью, и граф остался очень доволен». Он выразил свою признательность Герду и подарил ему 500 руб. ассигнациями [Там же, с. 340].

После того, как школа, организованная Гердом, стала широко известной в Гомеле, начальник расквартированной в городе артиллерийской бригады полковник Деллингсгаузен попросил принять в нее для обуче-

ния 20 солдат-новобранцев из его бригады для изучения грамоты. Несмотря на первоначальное замешательство Герда, ему удалось справиться с такой задачей. Солдаты-новобранцы вскоре хорошо читали, писали и решали простейшие арифметические задачи [7, с. 341].

Школа успешно вела обучение под руководством Герда, но по окончании трехлетнего контракта он решил уехать на родину, исполнив обещание, данное матери. Позднее Герд вернулся в Россию и продолжил педагогическую работу. В 1822 г. по докладу Голицына было получено разрешение императора на открытие в Петербурге школы для бедных русских мальчиков. Герд стал ее директором с казенным жалованьем в 3 тыс. руб. в год, а школа получала пособия из казны [16, с. 121; 18, с. 58].

Как говорилось выше, ланкастерские школы пользовались покровительством Александра I до начала 1820-х гг. Изменение отношения к ним императора начинает прослеживаться с момента «Семёновской истории» – попытки бунта в лейб-гвардии Семёновском полку, произошедшей 16–18 октября 1820 г. Власти в поисках зачинщиков обратили особое внимание на центральную и полковые ланкастерские школы Гвардейского корпуса (в самом Семёновском полку такой школы не было). Под сильное подозрение попали либералы Н.И. Греч, директор полковых училищ взаимного обучения, и В.Н. Каразин (1773–1842), инициатор основания Харьковского университета. В начале правления Александра I Каразин подал ему идею создания Министерства народного просвещения, и некоторое время пользовался доверием монарха, но потом утратил его из-за настойчивого стремления добиться реализации различных утопических прожектов. Сразу после бунта Семёновского полка Каразин в разговорах со своими знакомыми неоднократно намекал на то, что ему хорошо известны причины и обстоятельства произошедшего. Несдержанность в разговорах привела его к аресту и к заключению в Шлиссельбургскую крепость [12, с. 164–169].

Александр I в это время находился на конгрессе Священного союза в австрийском г. Троппау (совр. чешский г. Опава), созванном для решения вопроса о подавлении революции в Неаполитанском королевстве. После получения первых известий о петербургских событиях он писал командующему Гвардейским корпусом генерал-лейтенанту И.В. Васильчикову (1776/75–1847): «По многим замечаниям на школы взаимного обучения, желательно бы было, чтобы обращено было особенное внимание на счет тех людей, кои обучались в общей школе, бывшей в казармах Павловского полка, как со стороны нравственности и поведения их, так и дисциплины и военного повиновения, и не сохранили ли каких сношений с г. Гречем» [цит. по: 10, с. 404]. Император, на конгрессе в Троппау не

без колебаний поддержавший предложение австрийского министра иностранных дел кн. К.Л. Меттерниха (1773–1859) об интервенции в Неаполитанское королевство, увидел опасность новой революции в Европе. Он начал подозревать, что заговорщики хотят свергнуть законную власть во всех европейских столицах. Солдатский мятеж в Петербурге мог быть использован ими для того, чтобы отвлечь русского императора (одного из главных защитников «венской системы», созданной после поражения Наполеона) от борьбы с Неаполем. Средством влияния заговорщиков не только на солдат, но и на детей и юношество представлялись ланкастерские школы. Такая идея находит подтверждение в еще одном письме Александра I к Васильчикову, где сказано: «Все эти радикалы и карбонарии, рассеянные по Европе, именно хотят заставить меня бросить начатое дело здесь… они взбешены, видя наш труд… Наблюдайте бдительно за Гречем и за всеми бывшими в его школе солдатами или маленькими девочками… Я уверен, что найду настоящих виновников вне полка, в таких людях как Греч и Каразин» [цит. по: 10, с. 404].

Расследование показало, что никакого тайного революционного заговора в Семёновском полку не существовало. Но все же Греч лишился должности директора полковых училищ и попал под надзор полиции [10, с. 404], а Каразина после недолгого заключения в Шлиссельбургской крепости выслали в его имение в с. Кручик Харьковской губернии также под надзор полиции [12, с. 169]. Русские либералы получили жестокий урок. Им дали понять, что император отныне не будет поощрять слишком вольные эксперименты в образовании. Новые ланкастерские школы открывались лишь в виде исключения (например, школа Герда в 1822 г.), старые хотя и были сохранены, но оставлены под строгим наблюдением полковых начальников и Министерства духовных дел и народного просвещения. Дух свободомыслия должен был быть в них искоренен. Для этого в ноябре 1820 г. начальник Главного штаба Е.И.В. генерал от инфантерии кн. П.М. Волконский (1776–1852) объявил предписание императора об уничтожении всех таблиц, введенных М.Ф. Орловым по французским образцам в Киеве и разосланных в военно-сиротские отделения, а также всех досок, с которых они печатались [18, с. 56–57].

Только успела немного утихнуть «Семёновская история», как из Кишинёва пришло известие, нанесшее новый сильный удар по ланкастерским школам. Преподаватель Кишинёвской дивизионной школы майор Раевский был обвинен в употреблении вместо печатных прописей письменных (официально неразрешённых), в которых встречались имена республиканцев, таких, как Брут, Кассий, Вашингтон, Мирабо, испанский революционер полковник Антонио Квирога и такие слова, как

«свобода», «равенство», «конституция» и пр. Раевский во время занятий с солдатами называл конституционное правление лучшим из всех правлений, а русское государственное устройство – деспотическим, говорил, что между нижними чинами и офицерами должно быть равенство, одобрял бунт Семёновского полка, убеждал солдат в том, что, если кто их тронет, чтобы вышли 10 человек вперед и, уничтожив одного, спасли 200 и т.д. [9, с. 210–211; 18, с. 57; 19, с. 59–60, 62]. В феврале 1822 г. Раевского арестовали, он провел несколько лет в тюрьме в одиночном заключении и потом по особому мнению командующего Гвардейским корпусом вел. кн. Михаила Павловича (вспомним его восхищенный отзыв о мобежских ланкастерских школах в 1818 г.), утвержденному императором 15 октября 1827 г., был лишен дворянского звания, чинов и орденов и сослан на поселение в с. Олонки Иркутской губернии навечно. Здесь он впоследствии создал успешно действовавшую ланкастерскую школу для крестьянских детей [4, с. 135, 191–192, 202].

Раевский, названный историком П.Е. Щёголевым (1877–1931) «первым декабристом» [19], был не одинок в своей деятельности. Его единомышленники в полной мере использовали ланкастерские школы для распространения влияния на солдат и крестьян и для пропаганды революционных взглядов. Декабристы расширили содержание начального образования, ввели в него историю, литературу, математику. Пока существовала возможность учить по рукописным материалам, они составляли таблицы с антикрепостническим и антимонархическим содержанием, старались дать учащимся начатки политического воспитания. Александр I узнал об этом в 1821 г. из доноса тайного агента правительства, сумевшего стать членом Коренного совета «Союза благоденствия», М.К. Грибовского (1786–?). Рассказав о программе деятельности декабристов и осветив их полулегальную тактику, Грибовский сосредоточил свое внимание на пропагандистских планах союза. Он сообщал: «Первым шагом для привлечения низшего состояния почитались: освобождение крестьян, к чему каждый член был обязываем, и распространение училищ взаимного обучения. Научивши простой народ и нижних воинских чинов одному только чтению, скорее подействовали бы приготовленными в духе и по смыслу их маленькими сочинениями, начав самыми невинными: сказками, повестями, песнями, краткими наставлениями и прочим, чтобы их заохотить, чему и сделаны опыты» [цит. по: 10, с. 405]. «Таким образом, ланкастерская система оказывалась вспомогательным орудием политической пропаганды, входила в сознательные расчеты тайного революционного общества», – писал Н.М. Дружинин [10, с. 405].

За предоставленный декабристам историей короткий срок они не успели добиться многого. Исследователь их деятельности Щёголев отмечал: рукописные «прописи заключали в себе, кроме имен революционеров, известные сентенции, те истины, которые декабристы желали распространить в войсках. Фразы прописей воспринимались памятью без участия сознания, прочно оседали в памяти, и нужно было ждать известного момента, который ярко осветил бы содержание этих фраз, чтобы вслед последовала активная реакция на это содержание» [19, с. 31–32]. Революционная работа, таким образом, велась на уровне подсознания. Это иногда приводило к неожиданным результатам. Как известно, в толпе среди солдат Московского гвардейского полка, выведенных на Петровскую (Сенатскую) площадь, кричали: «за Константина и конституцию!», считая конституцию женой популярного в народе и в армии брата Александра I вел. кн. Константина Павловича [17, с. 355]. Плохо усвоенные западноевропейские политические лозунги создавали хаос в умах людей, получивших лишь самые азы знаний, едва умевших читать и писать.

Следует отметить, что это понимали наиболее грамотные представители солдатской массы. Г.Н. Александров (1806–1881), в начале 1820-х гг. учившийся в ланкастерской школе при Смоленском военно-сиротском отделении, в мемуарах (1878 г.) сожалел о ликвидации школ. «… Ланкастерские школы… везде были закрыты, потому что члены тайных обществ посредством таблиц, вывешиваемых в классах для чтения и чистописания с них, преимущественно *скорописью* (курсив здесь и далее Г.Н. Александрова. – *А.О.*), стали распространять идеи, противные существующему порядку вещей» [1, с. 476]. В 1826 г. автор был назначен писарем в следственную комиссию по делам декабристов, служивших во 2-й армии. Заседания проходили только ночью в запертой комнате для сохранения тайны. Он делал выписки из документов, находившихся в делах. «Таким образом я мог читать все проекты конституций, составленные [П.И.] Пестелем, на основании коих Декабристы предполагали переустроить все правление нашего Отечества, заменив монархическое правление республиканским, по примеру Соединённых Штатов Америки. <…> Если мне позволено *своё суждение иметь*, то я откровенно скажу, что как в 1826 году, когда мне исполнилось только 20 лет, так и ныне при 73-летней старости, я остаюсь при том убеждении, что вообще дело Декабристов, хотя ныне многие и стараются представить его в радужном свете, было дело безумное, не обещавшее России ничего хорошего» [Там же, с. 482].

Александр I, получивший полную информацию о действиях и планах заговорщиков, пережил огромное разочарование, поняв, что сам поста-

вил страну на грань политического кризиса. Император оказался не в состоянии преодолеть явное или тайное сопротивление консерваторов и революционеров. Ему пришлось собственными руками губить все свои начинания, в том числе в области народного образования. В мае 1824 г. Голицын, утративший его доверие, получил отставку и на его место был назначен консерватор адмирал А.С. Шишков (1754–1841). На первом же заседании Главного правления училищ он заявил: «Науки, изощряющие ум, не составят без веры и без нравственности благоденствия народного… Сверх того, науки полезны только тогда, когда, как соль, употребляются и преподаются в меру, смотря по состоянию людей и по надобности, какую всякое звание в них имеет. Излишество их, равно как и недостаток, противны истинному просвещению. Обучать грамоте весь народ или несоразмерное числу оного количество людей принесло бы более вреда, чем пользы. Наставлять земледельческого сына в риторике, было бы приуготовлять его быть худым и бесполезным или еще вредным гражданином» [3, с. 614]. В 1825 г., незадолго до своей кончины, император приказал закрыть «Общество учреждения училищ…».

После смерти Александра I это дело продолжил Николай I (1825–1855). Распутывая нити декабристского заговора, он должен был обратить особое внимание на созданную при его брате систему образования. Николай I принялся решительно искоренять «крамолу». При нем постепенно были закрыты все школы, созданные «Обществом учреждения училищ…» [18, с. 59]. 12 апреля 1826 г. под влиянием Аракчеева и его единомышленников император своим указом приостановил деятельность РБО «впредь до Высочайшего соизволения». Это соизволение так никогда и не последовало. В 1827 г. пришла очередь главного училища в Петербурге, которое было расформировано. К тому же выяснилось, что цель сокращения расходов на заведение школ для народа не достигнута. По свидетельству директора училищ Петербургской губернии А.С. Воронова, в 1827 г. устройство ланкастерских школ обходилось в 5 раз дороже, чем при обыкновенном способе обучения [цит. по: 18, с. 60].

При Николае I вся система народного образования оказалась под крайне жестким контролем государства и церкви. Император не раз публично заявлял: он поощряет стремление своих подданных перенимать на Западе технические новшества, но категорически против перенесения в Россию политических вольностей. Так, например, после визита царской семьи на Московскую торгово-промышленную выставку 1831 г. газета «Северная Пчела» (№ 256), издававшаяся Н.И. Гречем (теперь он стал консерватором) и популярным журналистом Ф.В. Булгариным (1789–1859), сообщала: «Более двух часов пробыл Государь Николай Павлович… на

выставке. Узнав, что дети фабриканта Титова были в Англии и во Франции, Государь говорил, что образование считает он необходимым для совершенства всякого дела, но надобно ездить за границу, и учиться у иностранцев для пользы отечества – "учиться доброму, а не худому", добавил он» [цит. по: 2, с. 157].

Естественно, что русские либералы не могли быть довольны такой охранительной правительственной политикой. Просвещенный современник (ученый-филолог, профессор Петербургского университета, общественный деятель и цензор) А.В. Никитенко (1804–1877) записал в дневнике 4 апреля 1833 г.: «Было время, что нельзя было говорить об удобрении земли, не сославшись на тексты из священного писания. Тогда Магницкие и Руничи требовали, чтобы философия преподавалась по программе, сочиненной в министерстве народного просвещения; чтобы, преподавая логику, старались бы в то же время уверить слушателей, что законы разума не существуют; а преподавая историю, говорили бы, что Греция и Рим вовсе не были республиками, а так, чем-то похожим на государство с неограниченной властью, вроде турецкой или монгольской. Могла ли наука принести какой-нибудь плод, будучи так извращаема? А теперь? О, теперь совсем другое дело. Теперь требуют, чтобы литература процветала, но никто бы ничего не писал ни в прозе, ни в стихах; требуют, чтобы учили как можно лучше, но чтобы учащие не размышляли, потому что учащие – что такое? Офицеры, которые управляются с истиной и заставляют ее вертеться во все стороны перед своими слушателями. Теперь требуют от юношества, чтобы оно училось много и притом не механически, но чтобы оно не читало книг и никак не смело думать, что для государства полезнее, если его граждане будут иметь седую голову вместо светлых пуговиц на мундире» [15, с. 313]. Эти и подобные им сетования оставались пустым звуком. В период правления Николая I высшая власть не обращала никакого внимания на жалобы либералов.

Отдельные элементы системы взаимного обучения сохранились в России вплоть до начала царствования императора Александра II (1855–1881). Но это был уже совершенно другой этап развития страны. В период буржуазных реформ Александра II в 1860–1870-х гг. народное образование в очередной раз подверглось коренному реформированию в соответствии с новыми запросами времени. Император под впечатлением итогов Крымской войны 1853–1856 гг., когда Англия и Франция боролись против России, и франко-прусской войны 1870–1871 гг., принесшей впечатляющую победу Пруссии, способствовал внедрению в своем государстве немецкого классического образования. Оно, пережив бурные события первой половины XX в., было развито и усовершенствовано в

Советском Союзе. Сейчас, когда мы сожалеем о гибели советской школы, мало кто вспоминает о том, что ее родиной была Германия. На современном этапе развития нашей страны, стремящейся к модернизации, вновь происходит масштабное реформирование всей сферы образования по англо-американским образцам. Как показывает исторический опыт, это неизбежно поставит вопрос о политических переменах.

Белл-ланкастерская система образования получила развитие в Англии начала XIX в. потому, что таковы были специфические условия и потребности английского общества. В Англии она развивалась практически без вмешательства государства. Когда экономическая и политическая ситуация в стране на протяжении XIX в. стала меняться, общество отказалось от белл-ланкастерской системы, заменив ее другой, более современной, системой образования. В России, как мне представляется, введение ланкастерских школ было исключительно делом императора Александра I, руководствующегося идеей реформирования своего государства с учетом британского опыта. Но эта идея оказалась принципиально нереализуемой из-за того, что, активно перенимая те британские новинки, которые казались ему полезными, император не мог поступиться главным – отменить крепостное право и создать широкую систему общественного самоуправления. В итоге он встретил сопротивление сначала со стороны консерваторов, а потом столкнулся с действиями революционеров, стремившихся использовать ланкастерские школы для пропаганды своих взглядов. Единственные идейные союзники Александра I – либералы-западники – были им же самим лишены возможности действовать активно и самостоятельно после «Семёновской истории». Все это привело к гибели системы взаимного обучения в России.

Тем не менее, ланкастерские школы сыграли весьма важную роль в истории отечественного народного образования. Кроме того, что они дали стране большое количество грамотных людей, часть которых впоследствии продолжала заниматься самообразованием, они в некоторой степени идейно подготовили наступление эпохи буржуазных реформ Александра II. Вспомним цитированные выше слова рядового солдата Александрова, учившегося в провинциальной ланкастерской школе. В них отражается стремление образованного русского человека отстоять достоинство личности перед всей мощью государственной машины.

Библиографический список

1. Александров Г.Н. Очерки моей жизни // Русский архив. 1904. Кн. III. № 12. С. 465–563.
2. Божерянов И.Н. Граф Егор Францевич Канкрин. Его жизнь, литературные труды и двадцатилетняя деятельность управления министерством финансов. СПб., MDCCCXCVII [1897].
3. Бороздин А. Шишков (Александр Семёнович) // Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. Т. XXXIXa. Шенье – Шуйский монастырь. СПб., 1903. С. 611–615.
4. Бурлачук Ф.Ф. Владимир Раевский. М., 1987.
5. Вильсон Р.-Т. Дневник путешествий, службы и общественных событий в бытность при европейских армиях во время кампаний 1812–1813 г. Письма к разным лицам. СПб., 1995.
6. [Волкова О.Ю.] Румянцев Николай Петрович. Министр иностранных дел Российской империи (1808–1814 гг.) // Очерки истории Министерства иностранных дел России. 1802–2002: В 3-х т. Т. 3. Биографии министров иностранных дел. 1802–2002 гг. М., 2002.
7. Герд Я.[И.] Записки об открытии первого училища взаимного обучения в России // Журнал для воспитания. 1858. № 12. С. 327–342.
8. Грибоедов А.С. Соч. / Вступ. ст., коммент., состав. и подгот. текста С.А. Фомичёва. М., 1988.
9. Декабристы. Тайные общества. Процессы Колесникова, бр[атьев] Критских и Раевских. М., 1907.
10. Дружинин Н.М. Декабрист И.Д. Якушкин и его ланкастерская школа // Дружинин Н.М. Избр. тр. Революционное движение в России в XIX в. М., 1985. С. 384–436.
11. И.Г. Первая в России ланкастерская школа // Исторический вестник. 1887. Т. 29. № 9 (сентябрь). С. 650–656.
12. Лапин В.В. Семёновская история: 16–18 октября 1820 года. Л., 1991.
13. Ливен Д. Право одержать победу. Россия против Наполеона // Родина. 2012. № 6. Спец. вып. «Гроза Двенадцатого года». С. 30–34.
14. Мартос И.Р. Ланкастерское училище в Киеве (ок. 1820 г.) // Киевская старина. 1897. Т. LVIII. № 7–8. Приложения. С. 55–69.
15. Никитенко А.В. Записки и дневник: В 3-х т. Т. I. М., 2005.
16. Пыпин А.Н. Религиозные движения при Александре I. СПб., 2000.
17. Розен А.Е. Записки декабриста / Подгот. Г.А. Невелев. СПб., 2007.
18. Томашевская Н. Ланкастерские школы в России // Русская школа. 1913. № 3 (март). Отд. I. С. 36–62.
19. Щёголев П.Е. Владимир Раевский. (Первый декабрист) // Щёголев П.Е. Декабристы. М.-Л., 1926. С. 7–70.
20. Zacek J.C. The Lancastrian school movement in Russia // The Slavonic and East European Review. 1967. Vol. 45. № 105. P. 343–367.

Е.А. Баракова, И.А. Шилин

О формировании регулятивных умений учащихся в процессе исследовательского обучения

В статье рассматриваются изменения регулятивных умений обучающихся основной школы с учетом индивидуальных особенностей в процессе исследовательского обучения.
Ключевые слова: исследовательская деятельность, индивидуальные особенности учащихся, регулятивные умения, процесс обучения.

Федеральный государственный общеобразовательный стандарт основного общего образования на первое место выдвигает требования к результатам образования – личностным, метапредметным, предметным, результатам, которые должны быть значимы за пределами системы образования [4]. В соответствии с требованиями Стандарта система планируемых результатов устанавливает и описывает классы *учебно-познавательных* и *учебно-практических задач,* которые осваиваются в ходе обучения и направлены на формирование умений и навыков, способствующих освоению систематических знаний, самостоятельного приобретения, переноса и интеграции знаний; разрешения проблемных ситуаций, формированию сотрудничества, коммуникации; самоорганизации и саморегуляции; рефлексии, ценностно-смысловых установок, ИКТ-компетентности обучающихся. Успешное выполнение этих задач требует от обучающихся овладения системой учебных действий с учебным материалом, прежде всего с опорным учебным материалом, служащим основой для последующего обучения.

Отсутствие регулятивных умений является серьезным препятствием успешному выполнению этих задач. Развитые регулятивные умения обеспечивают саморегуляцию любого вида учебно-познавательной деятельности.

В работах Н.А. Менчинской и ее последователей саморегуляция рассматривается в рамках учения развивающейся личности: изучая возрастные особенности произвольности и осознанности учебной деятельности учащихся, она считает, вслед за Л.С. Выготским, что ведущая закономерность учения – переход от неосознанных, неуправляемых форм деятельности к осознанным, управляемым, предполагающим не только регуляцию извне, но и саморегуляцию [2].

В психологических исследованиях В.И. Моросановой, И.Ю. Цыганова, А.В. Ванина, Е.В. Филипповой выявлено, что осознанная саморегуляция, выступая инструментальной стороной личности обучающегося, обеспечивает реализацию мотивации учения в поведении и деятельности.

Но такой переход к осознанным формам деятельности «сам по себе» не произойдет, необходима целенаправленная работа в процессе обучения.

Сегодня все больше исследователей придерживаются позиции, что обучение – это процесс взаимодействия субъектов, а точнее, особым образом организованное общение между теми, кто обладает знаниями и определенным опытом, и теми, кто их приобретает, усваивает [1]. Актуальным сегодня является обучение, при котором знания не передаются учителем, а рождаются в собственной деятельности учеников. А.И. Савенков назвал его исследовательским обучением – особым подходом к обучению, построенном на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному изучению окружающего [5].

При таком подходе природная поисковая активность ребенка рассматривается в качестве важнейшего образовательного ресурса. Она видится отправным моментом развития поискового поведения как способа взаимодействия с окружающим миром и развития исследовательских способностей, на основе которых формируется исследовательское поведение. От них, в свою очередь, осуществляется переход к деятельности в условиях неопределенности, адекватному поведению в такой ситуации с проявлением всех умений, которые формируются через исследовательское обучение: оценивать ситуацию, моделировать, прогнозировать, уметь выстроить свое действие. Исследовательская деятельность рассматривается как действенный инструмент в обучении, как метапредметная область, ориентированная на стимулирование познавательных потребностей и способностей личности ученика. А.И. Савенков определяет исследовательскую деятельность как особый вид интеллектуально-творческой деятельности,

порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения [5].

Анализ исследований позволяет сделать вывод: включение учащихся в исследовательскую деятельность в образовательном процессе актуально и эффективно. Однако в школьной практике отсутствует система развития исследовательских умений учащихся и включения их в исследовательскую деятельность по следующей причине: исследовательская деятельность учащихся рассматривается не как необходимый компонент современного образовательного процесса, а как определенное дополнение к основной учебно-познавательной деятельности. Кроме того, учителя не владеют методикой организации этой деятельности, приемами формирования исследовательских умений. Исследовательская деятельность как средство обучения подменяется демонстрацией на уроках «слайд-шоу» (подготовленными учащимися чаще для дополнительной оценки в классном журнале и, как правило, найденными в сети Интернет), которые представляют учебными проектами.

Мы полагаем, что посредством исследовательского обучения необходимо осуществлять целенаправленное развитие регулятивных умений учащихся, которые в комбинации с другими умениями обеспечивают интеграцию в социум, саморазвитие и самореализацию обучающихся. Содержанием и смыслом в исследовательском обучении выступает исследование. Сформированные общие исследовательские умения ученика служат средством саморегуляции его исследовательской деятельности. В этом случае на каждом этапе исследования формируются определенные регулятивные умения, обеспечивающие саморегуляцию любого вида учебно-познавательной деятельности. Задача учителя состоит в обеспечении образовательной среды в виде информации, создании проблемных ситуаций, а также в предложении способов действий в этой среде и таком руководстве исследовательской деятельностью учащихся, при котором инициатива постепенно переходит к ним самим.

В теории исследовательского обучения выделяют три уровня его практической реализации: репродуктивно-вариативный, вариативно-эвристический, эвристический [3]. Эти уровни можно соотнести с основными этапами структуры урока: подготовка к усвоению новых знаний; усвоение новых знаний и умений; закрепление и систематизация новых знаний; применение приобретенных знаний на практике. Последовательность других этапов структуры современного урока, их логическое взаиморасположение, а также взаимосвязь этапов урока и варианты их взаимодействия между собой, возникающие в процессе обучения, могут изменяться в зависимости от типа урока.

На первом этапе, т.е. на этапе подготовки к усвоению новых знаний, учитель ставит проблему и намечает стратегию и тактику ее решения. Решение предстоит найти учащемуся самостоятельно. При этом познавательными действиями, необходимыми для выполнения исследовательской деятельности, являются наблюдение; сравнение фактов, свойств, явлений; нахождение причинно-следственных связей; формирование выводов на основе единичных операций исследования. Показателями реального результата будут полная готовность класса и оборудования, быстрое включение учащихся в деловой ритм, оптимальность сочетания контроля, самоконтроля и взаимоконтроля для установления правильности выполнения задания и коррекции пробелов, готовность учащихся к активной учебно-познавательной деятельности на основе опорных знаний.

На этапе усвоения новых знаний и умений учитель по-прежнему ставит проблему, но уже метод ее решения ученик ищет самостоятельно (на этом уровне допускается коллективный поиск). Необходимо сочетание познавательных действий, используемых на предыдущем этапе, с умением сформулировать цели работы; выразить зависимость между фактами, явлениями; изобразить эту зависимость в виде графика, схемы, таблицы. Прием реализации первого уровня исследовательского обучения, неразрывно связанного с процессом освоения учебной информации изучаемого предмета, называется экспромт-исследованием и характеризуется тем, что сначала исследовательской деятельностью учащихся руководит учитель, демонстрируя образцы деятельности, а затем ученики вместе с учителем составляют план решения проблемы и реализуют его. Контроль и коррекцию результатов исследования выполняет учитель. Подготовку к представлению результатов исследования и представление результатов учащиеся выполняют в ходе организованной групповой работы. На этом уровне исследований целесообразно формировать группы для коллективного исследования так, чтобы один и тот же ученик в разных группах оказывался перед необходимостью выполнять разные роли.

Обсуждение и оценка полученных результатов осуществляется в ходе совместной деятельности учителя и учащихся. Показателями результата на данном этапе обучения являются активные действия учащихся с объемом изучения, максимальное использование самостоятельности в добывании знаний и овладении способами действий, степень усвоения сущности усваиваемых знаний и способов действий на репродуктивном уровне, ликвидация типичных ошибок и неверных представлений у учащихся.

На третьем этапе, состоящем в закреплении и систематизации новых знаний, учитель ставит проблему, а учащиеся самостоятельно ищут способ решения и осуществляют его (допускается индивидуальное сопро-

вождение учителем). Для выполнения исследовательской деятельности учащимся важно уметь сочетать познавательные действия, используемые на предыдущих этапах, со следующими умениями: высказывание суждений, формулирование выводов. Основным приемом здесь является «мини-исследование», которое реализуется в форме предварительного домашнего задания на достаточно короткий промежуток времени (к следующему уроку по данной теме). Отличие исследовательской деятельности на этом уровне состоит в том, что планирование исследовательской работы, поиск решения проблемы, подготовка к представлению результатов исследования, их представление ученик выполняет самостоятельно, возможно, в сотрудничестве со сверстниками или со старшими, а результатом исследования является обязательное создание собственных образовательных продуктов. Исследования этого вида ученики могут выполнять как по желанию, так и в обязательном порядке. Этот выбор зависит от целей обучения и содержания изучаемой темы, сложности задания и др. Показателем реального результата служит самостоятельное выполнение заданий, требующих применения знаний в знакомой и измененной ситуации.

На четвертом, завершающем этапе, заключающемся в применении приобретенных знаний на практике, постановка проблемы, поиск способов ее решения и разработка плана решения осуществляются учащимися самостоятельно. Такие познавательные действия, как видение проблемы, постановка вопросов, выдвижение гипотезы, определение понятий, классификация, наблюдение, проведение эксперимента, вывод умозаключения, структурирование материала, подготовка текста собственного доклада, объяснение, доказательство и защита своей идеи, являются необходимыми для реализации знаний. Показателями результата на четвертом этапе являются активная и продуктивная деятельность учащихся по включению части в целое, их умение классифицировать и систематизировать, выявлять внутрипредметные связи, адекватность самооценки учащегося оценке учителя, получение учащимися информации о реальных результатах учения.

Важнейшим показателем успешности исследовательского обучения представляется рефлексия, под которой понимается владение учащимися принципами саморегуляции и сотрудничества, открытость учащихся в осмыслении своих действий и самооценке, способность прогнозировать способы саморегуляции и сотрудничества. При проведении любого вида рассмотренных исследований у ученика обогащается опыт активной интеллектуальной деятельности, формируются субъект-субъектные отношения, познавательные умения, словом, все то, что необходимо для проведения длительных исследований во внеурочной деятельности. Только

подготовив ученика к исследовательской деятельности, вооружив его соответствующими средствами саморегуляции этой деятельности, можно начинать организацию самостоятельной исследовательской практики школьников.

Заметим, что для осуществления исследовательской деятельности наличие у ученика значительного числа познавательных умений (анализировать, сравнивать, классифицировать, выявлять причинно-следственные связи, делать умозаключения, доказывать и т.д.), коммуникативных умений, опыта проведения исследований является необходимым, но не достаточным условием. Ученика нужно специально обучать проведению исследований, предоставив ему возможность проведения исследований на уроках.

Библиографический список

1. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М., 1989.
2. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственное развитие школьника. М., 1989.
3. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М., 2004.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / Сост. Е.С. Савинов. М., 2011.
5. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006.

К.А. Жиркова

Дифференцированный подход и его реализация в процессе изучения иностранного языка в школе

Автор описывает основные варианты осуществления дифференцированного подхода. Представлен опыт реализации одного из вариантов при обучении английскому языку.

Ключевые слова: дифференцированный подход, дифференцированное обучение, обучение иностранному языку.

Тема дифференцированного подхода в обучении продолжает оставаться актуальной на протяжении последних 50 лет, и будет таковой до тех пор, пока существует классно-урочная система обучения. Ссылаясь на научные работы И.Э. Унта, дифференциацию можно обозначить как обучение, проходящее в группах учащихся, сформированных на основании каких-либо особенностей, при этом учитываются индивидуальные особенности учащихся. В таких группах обучение происходит по нескольким различным учебным планам и программам [2].

По мнению И.М. Чередова, «дифференцированное обучение на уроках – это процесс обучения, который предполагает глубокое изучение индивидуальных особенностей учащихся, их классификацию по типологическим группам и организацию работы этих групп над выполнением специфических учебных заданий, которые способствуют их умственному и нравственному развитию» [3, с. 7].

На основе принципа дифференциации обучения строится технология дифференцированного обучения, которая представляет собой совокупность организационных решений, средств и методов обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса [1].

Рассмотрим технологию уровневой дифференциации. Следует обратить внимание на целевые ориентации:

– обучение каждого на уровне его возможностей и способностей;

– приспособление (адаптация) обучения к особенностям различных групп учащихся [1, с. 80].

Для осуществления дифференцированного подхода наибольший интерес представляет внутреннее разделение (дифференциация), которая про-

исходит в трех видах (формах) классной работы: фронтальной, групповой и самостоятельной.

В нашем научном опыте дифференцированный подход был реализован следующем образом.

В первую очередь мы определили, по каким критериям (способность, знания, умения, обучаемость, обученность, уровень творческих способностей, память) будет осуществляться дифференциация обучения. В нашем исследовании мы опирались на способности, полученные ранее знания и умения. Следующим этапом стала выбор учебных материалов (тесты, задания), которые позволяют осуществить деление учащихся на группы. Затем была произведена диагностика обучающихся: те, у которых возникали трудности при выполнения заданий, были переведены в более слабую группу.

При отборе материала внимание было обращено на следующие варианты осуществления дифференцированного подхода при обучении английскому языку:

– дифференцированная сложность задания и одинаковые условия его выполнения для всех;

– дифференцированная сложность задания и дифференцированные условия его выполнения;

– одинаковая сложность задания для всех учащихся и дифференцированные условия его выполнения;

– одинаковая сложность задания для всех учеников и одинаковые условия выполнения [4, с. 36].

В ходе нашего опыта была использованы одинаковая сложность задания (текст) при дифференцированном условии его выполнения (задания). Для его осуществления были использованы сформированные навыки и умения чтения у учащихся 3 класса. Главной целью опыта являлся контроль уровня сформированности навыка чтения, понимание основной идеи текста. Для достижения поставленной цели учащимся необходимо было выполнить ряд заданий, связанных с пониманием данного текста.

Перед тем как приступить к разработке заданий, необходимо было условно разбить класс на группы. Как говорилось ранее, основными критерием являлись способности учащихся и уровень полученных навыков и умений (выше среднего и ниже среднего). Также при подборе заданий особое внимание уделялось индивидуально-психологическим особенностям школьников.

Всей группе учеников был предоставлен один и тот же текст, но вопросы и задания были дифференцированы по уровню подготовки школь-

ников. Группе учеников с уровнем выше среднего были предложены задания со специальными вопросами, требующие полного, развернутого ответа. Остальная часть учащихся получила задания с общими вопросами, при которых ответами являются слова «да» или «нет». Вторым заданием являлось упражнение, дифференцируемое по тому же критерию. Первой группе было предложено написать план прочитанного текста, второй – пронумеровать предложения в соответствии с текстом.

Все задания выполнялись самостоятельно. В конце урока был произведен обмен «опытом», т.е. обе группы учеников делились своими впечатлениями о тексте, самостоятельно проверяли задания, при выявление ошибок или недочетов ученики совместно исправляли их и проговаривали правильные ответы, что приводило к формированию навыка говорения.

Подводя итоги нашего опыта, можно сказать, что организация самостоятельной работы явилась основой дифференцированного подхода. Дифференцированный подход реализован в виде заданий и упражнений различной трудности.

Библиографический список

1. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М., 1998.
2. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990.
3. Чередов И. М. О дифференциации обучения на уроках. Омск, 1973.
4. Шемякина В.В. Активные формы и методы обучения иностранному языку // Специалист. 2006. № 2.

М.П. Казаченок

Роль наглядного моделирования в обеспечении развития музыкальности детей старшего дошкольного возраста

В статье рассмотрены основные направления и актуальность использования наглядного моделирования в музыкальной дошкольной педагогике. Определена специфика построения процесса овладения наглядным моделированием детьми старшего дошкольного возраста. Предложена методика диагностического обследования, направленная на выявление уровней овладения дошкольниками наглядным моделированием.

Ключевые слова: наглядная модель, наглядное моделирование, условные заместители, знаково-символическая деятельность дошкольников, кодирование.

На современном этапе развития дошкольного музыкального образования в рамках федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования продолжает оставаться актуальной необходимость сосредоточения усилий на совершенствовании музыкально-образовательного процесса, подчеркивается значимость его игровых форм и методов, в частности – музыкально-игровой деятельности, которая успешно реализуется в процессе применения музыкальных и музыкально-дидактических игр. Используя разнообразные игровые приемы, педагоги не только создают и поддерживают определенное эмоциональное состояние воспитанников, но и помогают успешно осваивать детям элементарные представления об особенностях музыкального языка (Н.А. Ветлугина, Т.И. Бакланова, Э.П. Костина и др.). Одним из активных игровых методов, используемых в дошкольной практике для развития музыкальности детей старшего дошкольного возраста, все чаще стало являться наглядное моделирование.

Проблема применения в образовании знаково-символических средств наглядного моделирования была и продолжает оставаться актуальной. Так, еще известный отечественный психолог Л.С. Выготский подчеркивал, что большой объем информации при познании окружающего мира поступает к человеку через системы значений, выработанных в культурно-историческом развитии человечества и зашифрованных в различных знаково-символических средствах [7; 8].

Отечественные ученые Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Н.Г. Салмина, Е.Е. Сапогова и др. в своих трудах успешно доказали, что именно знаково-символическая деятельность обеспечивает человеку более комфортный процесс осознания сущности, особенностей тех предметов и объектов, с которыми взаимодействует человек. Освоение знаково-символической деятельности, как показывают исследования указанных выше ученых, осуществляется успешно и на начальных этапах развития человека – в дошкольном детстве. И одной из форм знаково-символической деятельности, доступных уже детям дошкольного возраста, является деятельность моделирования [3; 7; 8; 14; 15].

В настоящее время к деятельности моделирования, с одной стороны, как форме знаково-символической деятельности, а с другой – как способу формирования системы необходимых для комплексного развития личности знаний, обращен интерес многих как теоретически, так и практически ориентированных исследований. Так, в исследованиях Н.Г. Салминой, Л.М. Фридман, В.А. Штоффа и др. моделирование окружающей действительности посредством знаков и символов состоит в получении объективно новой информации в ходе оперирования знаково-символическими средствами, в которых в «чистом» виде представлены системно-структурные, системно-функциональные и иные взаимосвязи окружающей действительности [14; 16; 17].

Применительно к музыкальному образованию впервые к характеристике, месту и значению наглядных образов (внемузыкальных представлений) в процессе музыкального восприятия были обращены исследования отечественного психолога Г.Н. Кечхуашвили. Он доказал возможность использования в музыкально-сенсорном воспитании детей соотнесения относительных свойств музыкальных звуков с конкретными жизненными образами, доступными для ребят [10].

Н.А. Ветлугина на основе исследований Г.Н. Кечхуашвили широко использовала знаково-символические средства в практике дошкольного музыкального образования. В ее известном учебно-методическом пособии «Музыкальный букварь» она опиралась на внемузыкальные компоненты, побуждающие ребенка мысленно – сознательно, а потом и подсознательно – ассоциировать те или иные новые для него средства музыкального языка (интонационные, ладо-гармонические, метро-ритмические, темброво-колористические) с определенным набором понятийно-предметных соответствий.

После Н.А. Ветлугиной к вопросу использования знаково-символических средств наглядного моделирования в музыкальном образовании дошкольников были обращены исследования Т.В. Волчанской,

Л.Н. Комиссаровой, и др., а также Э.П. Костиной, которая сделала акцент на развитие музыкально-сенсорных способностей детей дошкольного возраста средствами наглядных моделей и наглядного моделирования [11; 12].

В исследованиях представленных выше авторов было доказано, что в музыкальном образовании дошкольников можно успешно использовать метод моделирования: музыкальное мышление ребенка можно развивать с помощью специальных схем, моделей и других знаково-символических средств, которые в наглядной, доступной и адаптированной для детей форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта.

Зарождаясь и развиваясь в дошкольном возрасте, деятельность моделирования занимает значительный период в ходе индивидуального развития ребенка. Дети осваивают *замещение, кодирование, декодирование, схематизацию, моделирование* и *умственное экспериментирование,* которые лежат в основе знаково-символической деятельности [4; 8; 13–15].

Использование наглядного моделирования в музыкально-художественной деятельности детей старшего дошкольного возраста, по нашему мнению, обеспечивает, во-первых, успешное формирование комплекса музыкальности, во-вторых, способствует развитию способности к наглядному моделированию.

Опираясь на исследования Н.А. Ветлугиной, Г.Н. Кечхуашвили, Э.П. Костиной, Н.Г. Салминой и др., в музыкальной педагогике мы стали использовать наглядное моделирование по нескольким взаимосвязанным направлениям:

– моделирование как знаково-символическая деятельность;

– моделирование как освоение детьми различных знаково-символических средств наглядного моделирования;

– моделирование как метод познания дошкольниками содержания образовательной области «Музыка».

Данная методика работы с моделью в музыкальном образовании детей старшего дошкольного возраста заимствована нами из исследований А.М. Вербенец, Н.Г. Салминой и включает в себя несколько этапов:

1) знакомство детей с относительными свойствами музыкальных звуков; познание содержания образовательной области «Музыка», восприятие настроений, эмоций, переданных в музыке и музыкальных образах;

2) перевод изучаемого материала на знаково-символический язык – построение условно-образных и условно-схематических моделей;

3) работа с моделью (преобразование модели);

4) соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью.

По нашему мнению, специфика построения процесса овладения наглядным моделированием у детей старшего дошкольного возраста заключается в следующих особенностях:

1) последовательное развитие умения моделировать в сочетании с освоением содержания образовательной области «Музыка», обусловленное усложнением программных задач;

2) насыщение музыкально-педагогического процесса ситуациями, в которых используется знаково-символические средства наглядного моделирования;

3) использование моделей и знаково-символических средств не только в непосредственно образовательной деятельности, но и в совместной деятельности взрослого и детей, а также перенос в самостоятельную деятельность ребенка;

4) использование усложнений заданий, предусматривающих использование моделей, в сочетании с логикой последовательности познания содержания музыкальной деятельности;

5) создание заинтересованности активной поисковой деятельностью (метод информационных проектов, проблемно-поисковые ситуации), использование привлекательного для детей мотива, сюрпризные моменты;

6) использование различных по содержанию, степени обобщенности и способу выражения моделей от образных к схематическим.

Качество овладения детьми наглядным моделированием можно отследить в результате диагностических обследований. На основе методик, заимствованных из других диагностических систем и экспериментальных исследований, посвященных развитию умения наглядного моделирования [2; 4; 9; 13], нами была разработана сущность и структура модифицированной методики выявления уровней овладения наглядным моделированием детьми старшего дошкольного возраста.

Область диагностического обследования, направленная на выявление уровней овладения дошкольниками наглядным моделированием (таблица 1), состоит из показателей, формируемых в ходе реализации содержательно-технологического компонента авторской методики по развитию музыкальности старших дошкольников средствами наглядного моделирования:

– практическое установление связи «реальность – модель»;

– выбор условных заместителей;

– перевод текста на знаково-символический язык (кодирование);

– выполнение действий (построение и использование) с наглядными моделями.

Таким образом, анализ как исследованной литературы по избранной тематике, так и состояния проблемы организации наглядного моделирования в музыкально-художественной практике дошкольного образовательного учреждения позволяет предположить возможность применения знаково-символических средств наглядного моделирования в музыкально-художественной деятельности детей старшего дошкольного возраста, успешность использования которых можно отследить с помощью авторской модифицированной методики выявления уровней овладения дошкольниками наглядным моделированием.

Таблица 1

Сущность и структура методики выявления уровней овладения дошкольником наглядным моделированием

Показатели	Методика выявления	Баллы	Уровни
Установление связи «реальность – модель»	Методика «Волшебная фотография» (на основе методик Г.А. Глотовой и А.В. Павлюковой) Ребенку показывают предметный рисунок; поясняют возможность создания его пространственной модели («Волшебной фотографии»), замещая предметы фигурами при сохранении пространственных отношений между ними. Используются предметные рисунки с небольшим количеством предметов (3 и 4) и заместители-фигуры (прямоугольники и квадраты разного размера) (6 шт.). Далее ребенку предлагается сравнить объект и его модель. Задаются вопросы «Что это?», «Чем они отличаются?», «Что общего?», «Как узнал, что изображено на рисунке?», «Как узнал, что обозначает эта фигура?»	3	Высокий: ребенок самостоятельно выложил фигуру и ответил на вопросы
		2	Средний: ребенок испытывает затруднения в построении фигуры, пользуется подсказкой взрослого, отвечает практически на все вопросы, стремится завершить задание
		1	Ниже среднего: ребенок испытывает затруднения в выполнении задания даже после помощи взрослого
Выбор условных заместителей	Методика «Выбери похожий» (на основе методик Л.А. Венгера и О.М. Дьяченко) Ребенку предъявляют набор различных предметов: брусок, палочка, пластмассовый шарик, колечко, а также картинки с изображениями, напоминающими каждый из имеющихся предметов: одежная щетка, мыло, автобус; карандаш, удочка, ложка; томат, яблоко, игрушка Колобок; бублик, колесо, пяльцы. Цвет, размеры и пропорции рисунков – разные. Ребенку предлагают рассмотреть предметы и подобрать к ним соответствующие картинки.	3	Высокий: ребенок самостоятельно справился с заданием или с небольшой подсказкой взрослого
		2	Средний: ребенок старается завершить задание и выполнить его правильно, но испытывает затруднения, пользуется подсказкой взрослого
		1	Ниже среднего: действия носят характер хаотичных, непоследовательных проб

Перевод текста на знаково- символический язык (кодирование)	Методика «Пиктограмма» (на основе теста А.Ф. Лурия) Детям предлагают слова и выражения, прямое изображение которых затруднено или невозможно: вкусный ужин, тяжелая работа, доброта, сила, отдых. Поясняют, что не надо делать точный и конкретный рисунок, а надо нарисовать любое изображение или значок, которые помогут вспомнить слово. После завершения работы дети должны вспомнить закодированные слова.	3	Высокий: все рисунки соответствуют смыслу заданного слова, носят обобщенный характер; ребенок воспроизвел все слова
		2	Средний: рисунки частично соответствуют замыслу, очень конкретны и с большой степенью детализации; слова ребенок воспроизвел все или частично
		1	Ниже среднего: рисунки не соответствуют смыслу задуманного слова, рисунки подробны и конкретны, не обобщены, отчетливо просматривается однообразие; слова воспроизведены частично или не воспроизведены совсем
Выполнение действий (построение и использование) с наглядными моделями	Методика «Заборчик» (на основе методики Л.А. Венгера) На стол кладутся две коробки с идентичным материалом: строительными деталями двух форм (кубиками и «кирпичиками») и фишками двух цветов (красными и синими). Одна коробка для экспериментатора, другая – для ребенка. Взрослый строит «забор» из 6–8 деталей, чередуя детали разной формы. Ребенку предлагают хорошо рассмотреть и запомнить, как сделан «забор». Затем постройка закрывается ширмой, а ребенку предлагается воспроизвести ее из своих деталей по памяти. После того, как ребенок выразит сомнение в своей возможности точно воспроизвести образец или при сравнении с образцом убедится, что построил «забор» неточно, ему предлагают посмотреть, как в аналогичной ситуации будет действовать взрослый. Ребенок строит свой забор, а проверяющий выкладывает, глядя на его постройку, модель из фишек, передающую количество и чередование элементов оригинала, при этом одна из фигурок заменяется фишкой одного цвета, другая – фишкой другого цвета. Затем, как и в первом случае, оригинал закрывается ширмой, а экспериментатор по своей модели воспроизводит его конструкцию. Обе конструкции сравниваются, и ребенок убеждается в их идентичности. Его спрашивают, что помогло взрослому запомнить конструкцию забора, фиксируют ответ и просят попробовать еще раз запомнить и воспроизвести «забор», построенный взрослым (при этом задается новое чередование элементов)	3	Высокий: ребенок понимает значение модели, построенной взрослым; объясняет использованный в модели принцип замещения одной из форм фишкой одного цвета, а другой – фишкой другого цвета; построил модель, точно отражающую расположение деталей в образце, заданном взрослым; правильно и самостоятельно использовал модели при воссоздании образца
		2	Средний: задание выполняет правильно с помощью взрослого
		1	Низкий: задание выполняется неправильно либо не выполняется совсем

Библиографический список

1. Бакланова Т.И., Новикова Г.П. Музыкальный мир – интегрированная программа музыкального воспитания, обучения, развития и оздоровления детей дошкольного возраста (3–7 лет). М., 1999.
2. Буренкова Н.В. Моделирование как способ формирования обобщенного умения решать задачи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
3. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М., 1969.
4. Вербенец А.М. Освоение свойств и отношений предметов детьми 5-го года жизни посредством модели и моделирования // Методические советы к программе «Детство» / Отв. ред. Т.И. Бабаева, З.А. Михайлова. СПб., 2001.
5. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1967.
6. Ветлугина Н.А. Развитие музыкальных способностей дошкольников в процессе музыкальных игр. М., 1958.
7. Выготский Л .С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т. 3. М., 1983. С. 91–328.
8. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л.С. Собр. соч. В 6 т. Т. 6. М., 1984. С. 5–90.
9. Жигалик М.А. Дифференцированный подход к развитию познавательной активности старших дошкольников средствами наглядного моделирования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. В. Новгород, 2008.
10. Кечхуашвили Г.Н. К характеристике наглядных образов при восприятии музыки // Вопросы психологии. 1957. № 1. С. 25–33.
11. Комиссарова Л.Н., Костина Э.П. Наглядные средства в музыкальном воспитании дошкольников. М., 1989.
12. Костина Э.П. Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста «Камертон». Вып. 2. М., 2006.
13. Кравцова К.А. Психологические условия формирования способности старшего дошкольника к наглядному моделированию: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. Самара, 2011.
14. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
15. Сапогова Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула, 1993.
16. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. М., 1984.
17. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.–Л., 1966.

Е.Ю. Костин

Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения

Статья раскрывает состояние эмоционального выгорания у педагогов в контексте профиля профессиональной деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения. Сделаны выводы о связи длительности профессиональной деятельности, ее субъективных и предметных условий с возникновением и генезом состояния эмоционального выгорания.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, эмоциональное выгорание, психическое здоровье, причины эмоционального выгорания, фазы развития синдрома эмоционального выгорания, способы профилактики эмоционального выгорания.

В условии преобразований, происходящих в российском обществе, особую актуальность приобретает эффективность профессиональной деятельности, в том числе в сфере образования. Для того чтобы обеспечить и поддерживать высокий уровень деятельности педагогического персонала в образовательных учреждениях, необходимо обратить внимание на такой психологический аспект, как эмоциональное выгорание педагогов разных категорий, работающих с детьми, а именно дошкольниками.

Педагогическая деятельность сопряжена с большим количеством различных воздействий в системе «педагог–ребенок», особенно эмоционально «выгорают» педагоги, другие специалисты, работающие с детьми с повышенной степенью возбудимости и с иными нарушениями эмоциональной сферы.

Синдром эмоционального выгорания формируется как реакция организма, на который продолжительно влияют профессиональные стрессы, что в первую очередь связано с работой, условиями профессиональной деятельности, а также социальной средой. Наше исследование подтверждает, что в случае появления синдрома эмоционального выгорания педагогический процесс, в котором участвуют и педагоги, и дети, становится малоэффективным и приблизительно у одной третьи педагогических работников нарушается качество выполнения ими профессиональных обязанностей. Наше утверждение, основанное на опытно-экспериментальной деятельности, сводится к тому, что утрата эмоциональной, когнитивной

и физической энергии снижает удовлетворение исполнением работы, а также частично влияет на исчезновение психологической защиты педагога в проявлении эмоций в случаях психотравмирующих воздействий, как следствие, вырабатывается стереотип эмоционального, профессионального поведения, негативно сказывающийся на эффективности работы.

Такие психологи, как В.В. Бойко, И.А. Акиндинова, О.П. Бусовикова, Т.Н. Мартынова, О.И. Бабич, К.А. Дубиницкая и др., рассматривают и иные подходы к обозначенной нами проблеме и определяют выгорание как функциональный стереотип, позволяющий дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время могут возникать его дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнерами. Иногда это обозначается понятием «профессиональное выгорание», что позволяет рассматривать такое явление в аспекте личной деформации под влиянием профессиональных стрессов [3].

С нашей точки зрения, проблема синдрома эмоционального выгорания наиболее объективно исследована в работах американского психиатра H. Frendenberger, социального психолога К. Maslac, в которых названные ученые определяют эмоциональное выгорание как физическое и эмоциональное истощение и утрату полноценного восприятия окружающей действительности, в том числе и в профессиональной деятельности. Отечественные ученые Е.Е. Алексеева, О.И. Бабич, В.Н. Феофанов, Т.В. Редина придают определенное значение проявлению эмоционального выгорания, связанного с профессиональной деятельностью, и в то же время указывают на значимость такого фактора, как социальная среда, что означает необходимость рассмотрения проблемы во взаимосвязи профессиональной деятельности, в данном случае – педагогической, и влияния социальной среды [1; 2; 5].

Главной причиной синдрома эмоционального выгорания считается психологическое переутомление. Когда требования (внутренние и внешние) длительное время преобладают над ресурсами (внутренними и внешними), у человека нарушается состояние равновесия, которое неизбежно приводит к синдрому эмоционального выгорания.

Педагог дошкольного образовательного учреждения имеет особый профессиональный статус, связанный со значительной ответственностью за здоровье, развитие и формирование личности ребенка, и как следствие – большим напряжением в работе, что сказывается на эмоциональной сфере.

Профессиональный труд воспитателя отличает высокая эмоциональная загруженность, и поэтому с увеличением стажа многие педагоги испытывают «педагогический кризис», «истощение», «выгорание».

В.В. Бойко под эмоциональным выгоранием понимает выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций (понижения их энергетики) в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [3]. Ученый выделяет три фазы формирования выгорания. Каждая фаза содержит определенные симптомы, описывающие динамику развития синдрома выгорания.

Фаза напряжения: нервное (тревожное) напряжение служит предвестником и «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания. Напряжение имеет динамический характер, что обуславливается изматывающим постоянством или усилением психотравмирующих факторов.

Фаза резистенции (сопротивление нарастающему стрессу): человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений.

Фаза истощения: сопровождается общим падением энергетического тонуса и ослаблением нервной системы, оскудением психических ресурсов [Там же].

В качестве основных симптомов эмоционального выгорания Е. Малер выделяет: усталость, утомление, истощение; психосоматические недомогания; бессонницу; негативное отношение к клиентам; негативное отношение к самой работе; скудность репертуара рабочих действий; агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, гнев); упаднические настроение и связанные с ним эмоции: цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия, чувство бессмысленности; переживание чувства вины [2].

По нашим наблюдениям, имеется несколько факторов, оказывающих влияние на возникновение синдрома эмоционального выгорания у воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

К внешним факторам, провоцирующим выгорание, можно отнести:

– специфику профессиональной педагогической деятельности (необходимость сопереживания, сочувствия, нравственная ответственность за жизнь и здоровье вверенных ему детей, стаж работы);

– организационный фактор: перегруженность рабочей недели; низкая оплата труда; напряженный характер работы; неудовлетворенность работой: отсутствие четкой связи между процессом обучения и получаемым результатом, несоответствие результатов затраченным силам; преобразования в области образования, приведшие к изменению взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса; неблагополучная атмосфера в педагогическом коллективе: однополый состав коллектива, наличие конфликтов по вертикали и горизонтали, нервозная обстановка.

К внутренним факторам, способствующим возникновению синдрома эмоционального выгорания, относят:

– коммуникативный фактор: отсутствие навыков коммуникации и умения выходить из трудных ситуаций общения с детьми, родителями, администрацией; неумение регулировать собственные эмоциональные ситуации;

– ролевой и личностный фактор (индивидуальный): смерть и тяжелые заболевания близких; материальные затруднения; плохие взаимоотношения между супругами; отсутствие нормальных жилищных условий; недостаток внимания, уделяемого домочадцами; неудовлетворенность своей самореализацией в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Последствием эмоционального выгорания могут стать проблемы в семье, нарушение взаимоотношений с родными и, в первую очередь, с детьми. Под воздействием эмоционального выгорания усиливаются тревожность, раздражительность, появляется агрессивность, изменяется стиль общения педагога с детьми. Чаще стиль общения становится авторитарным или либерально-попустительским, а это приводит к нарушению благоприятной психологической обстановки в группе.

Среди воспитателей дошкольных учреждений эмоциональному выгоранию наиболее подвержены люди старшего возраста и работающие с детьми с отклонениями в развитии. Педагоги-воспитатели в большей степени проявляют негативизм в профессиональной деятельности, больше устают, падает заинтересованность в работе, и как следствие возникают ситуации:

– взаимодействия с воспитанниками, связанные с нарушением дисциплины, конфликтными ситуациями между детьми;

– взаимоотношения с коллегами и администрацией, основанные на расхождении во мнениях, взглядах, оценках ситуаций; перегруженность общественными делами; неправильное распределение и объем педагогической нагрузки, усиление контроля за выполняемой деятельностью, непродуманные требования и новации;

– взаимодействия с родителями воспитанников, вызванные расхождением в оценке ребенка педагогом и родителями, снижением внимания со стороны родителей к воспитанию детей, индивидуальной конфликтностью и тревожностью родителей.

Среди причин, влияющих на возникновение синдрома эмоционального выгорания у воспитателей, исследователи ставят на одно из первых мест высокую ответственность за жизнь и здоровье воспитанников. В таких ситуациях неоценимая роль педагога-психолога, который должен проводить работу по преодолению страха ошибок, повышению уверен-

ности, по предупреждению возникновения неконтролируемых ситуаций. Поскольку педагоги стремятся все делать с высокой степенью ответственности, недостаток времени не позволяет чаще всего в полном объеме выполнить спланированное ранее и именно это приводит их к эмоциональной и физической перегрузке. Педагог-психолог должен оказывать помощь в формировании у воспитателей способности правильно планировать свою деятельность.

В экспериментальной работе нами замечены несколько групп педагогов-дошкольников, сходных по определенным критериям эмоционального выгорания. Критериями определения таких групп являются личностные особенности педагогов, способствующие развитию синдрома эмоционального выгорания: высокий уровень эмоциональной лабильности, высокий самоконтроль при подавлении отрицательных эмоций, мотивация своего поведения, повышенная тревога и депрессивные реакции, завышенная/заниженная самооценка, понимание своей роли в социуме, недостаточное умение управлять переживаниями.

В нашем исследовании наиболее эффективными оказались следующие способы профилактики синдрома эмоционального выгорания:

– рассчитывать и обдуманно распределять свои нагрузки;

– переключаться с одного вида деятельности на другой;

– относиться к конфликтам на работе более спокойно, принимая ситуацию как частный случай;

– не пытаться быть лучшим всегда и во всем.

Использование упомянутых рекомендаций снижает уровень синдрома эмоционального выгорания и приводит к более эффективной, творческой работе педагога с детьми.

Библиографический список

1. Алексеева Е.Е. Психологический тренинг профилактики эмоционального выгорания и профессиональной дезадаптации педагогов // Дошкольная педагогика. 2010. № 10. С. 52–57.
2. Бабич О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов: Дис. … канд. психол. наук. Хабаровск, 2007.
3. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. СПб., 1999.
4. Молчанова Л.Н. Профиль деятельности и состояние психического выгорания у воспитателей детских садов и учителей начальных классов общеобразовательных школ // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2011. № 3. С. 90–98.
5. Редина Т.В. Личностные детерминанты эмоционального выгорания у специалистов учреждений для детей с ограниченными возможностями здоровья: Дис. … канд. психол. наук. М., 2010.

С.А. Пашина

Внеучебная деятельность в формировании экологической культуры и социализации учащихся

В статье рассматривается формирование экологической культуры учащихся в единстве решения задач образования и социализации в период обучения и после окончания школы.

Ключевые слова: экологическая культура, непрерывное образование, опережающая и постобразовательная социализация личности, образовательные задачи, внеучебная деятельность, социализация, экологическая социализация.

Формирование экологической культуры современного человеческого сообщества безоговорочно признается важнейшим фактором развития и сохранения современной цивилизации. Вместе с тем у разработки этой актуальной проблемы пока непростая судьба как в образовании, так и в перспективах признания ее приоритетности в общественном и политическом сознании. Решение возникающих вопросов может осуществляться на очень разном социальном и образовательном содержании.

В этой связи нельзя не отметить, что в осознании развития общечеловеческой культуры происходит выделение ее специфической, все более четко обособляемой и осмысливаемой составной части, которая может быть обозначена как «экологическая культура» [2]. При этом экологическая культура как специфический феномен осознается, главным образом, в культурологическом аспекте, т.е. за пределами образовательной системы. В силу этого закономерности бытия и развития этой культуры, ее освоения индивидом рассматриваются в соотнесении с социальными процессами, подпадающими под обозначение «экологическая социализация». Ее двуединый социальный и, в то же время, педагогический смысл достаточно обоснованно усматривается, в первую очередь, в рамках процессов, изучаемых социальной педагогикой. В ней «экологическая социализация» обретает черты социально-педагогического феномена. Она перестает быть только социальным явлением, которое выступает базовым для процессов, обеспечивающих формирование, сохранение, развитие и трансляцию экологической культуры общества, и переходит в раздел явлений преднамеренной педагогической социализации.

Представленное разграничение по смыслам социологического и педагогического феноменов позволяет применительно к системе образования

увидеть экологическую культуру личности также в двух самостоятельных реальностях: социальной и педагогической, *связующим фактором* для которых объективно является внеучебная деятельность экологической направленности.

Вводя взаимообусловленное использование таких понятий, как «внеучебная деятельность» и «экологическая социализация», мы стремимся к объединению формирующих педагогических и социальных воздействий в едином процессе решения задач становления современной экологической культуры учащихся. Это нацеливает работников сферы образования на расширение области педагогической ответственности, на поиск новых методик и форм работы в единстве школы, семьи и общественности, на *объединение образовательных и социальных ресурсов формирования личности.*

В арсенале педагогических средств деятельность учащихся во внеучебное время, часто называемая *внеучебной деятельностью*, давно заняла достойное место. Если отвлечься от различных толкований ее понимания, то можно будет увидеть свойственные только ей особенности, отличающие ее от учебной деятельности в школе и в системе дополнительного образования. Главной особенностью внеучебной деятельности является то, что она реализуется за пределами образовательной системы, в частной жизни учащихся, в соответствии с их индивидуальными запросами, реальными условиями и возможностями удовлетворения. По существу это *посильная возрасту социализация*, соответствующая интересам быта, семьи, особенностям социального окружения, погруженности подрастающего человека в социальную среду. Она не подчинена целям собственно образования и строится по законам реальной жизни, имеющей собственное содержание. Тем не менее, ее образовательные результаты поддаются педагогической адаптации и использованию в формировании целостного образовательного потенциала развивающейся личности.

Это положение является для нас ключевым, концептуальным. Оно позволяет рассматривать внеучебную деятельность *как опережающую социализацию*, формирующую личность *одновременно с получением образования*, а не только по его завершению и включению учащегося в социально зрелые общественные роли и отношения.

Для понимания внеучебной деятельности следует видеть в ней сложный и многогранный процесс, объединяющий все виды активности учащихся (наряду с деятельностью учебной), в результате которой происходит успешная социализация школьника. Это социальный процесс с неотъемлемым образовательным результатом.

Однако чаще всего педагоги не вдаются в «тонкости понимания» и специфику социализирующих результатов и смыслов такой деятельности учащихся. Они уверенно, «по-хозяйски», включают внеучебное время учащихся в ресурсную базу времени на образовательный процесс. С его использованием обеспечивается выполнение основных и дополнительных образовательных программ в урочной и внеурочной работе; в дополнительном образовании; в самостоятельной работе по выполнению учебных заданий и др. [1]. Особенно образовательная направленность внеучебной деятельности выявляется в работе с отстающими. Профессионализм не может мириться с педагогической запущенностью и ориентирует деятельность педагогов на отработку трудно дающихся навыков и компетенций, не укладывающихся в нормативы временных затрат, предусмотренных образовательными стандартами и др. В силу этого, вместо ожидаемого обогащения образовательного потенциала школьника нередко осуществляется лишь необходимая компенсация недостатков образования, обусловленных трудностями учебной деятельности школьника или особенностями педагогической деятельности учителя. Несомненно, привлечения внеучебного времени в этих целях не только задача, но и необходимое условие эффективности работы всей образовательной системы. Вместе с тем в выполнении этого условия не всегда учитывается и просматривается *социализирующая сущность внеучебной формирующей деятельности учащихся.*

В документах, ориентирующих на модернизацию современного отечественного образования, *социализация учащихся* рассматривается *как самостоятельная педагогическая проблема* и акцентируется внимание на необходимости *более полного и эффективного использования внеучебной деятельности.* Это требует преодоления известных трудностей, поскольку проблема социализации школьников, становясь педагогической проблемой, не вписывается в состав традиционно образовательных задач. Соответственно, необходимость ее решения высвечивает определенную ограниченность столь же традиционных для педагогики теоретических воззрений на понимание внеучебного времени и внеучебной деятельности школьников.

Более полному осознанию существа взаимосвязи социализации и образовательных процессов способствует характеризуемое нами обращение к двуединой принадлежности феномена «внеучебная деятельность». В исследованиях социальных явлений она предстает как социальный процесс с объективно присущими ему образовательными следствиями. А в контексте образовательных явлений феномен «внеучебная деятельность»

тоже обнаруживает наличие прикладного социализирующего смысла, который по базовому предназначению образовательной системы в целом ориентирует на самореализацию личности в общественной, производственной, культурной жизни социума.

Понимание двуединости внеучебной деятельности не усложняет труда работников образования, однако ее эффективное использование предполагает понимание реальной *ролевой двуединости* самого учителя. Каждый педагог, используя внеучебную деятельность в образовательном процессе, в первую очередь выступает в своей *профессиональной педагогической роли.* В тоже время в контексте решения социализирующих задач, используя внеучебную деятельность школьника, педагог становится также и *агентом социализации*, реализуя свою *социально-педагогическую роль.*

Внеучебная социализация в соотнесении с традиционно понимаемым *постобразовательным периодом жизни* человека является *опережающей социализацией*. Ее связь с формированием образовательного потенциала личности находит выражение в изменяющейся, отвечающей персональному взрослению, индивидуальной культуре человека, которая обогащается *прикладной направленностью знаний, получаемых по мере обучения*. С этих позиций следует принять во внимание то, что, будучи социальным феноменом, экологическая культура функционирует через ее совокупные проявления для всех членов общества. Это предполагает, что через решение задач формирования экологической культуры ее обладателем должна становиться не только отдельная личность, а все человеческое сообщество, постоянно обновляющееся подрастающими поколениями. Для современной школы это чрезвычайно сложная проблема, решение которой, с использованием внеучебной деятельности, приобретает важное звучание, расширяя воспитательные возможности не только системы образования, но и общества в целом в их усилиях по развитию человека, по формированию его культуры *за рамками условий системы образования*.

Такой подход следует отметить особо, поскольку экологическая социализация в условиях «надвигающегося» непрерывного образования для всех приобретает «пожизненный» характер. А из этого следует, что и общество через экологическую социализацию получает возможность столь же «пожизненно», педагогически преднамеренно влиять на формирование экологической культуры, и не только отдельных личностей, но и в целом подрастающих поколений. Соответственно, значительно расширяется понимание формирующей значимости вкладов системы образования и процессов *опережающей и постобразовательной социализации* в их целостном взаимодействии [3].

При этом роль и удельный вес внеучебной образовательной деятельности, которой предстоит сопутствовать всему пути развития личности, будет несомненно нарастать, сопровождая не только изменения производственных образовательных потребностей, но и рост персональных духовных запросов каждого человека.

Существенно, что *образование как социальный институт* все в большей мере *осознает себя и функционирует в качестве коллективного субъекта и агента социализации*, реализующего свою функцию через усилия нарастающего числа педагогов как персональных агентов социализации (экологической в том числе).

На примере особенностей формирования обществом экологической культуры учащихся мы обратились к возможностям решения одной из значимых современных образовательных задач – выявлению той особенности внеучебной деятельности учащихся, которая свидетельствует, что эта деятельность является по существу *реальной, доступной школьнику социализацией*. И с этой точки зрения *педагогическая ценность социализирующей внеучебной деятельности имеет общепедагогический смысл.* В соответствии с этим смыслом ее использование в контексте внеучебной активности учащихся открывает возможность педагогического влияния на усвоение не только содержания образования, но и значительного числа присущих жизни школьников социализирующих процессов. Такое понимание внеучебной деятельности может служить решению не только частных проблем, но также созданию образовательных программ внеучебного социализирующего содержания.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.
2. Глазачев С.Н., Козлова О.Н. Экологическая культура: Пробное учебное пособие для учащихся школ, гимназий, колледжей, студентов педвузов, вузов, учителей. М., 1997.
3. Мудрик А.В. Социализация человека. М., 2011.

Л.В. Скитская

Научно-педагогические основы коммуникативного общения и особенности его развития у детей дошкольного возраста

В статье выявлено и обосновывается противоречие в толковании терминов «общение» и «коммуникация» в исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Конкретизировано понятие «коммуникативное общение». Раскрыты формы коммуникативного общения дошкольников с взрослыми. Рассмотрены сроки возникновения коммуникативного общения дошкольников со сверстниками. Выделены этапы развития коммуникативного общения дошкольника со сверстниками.
Ключевые слова: общение, коммуникативное общение, дети дошкольного возраста, коммуникативное общение с взрослым, коммуникативное общение со сверстником.

Развитие личности, становление ее жизнедеятельности находится в прямой зависимости от социального окружения, в котором она живет и развивается. Взаимодействуя с другими людьми, ребенок удовлетворяет одну из самых важных социальных потребностей – потребность в общении, которая, по мнению отечественного психолога Л.И. Божович, несет в себе изначальную силу, побуждает психическое развитие ребенка, развивается вместе с ним, является базой для развития других его социальных потребностей [2]. Общение является предметом изучения многих наук. Психологические основы общения разрабатывались в исследованиях А.Б. Добровича, Е.Н. Ильина, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской и др. Педагогические основы общения нашли свое отражение в работах А.А. Бодалева, В.А. Кан-Калика, А.Т. Курбановой, Ф.М. Рахматулиной и др.

Положение о решающей роли общения в психическом развитии ребенка было выдвинуто и разрабатывалось Л.С. Выготским, который неоднократно подчеркивал, что психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры. В исследованиях Л.С. Выготского намечена взаимосвязь и взаимозависимость отношений «ребенок–ребенок» и «ребенок–взрослый» в психическом развитии детей [3].

Б.Г. Ананьев рассматривал общение как специфический вид деятельности и главной его характеристикой считал то, что через него человек строит свои отношения с другими людьми. При этом он указывал: общение как деятельность общественного индивида не всегда принимается во внимание. Особо следует отметить направление, которое сформулировал Б.Г. Ананьев в проблеме общения: познание участниками общения друг друга. Для нас интересна точка зрения Е.И. Пассова, который обращает внимание на то, что общение и деятельность – относительно самостоятельные, хотя и тесно взаимосвязанные стороны единого процесса жизни, и между ними существует множество переходов. Е.П. Ильин определяет общение как специфический вид коммуникации, связанный с психическим контактом между реальными субъектами и приводящий к их взаимовлиянию, взаимопереживаниям и взаимопониманию.

При изучении процессов общения зарубежные исследователи (Н. Винер, В. Шрамм, Г. Лассуэлл, Э. Беттингхауз, В. Вайсе) давно стали использовать понятие «коммуникация». Этот термин позднее был принят и отечественными учеными (Н. Федоров, П. Флоренский, В. Вернадский, М. Бахтин, Ю. Лотман и др.). В отечественной литературе понятия «общение» и «коммуникация» зачастую употребляются как синонимы, хотя при более внимательном подходе между ними обнаруживаются некоторые различия. В англоязычной лингвистической литературе термин «коммуникация» понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов, что само по себе является синонимом термина «общение». В свою очередь, слово «общение» обозначает процесс обмена мыслями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми. Однако исследователи Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин указывают на то, что существует точка зрения, согласно которой базовой категорией является коммуникация, которая между людьми протекает в форме общения как обмен знаковыми образованиями (сообщениями). Но существует и противоположная трактовка соотношения понятий «общение» и «коммуникация», в которой основной категорией считается общение, а в структуре последнего выделяются коммуникация (обмен информацией), интеракция (организация взаимодействия и воздействия), перцепция (чувственное восприятие как основа взаимопонимания). Исследователи делают вывод о том, что понятия «общение» и «коммуникация» имеют как общие, так и отличительные признаки. Общими являются их соотнесенность с процессами обмена и передачи информации и связь с языком как средством передачи информации. Отличительные признаки обусловлены различием в объеме содержания этих понятий (узком и широком).

Широкое распространение получила точка зрения, в основе которой лежит понимание общения как коммуникативной деятельности. Изучив работы Г.М. Андреевой, А.В. Запорожца, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.В. Петровского, Т.А. Репиной, Д.Б. Эльконина и др., мы пришли к выводу, что такая точка зрения сложилась не сразу. Отечественные психологи М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская рассматривают «общение» и «коммуникативную деятельность» как синонимы. М.И. Лисина, в частности, отмечает, что развитие общения дошкольников со сверстником, как и с взрослым, предстает как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности [6].

Взяв за основу определение общения как процесса установления и развития контактов между людьми, порождаемого потребностями совместной деятельности, включающего в себя обмен информацией и выработку единой стратегии взаимодействия, взаимного восприятия и попыток влияния друг на друга, мы разделяем точку зрения некоторых исследователей при уточнении понятия коммуникативного общения причинно-следственными целями, а также функциональными наполнителями (Г. Хмельницкий, В. Дудченко, Г. Сартан, В. Гудимов). Я. Яноушек, рассматривая коммуникативное общение как «общение значениями» в условиях совместной деятельности, указывает на то, что оно, по его мнению, состоит в обмене значениями и имеет два аспекта: предметно-содержательный и интерпретационный, составляющий тот смысл, который объективно придают содержанию взаимные отношения участников и субъективно – сами участники [12].

В связи с этим коммуникативное общение, с нашей точки зрения, характеризует ряд аспектов: во время акта общения имеет место не просто движение информации, а взаимная передача закодированных сведений между двумя индивидами – субъектами общения. Схематично коммуникация может быть изображена так: «S – S». Следовательно, имеет место обмен информацией. Но люди при этом не просто обмениваются значениями, они стремятся при этом выработать общий смысл. А это возможно лишь в том случае, если информация не только принята, но и осмыслена. Коммуникативное взаимодействие существует, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор), и человек, принимающий ее (реципиент), обладают сходной системой кодификации и декодификации информации.

Это подводит нас к конкретизации понятия «коммуникативное общение», по нашему мнению, это процесс взаимодействия субъектов, приводящий к качественным преобразованиям структуры коммуникативной деятельности в ходе установления личностных отношений и познания

другого человека, позволяющий достичь наиболее высокого уровня сочувствия, соучастия, сопереживания и взаимопонимания между партнерами, с помощью осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией и непосредственного эмоционального контакта между людьми.

Нам бы хотелось обратить внимание на то, что коммуникативное общение, исходя из определения, невозможно без установления межличностного взаимодействия и понимания людьми друг друга, поэтому в процессе общения складываются субъект-субъектные отношения, т.к. каждый его участник выступает субъектом, проявляя активность, адресованную к другому человеку, попеременно выражая ему свое отношение и воспринимая отношение партнера к себе. Обмен информацией идет, начиная от содержания речи, звучания голоса и заканчивая жестами, позой и мимикой. Я. Яноушек указывает на то, что на определенном этапе выразительные движения перестают быть просто органической реакцией. Именно тогда и наиболее отчетливо видна связь между выражением и воздействием [12].

Средствами коммуникативного общения выступают вербальные и невербальные знаковые системы. Как отмечает Г.М. Андреева, вербальная коммуникация использует в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык, т.е. систему фонетических знаков, включающую два принципа: лексический и синтаксический [1]. Речь является самым универсальным средством коммуникации, поскольку при передаче информации при помощи речи менее всего теряется смысл сообщения. Но посредством речи не просто «движется информация», но участники коммуникации особым способом воздействуют друг на друга, ориентируют друг друга, убеждают друг друга, т.е. стремятся достичь определенного изменении поведения.

Речь как средство коммуникации проходит довольно долгий и сложный путь онтогенетического развития. М.И. Лисина выделяет три этапа в развитии речи ребенка: первый этап – довербальный, когда ребенок еще не говорит и не понимает обращенную к нему речь, но у него формируются предпосылки для вербального общения; второй этап – этап начальной вербальной коммуникации, когда ребенок понимает и начинает произносить простые высказывания: формируется своеобразный «каркас» коммуникативных отношений с окружающими; третий этап – этап развернутой вербальной коммуникации.

Точность понимания слушающим смысла высказывания может стать очевидной для коммуникатора лишь тогда, когда произойдет смена «коммуникативных ролей» (условный термин, обозначающий «говорящего»

и «слушающего»), т.е. когда реципиент превратится в коммуникатора и своим высказыванием даст знать о том, как он раскрыл смысл принятой информации [1]. Несмотря на то, что вербальная коммуникация является такой формой, где психологические закономерности процессов общения выступают в наиболее характерном и доступном для исследования виде, знаковая система включает не только естественные и искусственные языки типа шифровок или языка глухих, но и мимику, жесты, интонацию и др. На ранних этапах коммуникативного развития жесты и мимика являются основными средствами общения, и, как правило, отставание в развитии вербальной речи сочетается у детей с бедностью жестовой речи.

Современные исследования, раскрывающие особенности формирования и развития общения дошкольников, представлены исследованиями И.И. Иванец, посвященных речевой коммуникации детей. В своей работе исследователь рассматривает искусство как средство развития речевых коммуникаций дошкольников, делая вывод о том, что искусство бесконечно расширяет и пополняет опыт общения человека, позволяя познать и пережить ситуации, недоступные в его реальной жизни, дает возможность взглянуть на уже знакомую ситуацию с точки зрения другого человека, представляет эталоны разнопланового общения, являясь школой искусства общения [4].

Непосредственно формированием коммуникативных умений дошкольников занимались Л.Р. Мунирова, С.В. Проняева, Е.Г. Савина, О.С. Степина, О.А. Черенкова и др. Они отмечали, что отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности. Именно развитие коммуникативных умений является важнейшим направлением социально-личностного развития дошкольника [8; 11]. И.А. Кумовой проводились исследования, связанные с воспитанием основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни. Исследователь обращает внимание на то, что понятие «коммуникативная культура ребенка» – это личностное качество, включающее потребность в общении с другими на основе общих познавательных и игровых интересов; вербальные и невербальные способы донесения ценной информации собеседнику; эмоционально-позитивное отношение к себе и партнеру по коммуникации; способность прийти к согласию, договоренности в процессе коммуникации [5]. А.Г. Самохваловой проводилось исследование коммуникативных трудностей детей, которые осложняют процесс общения [9].

Исходя из наших наблюдений и анализа реальной практики работы многих дошкольных образовательных учреждений Приднестровья, существенную роль для оптимизации коммуникативного общения играет

постоянное общение ребенка с взрослым и детьми, предоставляющее ему возможности для социальной апробации, установления межличностного взаимодействия, познания себя и окружающих его людей. Дошкольник не может обойтись без сверстников, однако его общение с ними без помощи взрослых почти всегда оказывается малоэффективным. Мы считаем, что ребенка нужно учить выражать свои эмоции и желания, сочувствовать и помогать другому человеку, достойно выходить из конфликтной ситуации, мириться, различать допустимое и недопустимое поведение. Коммуникативное общение с взрослыми влияет на развитие детей на всех этапах раннего и дошкольного детства.

Необходимо отметить, что развитие коммуникативного общения – это смена качественно-своеобразных целостных образований, представляющих собою определенный генетический уровень коммуникации и называемых формами общения. Каждая форма общения характеризуется по ряду параметров, из которых главными являются дата возникновения, содержание коммуникативной потребности, ведущие мотивы, основные операции и место общения в системе общей жизнедеятельности ребенка. В период от рождения до семи лет последовательно сменяют друг друга четыре формы общения ребенка с взрослым: ситуативно-личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная. Важнейшее значение в возникновении и развитии у детей коммуникативного общения имеют воздействия взрослого, опережающая инициатива которого постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по механизму «зоны ближайшего развития». Организуемая взрослым практика взаимодействия с детьми способствует обогащению и преобразованию их социальных потребностей. Без постоянной поддержки взрослого развитие коммуникативного общения детей с окружающими замедляется или даже прекращается [6].

Зависимость взаимоотношений от содержания потребности в коммуникативном общении обнаруживается как в общении детей с взрослыми, так и в общении их между собой. Многие ученые указывают на то, что неотъемлемой частью отношений ребенка и взрослого является авторитарный характер воздействий взрослого, ограничивающий свободу личности; соответственно, значительно более продуктивным в плане формирования личности является общение со сверстником. Наиболее принципиальным в этой проблеме является вопрос о «начале» коммуникативного общения сверстников, т.е. о сроках его возникновения. Исследования Е.О. Смирновой, Р.И. Терещук, В.М. Холмогоровой показали, что примерно к четырем годам для ребенка сверстник становится более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Коммуникатив-

ное общение со сверстником отличает ряд специфических особенностей, среди которых богатство и разнообразие коммуникативных действий, чрезвычайная эмоциональная насыщенность, нестандартность и нерегламентированность коммуникативных актов [10].

Развитие коммуникативного общения ребенка 4–7 лет со сверстником также проходит ряд этапов. На первом этапе (4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребенка. Главной коммуникативной потребностью является потребность в соучастии сверстника, которое проявляется в параллельных действиях детей. На втором этапе (4–6 лет) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и воздействий партнера. Содержанием общения становится совместная (главным образом, игровая) деятельность. На этом же этапе возникает другая и во многом противоположная потребность – потребность в уважении и признании сверстника. На третьем этапе (6–7 лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности – содержание общения отвлекается от наглядных ситуаций, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми. В коммуникативном общении со сверстником можно наблюдать множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах с взрослыми. Общаясь со сверстником, ребенок может стать действительно равным партнером в общении. Сверстник выступает объектом сравнения с собой, это та мерка, которая позволяет оценить себя на уровне реальных возможностей.

Нам хотелось бы отметить, что сказанное еще не раскрывает природу потребности ребенка в коммуникативном общении со сверстниками, оно только позволяет отделить те случаи, когда у него такая потребность имеется, от всех остальных, когда ее нет. Мы полагаем, что здесь можно воспользоваться логикой рассуждения «от продукта». Согласно этой логике, потребность, побуждающую к деятельности, следует идентифицировать на основе конечного результата, с достижением которого деятельность завершается и прекращается. Таким конечным пунктом коммуникативного общения объективно является построение аффективно-когнитивного образа другого человека, партнера по общению, и самого себя. Все это подводит нас к выводу о том, что и основное побуждение к коммуникативному общению рождается из стремления ребенка к самопознанию и самооценке через партнера по общению и с его помощью, и это в одинаковой степени относится к обеим сферам коммуникации детей. Особенность же сферы коммуникативного общения со сверстниками по

сравнению со сферой общения с взрослыми, по нашему мнению, состоит, с этой точки зрения, в том, очевидно, как достигается самопознание и самооценка в каждом из обоих случаев, и какие возможности открываются для этого ребенку в той и в другой сфере.

Мы разделяем мнение А.Г. Самохваловой о том, что ребенок, не имеющий разностороннего опыта коммуникативного общения со сверстниками, выпадает из устоявшейся детской культурной среды. Он не умеет «говорить» со сверстниками на их языке и, естественно, отторгается ими [9]. С возрастом это вызывает дополнительные расстройства в поведении и характере. Ребенок проявляет свою неудовлетворенность в общении, раздражаясь, становясь агрессивным, либо может «уйти в себя», замкнуться.

Обобщая выше сказанное, можно говорить о том, что активизация гуманистических тенденций в воспитании и обучении детей требует ориентации педагогического процесса на их основные потребности, удовлетворение которых становится базовой основой для формирования желания вступить во взаимодействие с окружающими, т.е. в коммуникативное общение.

Библиографический список

1. Андреева Г.М. Принципы деятельности и исследование общения // Общение и деятельность. Прага, 1981.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2002.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
4. Иванец И.И. Искусство как средство развития речевых коммуникаций у старших дошкольников // Электронный журнал «Исследовано в России». 2000. № 31. С. 429–437. URL: http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2000/031.pdf (дата обращения: 15.02.2012).
5. Кумова И.А. Воспитание основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни: Дис. … канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2004.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 2001.
7. Муниров Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений: Дис. … канд. пед. наук. М., 1993.
8. Савина Е.Г. Формирование умений межличностного взаимодействия у младших школьников в музыкально-театральной деятельности: Монография. Екатеринбург, 2006.
9. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: Учеб.-метод. пособие. СПб., 2011.
10. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М., 2005.
11. Черенкова О.А. Формирование коммуникативных умений детей 4–5 лет в игровой деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2008.
12. Яноушек Я. Коммуникация трех участников совместной деятельности // Проблемы общения в психологии / Под ред. Б.Ф. Ломова. М., 1981.

В.В. Филонова

Вариативность методов определения уровня сформированности межкультурной компетенции

Автор проводит анализ зарубежных инструментов оценивания уровня сформированности межкультурной компетенции на предмет их содержания. В статье также обсуждаются достоинства и недостатки различных методов определения уровня сформированности межкультурной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, уровень сформированности межкультурной компетенции, оценивание уровня сформированности межкультурной компетенции.

Известно, что оценивание уровня сформированности компетенций – распространенная практика в обучении. Тем не менее, большинство ученых, которые работали над вопросами межкультурной компетенции (МКК), предостерегали от ее оценки. Анализ различных методов измерения межкультурной компетенции, предусматривающих информацию количественного и качественного характера, позволяет судить о том, что оценочный инструментарий МКК можно разделить на прямые и косвенные методы оценки. К прямым методам исследователи относят оценку поведения (performance), интервью, портфолио, ролевые игры [5; 6]. К косвенным методам относятся сценарии, наблюдение [3; 4; 6]. В этой статье мы подробно рассмотрим косвенные (непрямые) инструментарии оценки уровня сформированности межкультурной компетенции.

Изучая вопрос оценки уровня сформированности межкультурной компетенции, ряд исследователей разработали собственные инструменты для оценивания результатов исследований, таких как поведенческие шкалы оценки межкультурной компетенции – *Behaviora Assessment Scale for Intercultural Competence* (BASIC) [6] и опросник межкультурной чувствительности – *Intercultural Sensivity Inventory* (ISCI) [4]. В настоящее время доминируют две шкалы оценивания межкультурной компетенции: анкета межкультурного развития – *Intercultural Developmental Inventory* (далее IDI) [3] и оценка межкультурной компетенции – *Assessment of Intercultural Competence* (AIC) [5].

Поведенческая шкала оценки межкультурной компетенции (BASIC) была разработана на основе новаторской работы Рубена [6, с. 16] о пове-

денческом подходе к изучению межкультурной компетенции. Рубен использовал 4- и 5-балльную шкалу Лайкерта для оценки проявления уважения, взаимовлияния, ориентации на знания, эмпатии, самоориентированного ролевого поведения, управления взаимодействием, толерантности. Респондент выражает свое согласие или несогласие с каждым из предложенного набора суждений по 5- или 7-бальной шкале оценок – от «полностью согласен» до «совершенно не согласен», а его место на итоговой шкале установки определяется суммой оценок каждого отдельного суждения.

Аналитическое изучение оценочных шкал выявило три кластера, описанных Рубеном как участники I (компетентные участники межкультурного общения), II (смешанная группа с поведенческим потенциалом для успешной межкультурной коммуникации) и III типа (лица, которые могут столкнуться с трудностями в процессе межкультурного общения). Описанные выше три типа были лучшими предикторами того, как участники реагировали на погружение в новую культуру, также известное как культурный шок: ориентация на знания, отношения и сопереживание. Проявление уважения и управление взаимодействием позволяют предсказать, как участники адаптировались к новой для них культуре. Кестер и Олебе, к сожалению, не предоставили алгоритма определения уровня эффективности коммуникации либо объяснения, как была вычислена общая оценка BASIC. Несмотря на имеющиеся недостатки, даже неподготовленные участники эксперимента могут использовать инструмент BASIC для оценки коммуникативной эффективности личности своих однокурсников на основе осведомленности об их поведении.

Оценка межкультурной чувствительности (ICSI) [4] была разработана для оценки способности человека изменять поведение культурно соответствующим образом при общении с другими культурами. В частности, инструментарий был создан для сравнения поведения индивидуалистической культуры (США) с коллективистской культурой (Япония). Инструмент самоотчета состоял из 46 вопросов. В первой части участникам было предложено ответить на 16 вопросов, воображая, что они живут и работают: а) в Соединенных Штатах; б) в Японии. Во второй части участники отвечали на 14 общих вопросов на предмет гибкости и открытости. Основываясь на результатах исследований Bhawuk и Brislin [4; с. 413], индивидуализм и коллективизм (т.е. основные компоненты ICSI) исследуемых могут быть использованы для оценки межкультурной чувствительности. Одним из недостатков данного инструмента мы считаем длительность исследования, т.к. может потребоваться три года межкультурного опыта или более, чтобы достичь желаемого уровня меж-

культурной компетенции. Кроме того, аспекты развития межкультурной компетенции должным образом не рассмотрены в инструменте оценки межкультурной чувствительности.

Оценка межкультурного развития (IDI) основана на модели развития межкультурной чувствительности Беннетта [3], представляющей собой стадии этноцентризма (отрицание межкультурных различий, защита от культурных различий, минимизация культурных различий) и этнорелятивизма (признание культурных различий, адаптация к культурным различиям, интеграция культурных различий). Инструмент IDI представляет собой самоотчет, состоящий из 50 вопросов с ответами по 5-балльной шкале Лайкерта с дескрипторами в диапозоне от 1 (не согласен) до 5 (согласен). Анализ оценки развития межкультурной компетенции коммуникантов с использованием инструмента IDI подтвердил, что уровень межкультурной чувствительности, измеряемой таким образом, имел положительную корреляцию с течением временем, когда студенты учились в международной школе. Тем не менее, стоит отметить, что показатели корреляции достаточно низкие для отдельных разделов оценки по IDI, что свидетельствует лишь о поверхностных отношениях между интерактантами в школе. Также непонятно, как оценивать интеграцию культурных различий, т.к. в тесте таких примеров не приведено.

Оценка межкультурной компетенции (AIC) была разработана А. Фантини для Федерации эксперимента проживания за рубежом (FEIL) в качестве первого шага в крупном проекте изучения и оценки результатов межкультурной компетенции. В качестве основы для своих исследований разработчики FEIL предложили свое определение межкультурной компетенции, в рамках которого А. Фантини указал характеристики межкультурной компетенции, сферы межкультурной компетенции (отношения, связи и совместная деятельность), компоненты межкультурной компетенции (знания, отношение, навыки и осознание), знание языков, а также уровень развития [5]. Вопросы тестирования оцениваются по 0–5-балльной шкале Лайкерта с дескрипторами в диапазоне от 0 (нет / не у всех) до 5 (очень высоко / хорошо). Инструмент самооценки AIC представляет собой семь разделов с 211 вопросами о респонденте, мотивации, владении языком, стилях общения, межкультурных способностях и пр. Достоинством инструмента AIC считаем оцениванием всех компонентов межкультурной компетенции. Данные, полученные при обработке интервью, доказывают большинство утверждений Фантини, лежащих в основе модели межкультурной компетенции AIC.

Обзор косвенных инструментов оценки межкультурной компетенции позволяет сделать вывод, что существующие инструменты состоят

в основном из самоотчетов в форме опросов, с акцентом на различные компоненты межкультурной компетенции. Стоит отметить, что некоторые исследователи выказывают озабоченность по поводу потенциальных неточностей самоотчетов, характеризующих большинство косвенных инструментов оценки. Так, Альтшулер утверждает, что существует расхождение между самовосприятием собственного межкультурного понимания участниками эксперимента, их чувствительностью и реальными возможностями [1, с. 397]. Можно также задать вопрос: корректны ли результаты таких исследований? Способны ли индивиды предоставлять точные данные самооценки? Arasaratnam и Doerfel заявляют, что некорректность данных, полученных с помощью инструментов самооценки, заключатся не в том, что люди не хотят отвечать точно и честно, а в том, что они могут быть не в состоянии это сделать (участники порой имеют небольшой опыт межкультурного общения) [2, с. 163]. Несмотря на потенциальные теоретические и методологические недостатки, самоотчеты остаются наиболее распространенной формой косвенной оценки благодаря наличию готовых инструментов, скорости и простоте сбора и анализа данных.

Библиографический список

1. Altshuler L., Sussman N.M., Kachur E. Assessing changes in intercultural sensitivity among physican trainees using the intercultural development inventory // International Journal of Intercultural Relations. 2003. № 27. P. 387–401.
2. Arasaratnam L.A., Doerfel M.L. Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives // International Journal of Intercultural Relations. 2005. № 29. P. 137–401.
3. Bennett J.M. Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity // Education for the intercultural experience / R.M. Paige (Ed.). Yarmouth, 1993. P. 21–27.
4. Bhawuk D.P.S., Brislin R. The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism // International Journal of Intercultural Relations. 1992. № 16. P. 413–436.
5. Fantini A. E. Exploring and assessing intercultural competence // SIT Stady Abroad and SIT Graduete Institute. URL: http://www.sit.edu/publications/docs/feil_research_report.pdf. (дата обращения: 25.03.2012).
6. Ruben B.D., Kealey D. Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation // International Journal of Intercultural Relations. 1979. № 3. P. 15–68.

М.А. Янбухтина

Модель создания толерантной воспитательной среды в физкультурно-спортивных объединениях по месту жительства

В основу статьи положен принцип моделирования, использованный автором в условиях физкультурно-спортивных объединений по месту жительства. Модель включает организационные формы, методы, средства и другие необходимые компоненты для создания в них толерантной воспитательной среды.
Ключевые слова: толерантность, воспитательный процесс, младшие подростки, детские физкультурно-спортивные объединения по месту жительства.

Возможности спорта и физической культуры для формирования личности уникальны, т.к. спорт представляет собой не только пространство для жизнедеятельности, но и среду воспитания и формирования разносторонней личности. Глобальные процессы, происходящие в современном мире, поставили перед педагогическим сообществом проблему толерантности как смысложизненную, потому что мир и жизнь на планете Земля непосредственно зависят от того, сумеют ли сотрудничать люди в условиях поликультурности, большого скопления людей разной этнокультурной, межличностной и другой ориентации. Гуманизация процесса воспитания требует обязательного учета индивидуальных особенностей каждого человека в процессе приобщения к нравственным нормам поведения в обществе, среди которых особую роль играют толерантные взаимоотношения. Учитывая индивидуальные особенности младших подростков, необходимо создавать условия, в которых проявляются сильные стороны их характера: целеустремленность, позитивная эмоциональность, смелость, решительность, мужество, и на этом фоне закрепляются этически оправданные представления о правильном поведении человека, его толерантные качества.

Мы поддерживаем позицию А.В. Перцева, который в своих исследованиях касается многих областей жизни, в том числе проблем педагогики. Он убежден в том, что «никакого «врожденного» национального менталитета не существует. Национальный менталитет, т.е. «“жизненный мир” народа, его представления о самоочевидных и естественных основополагающих жизненных ценностях, не наследуется биологически» [1].

Мы рассмотрим эту проблему на фоне воспитательного процесса в физкультурно-спортивных объединениях по месту жительства в мегапо-

лисе. В настоящее время в стране функционирует множество учреждений, предлагающие различного рода внеучебную деятельности для детей. В них наиболее эффективно внедряются социально-педагогические модели деятельности и образа жизни, поскольку традиции, стиль и методы работы этих учреждений максимально учитывают особенности социума; способствуют духовному и физическому росту, социальной адаптации детей к изменяющимся условиям жизни. Их специфика заключается в возможности добровольного выбора ребенком, его семьей направления и вида деятельности, педагога, организационных форм реализации дополнительных занятий.

Физкультурно-спортивные объединения, расположенные по месту жительства, представляют собой дополнительный педагогический потенциал, который может быть использован в целях эффективного формирования толерантных отношений у детей. При сочетании занятий спортом с другими видами деятельности, имеющими воспитательную направленность и осуществляемыми в общении со сверстниками, коллегами по занятиям, в семье происходит становление межличностных взаимоотношений. Эффективные результаты, несомненно, могут быть достигнуты на учебно-тренировочных занятиях в этих учреждениях с целью постановки задач формирования толерантной личности младшего подростка.

В своем исследовании мы провели анализ психолого-педагогических условий деятельности младших подростков, занимающихся спортом в условиях детских спортивных объединений по месту жительства, которые влияют на межличностные отношения и психологический климат в этих группах.

Бесспорно, что глубокое влияние на процесс формирования личности старших подростков оказывает коллектив, в котором тренируется младший подросток. Совместная деятельность на тренировках и во время соревнований, деловые межличностные отношения в период совместного отдыха, взаимная помощь и ответственность – все это способствует воспитанию членов коллектива, ориентированного на взаимосвязь «воспитанник – тренер (педагог) – детский спортивный коллектив (команда)». Совместная коллективная практическая деятельность создает благоприятные возможности и для интеллектуального взаимообогащения и воспитания толерантных качеств у подростков. В сплоченных коллективах, в которых выполняется сложная совместная деятельность, статус личности в большей мере определяется ее деловыми и моральными качествами, в том числе толерантностью.

Основываясь на методологических положениях о толерантности как о совокупности социально и личностно значимых свойствах, мы провели

опытно-поисковую работу по обнаружению воспитательного потенциала внеучебной физкультурно-оздоровительной деятельности младших подростков и создали педагогическую модель формирования культуры толерантных отношений младших подростков, эффективность которой проверили в экспериментальной работе. Нами определено, что цели воспитания культуры толерантных отношений у подрастающего поколения достаточно масштабны, они предполагают не только усвоение содержания, но и формирование всех необходимых умений, имеющих отношение к утверждению ценности человеческого достоинства, а также к утверждению производных от толерантности ценностей. Например, для воспитания человеческого достоинства необходимо знание многообразия социальной, личностной и культурной идентичности, социальных проблем, а также наличие способности и навыков жизни в условиях разнообразия, а также готовность к решению реальных социокультурных задач и применению стандартов прав человека к ситуациям их нарушения. Расширение пространства деятельности предполагает и расширение круга совместной деятельности, а это, в свою очередь, вызывает проявление терпимости к другим – к другому мнению, вкусу, образу жизни. В противном случае, на первом плане будут доминировать механизмы отторжения «иного», всего нового и неизвестного, что, в конечном итоге, приведет к интолерантности.

Мы считаем, что важным условием проведения нашего исследования является диагностика, постоянный контроль за определенными морально-этическими основами поведения у младших подростков, коррекция в их поведении, если требуется. Достижение положительных результатов в формировании толерантности у младших подростков в ходе учебно-тренировочного процесса служит комплексный подход, обязывающий соблюдать единство воздействия на занимающихся средств и методов физического и нравственного воспитания, в том числе при формировании толерантных качеств.

Анализ теоретических исследований и практика проведенной опытной работы позволили определить критерии и показатели сформированности культуры толерантных отношений у младших подростков в группах спортивно-оздоровительного объединения по месту жительства в ЮВАО г. Москвы. Основными критериями и показателями сформированности культуры толерантных отношений подростков мы определили: *когнитивный (познавательный) критерий* и его показатели: а) полнота и прочность знаний и умений взаимодействия с людьми на основе уважения человеческого достоинства и принятия другого; б) степень осознании и принятии собственной самобытности и признания культурного многообразия окружающего мира; *эмоционально-ценностный* и его показатель: проявление

готовности участвовать в межкультурном взаимодействии, взаимных симпатий и плюрализма этнокультурного поведения; *деятельностно-поведенческий (проективный) критерий* и его показатели: а) использование мирных средств разрешения разногласий и конфликтов, отказ от насилия; б) проявление умения конструктивного, бесконфликтного общения и сотрудничества на основе толерантных ценностей.

Мы разработали и апробировали модель формирования культуры толерантных отношений у младших подростков в этих условиях.

Цель модели – формирование культуры толерантных отношений младших подростков в спортивно-оздоровительной деятельности по месту жительства. Основные задачи модели: 1) диагностика уровня сформированности культуры толерантных отношений у младших подростков; 2) проведение внеучебной спортивно-оздоровительной работы, направленной на формирование потребностно-мотивационного, личностного, когнитивного и практического компонентов культуры толерантных отношений у младших подростков; 3) коррекция процесса формирования культуры толерантных отношений воспитанников, контроль, анализ и оценка полученных результатов.

Следующим компонентом модели являются принципы природосообразности (учет особенностей подростка и его формирование в соответствии с личными природными возможностями) и культуросообразности (воспитание подростка в соответствии со своеобразием культуры, к которой он принадлежит), а также принципы сотрудничества, экологии взаимоотношений, правоведения, добровольности признания субъектами друг друга в качестве участников равноправного взаимодействия.

Содержание исследуемой деятельности потребовало включить в модель разработку педагогической диагностики, изучение индивидуальных особенностей членов коллектива; разработку и реализацию комплекса мероприятий, направленных на формирование компонентов культуры толерантных отношений младших подростков, и др.

В качестве форм и методов формирования культуры толерантных отношений подростков в физкультурно-спортивной деятельности выступают общие организационные формы и методы воспитания. Однако следует учитывать, что формы воспитания зависят от конкретных педагогических ситуаций, и поэтому они разнообразны и носят творческий характер, а порой индивидуально неповторимы.

В модели представлены следующие организационные формы воспитания: индивидуальные – беседы воспитателя с одним воспитанником; групповые – несколько участников находятся в непосредственном контакте, и этот контакт находится под непосредственным сопровождением

взрослого; массовые – несколько групп в период проведения соревнований, совместного отдыха, проведения городских и муниципальных праздников, слетов, шествий и тому подобных мероприятий.

В своем исследовании мы опирались на три группы методов, предложенные Г.И. Щукиной: 1) ориентированные на формирование положительного опыта поведения воспитанников в общении и деятельности; 2) направленные на достижение единства сознания и поведения воспитанников; 3) использующие поощрения и наказания [2]. В связи с чем в содержание нашей модели мы включили:

– влияние педагога-тренера на воспитанника через убеждения, нравоучения, требования, приказы, поощрения, личный пример, личный авторитет, просьбы, совет;

– создание специальных ситуаций, которые ориентируют воспитанника на пересмотр или убеждение в проявлении личного отношения к происходящему, выражение позиции, осуществлении поступка, к проявлению характера; формирующие позитивные взаимоотношения;

– учет коллективного мнения или мнения группы, личностно значимого для воспитанника, а также благодаря авторитетному для него человеку, лично знакомого или известного из средств массовой информации (телевидение, печатные издания, радио);

– выявление причин успехов, неудач; путей преодоления трудностей, нахождение способов достижения цели и т.п.;

– совместную деятельность педагога-тренера с воспитанником, общение, взаимодействие не только в процессе тренировок, но при личном контакте;

– использование информационного пространства и социального опыта в кругу семьи, в процессе дружеского и командного общения и др.

Основными средствами формирования культуры толерантных отношений подростков выступают:

– средства массовой информации, печатные материалы, наглядная пропаганда и агитация; в то же время необходимо подчеркнуть, что реальные изменения в массовом физкультурном образовании молодежи могут произойти только в случае создания и координации системы информационно-образовательного обеспечения здорового стиля жизни, нравственного становления, в том числе при воспитании толерантности у подрастающего поколения;

– различные виды деятельности, включающие: рефлексию, самоанализ и осмысление ценностей различных культур; приобщение детей к общепринятым ценностным видам отношений к «другим» культурам;

– диалогическое общение;

– вовлечение ребенка в развивающие ситуации и имитационные игры;

– педагогическое сопровождение и адаптация форм и методов к личности ребенка и др.

На формирующем этапе эксперимента осуществлялась проверка эффективности выявленных нами педагогических условий формирования культуры толерантных отношений подростков во внеучебной физкультурно-спортивной деятельности. Мы сформулировали их следующим образом.

Первое педагогическое условие – создание воспитательного пространство, обеспечивающего в коллективе формирование культуры толерантных отношений, взаимную симпатию и плюрализм в поведении младших подростков.

Второе педагогическое условие – педагогически целесообразная работа по использованию увлечений и интересов младших подростков с целью формирования толерантного сознания и их включению в воспитательный процесс в спортивных секциях и физкультурных группах по месту жительства.

Третье педагогическое условие – сочетание систематического просвещения подростков в области культуры толерантных отношений на фоне отказа от любых конфликтных ситуаций и предотвращение их возникновения, решение проблем посредством диалога и переговоров; освоение как основы права каждого человека на свободу выражения мнений и убеждений.

Четвертое педагогическое условие – интеграция всех субъектов внеучебной физкультурно-спортивной деятельности (педагогов-тренеров, родителей и членов семей, представителей структур муниципальной власти и др.) в процессе формирования культуры толерантных отношений младших подростков.

Таким образом, не вызывает сомнения тот факт, что активные занятия детей в секциях и группах физкультурно-спортивной направленности по месту жительства, организованные на базе разработанной и апробированной нами на практике модели, позволит им более полно раскрыть свои способности, обрести уверенность в себе, вырасти личностью, готовой к дальнейшей интеллектуальной, профессиональной и духовной деятельности, личностью с альтруистическим, толерантным отношением к жизни, готовой прийти на помощь, избежать недопонимания и конфликтов.

Библиографический список

1. Перцев А.В. Жизненная стратегия толерантности: проблема становления в России и на Западе. Екатеринбург, 2002.
2. Плашкова О.О. Система дидактических идей в наследии Г.И. Щукиной: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.

О.В. Борщева

Организация языкового поликультурного образования студентов направления подготовки «Педагогическое образование» на основе современных интернет-технологий

Статья посвящена вопросам организации языкового поликультурного образования в процессе преподавания иностранного языка на примере педагогических направлений подготовки бакалавров. Автор анализирует особенности поликультурного образования и предлагает использовать интернет-технологии для реализации целей обучения.
Ключевые слова: поликультурное образование, языковое поликультурное образование, интернет-технологии, информационно-образовательная среда.

Переход на новые образовательные стандарты последнего поколения ставит педагога перед проблемой выбора как содержания, так и формы, методов, приемов обучения для наиболее эффективного достижения целей обучения – формирования необходимых компетенций. Анализ Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») позволяет говорить о том, что профессионально-ориентированный курс иностранного языка, основанный на положениях языкового поликультурного образования с использованием современных интернет-технологий, будет наиболее эффективным не только для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, но и ряда общекультурных и профессиональных компетенций, связанных с будущей педагогической деятельностью студента.

Идеи языкового поликультурного образования сегодня отражены в трудах многих ученых и исследователей. Актуальность исследования поликультурного образования на теоретическом уровне вызвана противоречием между существующей идеей поликультурного образования как необходимого источника формирования умений общаться, сотрудничать с представителями других культур и наций и неразработанностью моделей реализации данной идеи.

Под поликультурным образованием понимают «процесс освоения подрастающим поколением этнической, общенациональной и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития глобализма и планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде, представленной системой культурных ценностей, отличных от их собственных» [1, с. 63].

Достаточно емкое определение поликультурного образования дает Л.С. Миллер, которая понимает под ним процесс усвоения человеком всего многообразия культур (расовой, региональной, этнической и т.д.) для духовного обогащения, формирования готовности жить в поликультурном обществе, в котором каждый из участников утверждает свою культурную идентичность и готов к взаимодействию и взаимообмену ценностями, смыслами и творчеством [3, с. 12].

Во многих исследованиях подчеркивается, что в поликультурном образовании особая роль отводится изучению национальной культуры, культурам региона и родной страны, т.к., принимая разнообразие культур своего региона, учащиеся будут принимать разнообразие культур всего мира. Известно, что благодаря изучению национальной культуры учащиеся будут осознавать свою роль в глобальных общечеловеческих процессах; осознавать себя в качестве культурно-исторического и поликультурного субъекта [1, с. 109].

Языковое поликультурное образование является частью поликультурного образования, где культуроведческое обогащение учащихся осуществляется средствами иностранного языка. Традиционно обучение иностранному языку было основано на изучении и анализе англоязычной культуры, однако сегодня как никогда важно и актуально интегрировать национальную культуру учащихся в этот процесс, что будет способствовать расширению кругозора, гибкости мышления, формированию нравственных ценностей, патриотических чувств, толерантности [2, с. 71].

Основными целями языкового поликультурного образования должны быть: сохранение и развитие многообразия культурных реалий и культурного наследия общества и передача этого наследия другим поколениям; подготовка учащихся к жизни в полиэтническом социуме; рассмотрение

образовательного процесса с точки зрения удовлетворения образовательных запросов всех этносов; развитие навыков поликультурного общения; формирование положительного отношения к диверсифицированному культурному окружению; формирование человека, способного к активной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, способного жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований [4].

Очевидно, что в эпоху инновационных технологий невозможно не использовать потенциал информационно-коммуникационных технологий и сети Интернет в образовательном процессе. Поэтому одним из педагогических условий организации языкового поликультурного образования выдвигается применение интернет-технологий. Разнообразие информационных и коммуникативных служб Интернета (электронная почта, телеконференция, веб-форум, видеоконференция, чат, гипермедиа *WWW* (*World Wide Web*), поисковые системы, информационные каталоги и служба *FTP*), технические и программные возможности, используемые с целью образования, позволяют рассматривать его как современную информационно-образовательную среду, обладающую всеми ее свойствами: целостностью и интегративностью (создание образовательных порталов, концентрирующих информационные ресурсы, позволяющих создавать на основе технологий гипертекста и мультимедиа ассоциативные связи между различными дисциплинами); многоаспектностью, обширностью, открытостью (неограниченный доступ к мировым информационным ресурсам, возможность ознакомления с различными аспектами изучаемых явлений, свобода выбора коммуникации, направленной на организацию различных форм самостоятельной и познавательной деятельности); универсальностью (различные способы поиска, структурирования, анализа, представления информации, моделирование предполагаемых результатов); лингвистической ориентацией (свободная трансляция информации, информационное наполнение Web-документов). Технологии Веб 2.0. позволяют формировать образовательную интернет-среду с помощью довольно обширного ряда технологий, среди которых для языкового поликультурного образования наиболее эффективными можно считать блог-технологии, вики-технологии и подкасты.

В рамках данной статьи невозможно привести полную методику организации языкового поликультурного обучения студентов, однако проведенное в 2011–2013 гг. на педагогическом факультете МГГУ им. М.А. Шолохова экспериментальное обучение позволяет констатиро-

вать, что данные технологии и ресурсы интернета способствовали формированию профессиональных иноязычных компетенций и достижению целей обучения в целом.

Библиографический список

1. Атаева Р.Д. Педагогические условия социальной адаптации подростков в инновационной гимназии с поликультурной средой: Дис. … канд. пед. наук. Ставрополь, 2004.
2. Борщева О.В. Интеграция национальной культуры в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2010. № 4. С. 69–73.
3. Миллер Л.С. Развитие гуманистического мировоззрения студентов в процессе поликультурного образования: Автореф. дис. … канд. пед. наук. Владикавказ, 2008.
4. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: Монография. Тамбов, 2001.

Л.П. Варенина

Технологии мотивации при создании контента учебно-методического комплекса

Статья посвящена созданию контента учебно-методического комплекса, который бы мотивировал студентов изучать иностранный язык. По мнению автора, при создании учебно-методического комплекса можно использовать технологию «suspense», что способствует формированию коммуникативной компетенции.
Ключевые слова: коммуникативная компетенция, технология «suspense», мотивация, контент, эмоциональное восприятие.

Высшее образование в России сегодня меняет парадигму и образовательные технологии, пытаясь влиться в единую систему европейского образования, осуществляя переход от специалитета к бакалавриату и

магистратуре. Процесс обучения стремительно меняется на глазах одного поколения. У студентов появились новые потребности, у преподавателей – новые возможности для творческой работы.

В современных программах бакалавриата прописаны компетенции, которыми должен обладать выпускник. Как известно, это общекультурные компетенции и профессиональные компетенции. Иностранный язык относится к общекультурным компетенциям. Формирование коммуникативной компетентности студентов является непосредственной образовательной целью дисциплины «Иностранный язык».

Понятие коммуникативной компетенции ввел в середине 1960-х гг. *Dell Hymes* как умение общаться, приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения. Сущность коммуникативной компетенции заключается во внутреннем понимании ситуационной уместности языка. В данной компетенции Д. Хаймс выделил несколько составляющих: языковую, предметную, лингвистическую и прагматическую. Языковая включает знание единиц языка и правил их соединения, т.е. знание лексики и грамматики. Предметная составляющая также является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции. Язык отражает в словах предметы окружающего мира и отношение между ними и формирует в сознании говорящего картину мира. Прагматическая составляющая – это возможность осуществления речевой деятельности, обусловленной коммуникативными целями, т.е. это воздейственный аспект содержания, который предполагает отбор языкового материала, необходимый для конкретной ситуации общения (выбор типа речи, учет функционально-стилевых разновидностей). Решение этих задач осуществляется путем овладения студентами иностранным языком как средством социального взаимодействия, вхождения в языковую общность, идентификации, присвоения социального опыта и социализации обучающегося, что обеспечивается компетентностно-ориентированными формами организации образовательного процесса.

В процессе изучения иностранного языка студенты овладевают стратегиями самосовершенствования иноязычной коммуникативной компетенции – формируют общие и специальные учебные умения и навыки.

Чтобы данный процесс был успешен в условиях сокращенных программ бакалавриата, перед преподавателем неязыкового вуза стоит непростая задача формирования контента, отвечающего требованиям настоящего времени, и построение учебного пособия таким образом, чтобы студентам интересно было его изучать. Кафедра иностранных языков МФПУ «Синергия» предприняла попытку мотивации студентов к изучению иностранного языка путем создания контента учебного посо-

бия, используя технологию «suspense». Данный прием широко используется в литературе, киноиндустрии и драматургии.

«Suspense» в переводе на русский язык означает «подвешенное состояние». Это такое качество произведения, которое держит читателя в напряжении, неизвестности относительно возможного исхода события. «Suspense» заставляет читателя задаваться вопросом «Что произойдет дальше?». Как в художественной литературе, так и в фильмах это, прежде всего, закрученный сюжет, который предполагает привести читателя или зрителя к неожиданной развязке. Аудитория испытывает состояние неизвестности и волнения, ожидая, что вот-вот должно что-то случиться и ощущая свою беспомощность. Как правило, фильмы, имеющие этот прием в избытке, относятся к разряду триллеров.

Но мы испытываем напряжение и находимся в состоянии неизвестности не только на страницах произведения или при просмотре фильм. В жизни также множество ситуаций, когда человек предвосхищает какое-то событие и в то же время понимает, что у него недостаточно знаний, чтобы понять, в каком русле будут развиваться дальнейшие события. Таким образом, можно сказать, литературный прием «suspense» представляет собой некое сочетание предвкушения и неопределенности. В самом широком смысле данный прием представляет собой ожидание опасности и надежды ее избежать. Но это вовсе не означает, что аудитории необходимо щекотать нервы или она должна дрожать от страха. Мы можем применить эту технологию в учебных целях.

Представляется возможным использовать данный литературный прием при создании учебных пособий по иностранному языку в неязыковом вузе. Такая попытка была предпринята при создании учебно-методического пособия (УМК) по деловому английскому языку. В основе пособия лежит интрига, основанная на промышленном шпионаже. Авторы преследовали цель заставить студентов эмоционально воспринимать материал уроков.

Как известно, эмоционально окрашенная лексика запоминается лучше, чем нейтральная. Это отнюдь не означает, что пособие полностью посвящено эмоционально окрашенной лексике. Во главу угла ставится эмоциональное отношение студентов к развивающимся событиям.

Использование приема «suspense» дает возможность преподавателю широко вести практику устной речи, не вытягивая информацию у студентов по прочитанному материалу, а напротив, не позволяя им заглядывать вперед, в следующие главы, чтобы узнать исход обсуждаемых событий. Безусловно, в данной ситуации учебник в бумажном исполнении нам скорее мешает, чем помогает, т.к. многие студенты пытаются прочитать его

до конца как литературное произведение, и тогда эффект ожидания следующего урока сводится к нулю. Здесь на помощь преподавателю приходят smart-технологии, позволяющие размещать материал на электронных носителях порционно, тем самым поддерживая интерес к следующему уроку.

Следует отметить роль преподавателя, работающего с данным учебным материалом. Уже в самом названии учебника «How to Succeed in Business» предполагается вопрос, на который студенты должны дать ответ, изучив материал пособия. Преподавателю с самого первого урока необходимо объяснить студентам, что персонажи, описанные в первых уроках, будут сопровождать их на протяжении изучения всего материала учебника. Канвой каждого урока является развитие межличностных отношений героев, а такие темы, как маркетинг, менеджмент и др., преподносятся как раскрытие секретов компании. Подача бизнес-материала служит своего рода приемом ретардации, заставляя студентов вновь возвращаться к главным героям, обсуждая их действия и ожидая дальнейшего развития событий. Аудирование также помогает вживаться в образы персонажей, т.к. студентам предоставлена возможность не только читать о проблемах персонажей, но и слышать их голоса. Более того, на диске дается информация, без прослушивания которой невозможно двигаться дальше, чтобы понять ход событий, разворачивающийся в учебнике. Для расширения возможностей аудиторного времени УМК должен сопровождаться видеороликами, продолжающими тему каждого урока.

Психологи утверждают, что незавершенное действие (эффект Зейгарник) и прерванные задачи в силу сохраняющегося мотивационного напряжения способствует более успешному запоминанию материала, т.к. люди лучше помнят незавершенные дела. Согласно Зейгарник, студенты, прервавшие изучение материала и отвлекшиеся на какую-либо игру или предмет, не связанный с основным материалом, лучше усваивают изучаемый материал, чем те, которые завершили над ним работу, не прерываясь. На это и направлен прием ретардации в совокупности с приемом «suspense».

В программах бакалавриата последнего поколения отводятся специальные часы на интерактивные занятия. Именно интерактивные занятия оттачивают коммуникативную компетенцию. Они могут принимать различные формы: от деловых встреч, проведения мозговых штурмов до симуляции продаж и принятия важных решений.

Насколько хорошо реализуются заложенные в программе компетенции, можно будет судить по готовности бакалавров продолжать свое обучение в магистратуре.

Библиографический список

1. Cheehy Mr. Creating Suspense. A look at two classic tricks // A teachers writes. One teacher's thoughts on life, literature, and learning. URL: http://ateacherswrites.wordpress.com (дата обращения: 11.05.2012).
2. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирования на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54–60.
3. Варенина Л.П. Технология «Suspense» при создании учебно-методических комплексов по иностранному языку в неязыковом вузе // Сб. докладов XII Международной научной конференции «Актуальные вопросы современной психологии и педагогики» / Под ред. А.В. Горбенко. Липецк, 2013. С. 71–73.
4. Варенина Л.П. Формирование коммуникативной компетенции // Сб. материалов VIII Международного научного конгресса («Роль бизнеса в трансформации общества – 2013») / М., 2013. С. 570–572.

В.В. Кольтинова

Подготовка кадров к социально-педагогическому сопровождению и развитию детей в замещающих семьях в рамках направления «Психолого-педагогическое образование»

Статья посвящена проблеме отбора содержания подготовки студентов по направлению «Психолого-педагогическое образование» к сопровождению замещающей семью: принципы работы с замещающей семьей, способы помощи альтернативным замещающим родителям, показатели определения качества замещающей семейной заботы.

Ключевые слова: психолого-социально-педагогическое сопровождение, замещающая семейная забота, дезадаптация ребенка-сироты, депривация ребенка-сироты в условиях институциализации, реабилитация ребенка в замещающей семье.

Изменение государственной политики в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, принятие Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг., призванные создавать и воплощать в жизнь новые традиции защиты детства, профилактики социального сиротства как основного источника роста числа детей, воспитывающихся вне семьи, требуют адекватного, мобильного кадрового обеспечения. В целях расширения возможностей социализации детей-сирот планируется реформировать детские дома и интернаты для таких детей, переориентировав их на учреждения, содействующие семейному устройству и постинтернатному сопровождению детей-сирот.

Сложившаяся практика подготовки и сопровождения лиц, предлагающих замещающую семейную заботу, свидетельствует о том, что неоказание услуг по подготовке и сопровождению либо их некачественное исполнение приводят к тому, что альтернативные родители испытывают трудности по воспитанию, социализации ребенка-сироты, не справляются со своими обязанностями и возвращают принятых в семью детей обратно в институализированные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Анализ цифр возврата детей за последнее время показывает, что в отношении около 12% от общего количества переданных в семью детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, была прекращена та или иная форма семейного жизнеустройства. Несмотря на небольшой процент, за каждой цифрой стоит судьба разусыновленного ребенка, маленького человека, пережившего вторичное сиротство, потерявшего базовое доверие к социальному миру, испытывающего потерю привязанности, утрату, которая не может не сказаться на его психическом здоровье и благополучии.

Мы можем предположить, что ошибки сопровождения могли быть допущены на всех этапах работы с кандидатами в замещающие родители: на этапе отбора, подготовки и дальнейшего сопровождения замещающей семьи. Руководители в образовательной сфере нашего региона остро чувствуют нехватку специально подготовленных кадров по сопровождению альтернативной семьи. Мы предлагаем создать новый вид профессиональной деятельности – «Специалист по социальному сопровождению», основными целями (задачами) которого будут следующие: оказывать населению услуги по комплексному социальному (в том числе социально-психологическому, социально-педагогическому, социально-правовому и социально-медицинскому) сопровождению путем организации и проведения системы пролонгированных мероприятий, направленных на профилактику дезадаптации лиц из числа уязвимых категорий населения, поддержку их функционального и правового статуса.

Мы считаем, что подобного профессионала нужно готовить в рамках подготовки кадров по направлению «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология, социальная педагогика» как на ступени бакалавриата, так и магистратуры. ФГОСТом по данному направлению определены сферы, в которых может функционировать подготовленный работник. Это образование (общее, коррекционное, инклюзивное), социальная сфера, здравоохранение, культура. Также обозначены основные объекты профессиональной деятельности бакалавров и магистров: обучение, воспитание, индивидуально-личностное развитие обучающихся, здоровье обучающихся, психолого-педагогическое и социальное сопровождение обучающихся, педагогов и родителей в образовательных учреждениях различного типа и вида, социализация. Также ФГОСТом определены задачи психолога, социального педагога в области социально-педагогической деятельности: осуществление комплекса мероприятий по социальной защите обучающихся из числа детей-сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, включая взаимодействие социальных институтов; организация комплекса мероприятий по развитию и социальной защите обучающихся в образовательном учреждении и по месту жительства; организация социально полезных видов деятельности обучающихся, развитие социальных инициатив, социальных проектов; выявление потребностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся, выявление и развитие их интересов; формирование у обучающихся профессионального самоопределения и навыков поведения на рынке труда; организация посредничества между обучающимися и социальными институтами.

Анализируя профессиональные задачи и профессионально-значимые компетенции социального педагога, мы не обнаруживаем такого социального института, как замещающая семья, но понимаем, что подготовленный работник гипотетически сможет решать задачи сопровождения такой семьи и ее членов, будет способен оказать ей комплексную помощь.

Учебным планом предусмотрены учебные модули, в результате освоения которых обучающийся может овладеть целым рядом общекультурных мировоззренческих и нормативных компетенций. Методическая проблема состоит в том, какие базовые элементы содержания будут включены в эти модули, какие теоретические знания вносить в учебные занятия, какие умения и навыки, а также личностные качества формировать у будущего работника.

В рамках учебного модуля «Социально-педагогическое сопровождение развития детей в замещающих семьях» предполагается подготовить работника оказывать замещающей семье и отдельным ее членам услуги

по комплексному социальному (в том числе социально-психологическому, социально-педагогическому, социально-правовому и социально-медицинскому) сопровождению путем организации и проведения системы пролонгированных мероприятий, направленных на профилактику депривации и дезадаптации ребенка-сироты, помещенного в замещающую семью, поддержку его функционального и правового статуса. Фундамент курса составляет изучение основных понятий и процедур психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения замещающей семьи.

В ходе изучения модуля студентов необходимо вооружить умениями оценивать ресурсность семьи по следующим параметрам: стабильность семьи; материально-экономические условия семьи, экономическая мобильность семьи; адекватность ожиданий от ребенка; самооценка (родительских компетенций, качества жизни); уровень адекватности задачам воспитания ребенка мотивов его приема в семью; ведущие мотивы приема ребенка; оценка возможностей семьи к установлению эмоционально близких отношений с приемным ребенком.

Подготовленный работник уже на этапе отбора и подготовки альтернативных родителей должен усматривать критерии совместимости ребенка-сироты и членов замещающей семьи: наличие аттракции, совпадение таких показателей, как темп деятельности и тип эмоционального реагирования у семьи и ребенка, наличие психологической, мотивационной ориентированности на данного ребенка в семье.

В условиях психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения замещающей семьи различного уровня (базовом, кризисном, экстренном) специалист по сопровождению должен уметь дифференцировать главные показатели успешности интегративных процессов в замещающей семье: характер и качество принятия ребенка членами замещающей семьи, создание и функционирование реабилитирующей и абилитирующей среды, мобилизованность системных и личностных ресурсов замещающей семьи, ориентированность замещающей семьи на защиту, развитие и социализацию ребенка, принятого в семью, характер взаимоотношений между всеми членами семьи, их поддерживающая природа, качество удовлетворения потребностей ребенка в безопасности, развитие привязанности ребенка-сироты к членам замещающей семьи, усвоение ее ценностей, традиций.

При этом помощь и сопровождение должны предлагаться в соответствии с соблюдением следующих принципов:

– принцип *общей гуманистической направленности* – приоритетны интересы ребенка, помещенного в замещающую семью, его базовые

потребности и гражданские права на здоровьесбережение, безопасность, развитие, образование и д.р.;

– принцип *соблюдения прав* замещающей семьи на автономию, признание ценности и уникальности ее опыта;

– принцип *опоры при сопровождении* на эффективные замещающие семьи как на группу психологической поддержки;

– *междисциплинарный принцип* работы, т.е. объединение в службу представителей разных специальностей (специалистов органов опеки и попечительства, семейных, детских психологов, социальных педагогов (работников), юристов, педагогов различной специализации) и уровня подготовки в зависимости от потребности замещающей семьи и приемного ребенка;

– принцип *координации деятельности* службы с органами государственной власти, органами местного самоуправления, организациями различной ведомственной принадлежности и т.д. по организации и осуществлению сопровождению субъектов системы семейного жизнеустройства;

– принцип *комплексного использования внешнего и внутреннего ресурсов семьи*;

– принцип *вариативности*;

– принцип *постепенности перехода от прямой помощи к взаимопомощи и самопомощи*.

Успешная реализация системы принципов предполагает у выпускника сформировать также такую профессиональную компетенцию, как «Способен выступать посредником между обучающимся и различными социальными институтами», поэтому практическая, прикладная подготовка выпускника должна предполагать не только овладение навыками делового общения, но и практическими умениями взаимодействия со специалистами организаций различной ведомственной принадлежности, формирование необходимых профессионально значимых личностных качеств, а также профессиональную мотивацию и профессиональную идентичность, толерантность, мобильность и конкурентноспособность на рынке социальных и образовательных услуг.

Библиографический список

1. Ослон В.А. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. М., 2006.
2. Ослон В.А. Модель службы сопровождения замещающей семьи // Детский дом. 2009. № 1. С. 2–14.

3. Формирование социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Фирсов М.В., Кирсанова В.Г. М., 2008.
4. Шульга Т.И. Социально-психологические технологии помощи семьям группы риска. М., 2010.

Е.А. Куфтырева, Л.А. Рапацкая

Голос расширенного диапазона: поэтапное построение процесса обучения

В статье дана обобщенная характеристика голоса расширенного диапазона; рассмотрены основные этапы его развития в процессе профессионального образования. Авторами предпринята попытка раскрыть причины возникновения некоторых недостатков на определенных этапах обучения в процессе развития голоса расширенного диапазона, а также способы их педагогического предупреждения и исправления.
Ключевые слова: профессиональная подготовка вокалистов, голос расширенного диапазона, развитие голоса расширенного диапазона, учебный репертуар для голоса расширенного диапазона, вокально-технические навыки.

В истории мировой музыкальной культуры XIX–XX вв. выделяются имена исполнителей, обладавших уникальными голосами: Мария Малибран (1808–1836), Полина Виардо (1821–1910), Каролина Ферни-Джиральдони (1841–1923), Джудитта Паста (1797–1865), Джулия Гризи (1811–1869), Роза Понсель (1897–1981), Лейла Генчер (1924–2008), Мария Каллас (1923–1977), Джоан Сазерленд (1926–2010), Фелия Литвин (1861–1936), Е.С. Уранова-Сандунова (1772–1826), Е.А. Массини (1838–1912), Н.С. Ермоленко-Южина (1881–1937) и многие другие. В изданиях о русских и зарубежных вокалистах часто встречается следующее описание голосов этих певиц: «голос широкого диапазона, большой звучности, позволявший петь партии сопрано и меццо-сопрано» [1; 3; 6], и далее, как правило, следует перечисление партий, предназначенных для

различных типов женских голосов: контральто, меццо-сопрано, драматического, лирического и даже колоратурного сопрано. В вокальной литературе такой тип голоса называют *soprano sfogato* (сопрано свободное), *soprano assoluto* (сопрано абсолютное), «голос смешанного типа», «промежуточный голос», «голос расширенного диапазона». Многие из певиц, обладающих голосом расширенного диапазона, оставили яркий след в истории мировой музыкальной культуры. Мария Малибран, Джудитта Паста, Джулия Гризи были музами итальянских композиторов В. Беллини и Г. Доницетти, в расчете на уникальные вокальные возможности голоса расширенного диапазона были созданы женские вокальные партии во многих операх этих композиторов.

Особенности голоса расширенного диапазона заключаются в следующем: это рабочий диапазон в две с половиной – три октавы, при полном диапазоне в четыре-пять октав, равноценное звучание на всех участках рабочего диапазона и выдерживание низкой, центральной и высокой тесситуры, способность исполнять репертуар для разных типов женских голосов (меццо-сопрано, драматическое, лирическое и колоратурное сопрано); сочетание низкого грудного регистра голоса с насыщенным звучанием, как у контральто, и верхнего регистра с легким звучанием и техникой беглости, как у колоратурного сопрано. Вследствие этого голос расширенного диапазона обладает широкой палитрой тембральных оттенков, что в совокупности с вокально-техническими возможностями является мощным художественно-выразительным средством для воплощения музыкальных образов вокальной музыки различных жанров.

Проблема обучения вокалистов, обладающих голосом расширенного диапазона, является малоисследованной. В настоящей статье мы предлагаем методику работы с учащимися, наделенными вокальными данными голоса расширенного диапазона.

Голос расширенного диапазона в силу своей уникальной природы и сложной структуры (сочетание трех голосов в одном) требует специфического подхода в процессе своего развития, поэтому при работе с голосами расширенного диапазона целесообразно использовать поэтапное построение учебного процесса, включающего три этапа, которые условно можно обозначить следующим образом: первый этап обучения – «меццо-сопрано»; второй этап обучения – «сопрано»; третий этап обучения – «легкое сопрано».

Условные обозначения каждого этапа обучения показывают основное направление в развитии голоса на данном этапе и отражают общую схему развития голоса расширенного диапазона: от более низкого типа голоса к более высокому (от меццо-сопрано к колоратурному сопрано).

Подобная схема прослеживается при анализе развития и становления певческой карьеры голосов расширенного диапазона, например: «Сазерленд выступала сначала в роли меццо-сопрано, затем – драматического сопрано и, наконец, колоратурного. Это помогло певице до конца познать все возможности своего голоса; особое внимание уделяла она верхнему регистру, поскольку первоначально пределом ее возможностей было до третьей октавы; теперь она свободно берет фа третьей октавы» [5, с. 158].

Название каждого из этапов также показывает, как голос расширенного диапазона позиционируется в этот период обучения, в режиме какого типа голоса происходит тембральное окрашивание звучания, над репертуаром для какого типа голоса идет основная работа. Необходимо уточнить, что при поэтапном построении процесса обучения голоса расширенного диапазона нет четких временных границ каждого этапа. Каждый из них может длиться в среднем один-два года в зависимости от индивидуальных вокальных данных и способностей. Переход от одного этапа обучения к другому происходит постепенно, практически незаметно, по мере развития вокально-технических навыков ученицы. Как только головной регистр голоса, а соответственно и верхний участок диапазона становится более стабильным и удобным для пропевания музыкальных фраз, по мере вырабатывания певческой и физической выносливости для выдерживания высокой сопрановой тесситуры, необходимо постепенно увеличивать количество произведений для сопрано, включаемых в репертуар.

Каждый этап развития голоса расширенного диапазона имеет свою специфику, но в то же время для всех трех этапов обучения характерно следующее. Во-первых, на каждом этапе обучения необходимо максимально растягивать диапазон голоса в обе стороны, до предельных верхних и нижних границ голоса, причем обязательное требование при увеличении границ диапазона – одновременное растягивание как вверх, так и вниз. Во-вторых, на каждом этапе обучения необходимо параллельно изучать произведения, написанные для разных типов женских голосов, как низких, так и высоких.

Первый этап обучения особенно важен для голоса расширенного диапазона, как и для любого другого типа голоса, т.к. в этот период закладывается основа для дальнейшего развития. На этом этапе обучения голос расширенного диапазона должен развиваться в основном в режиме меццо-сопрано. На принадлежность голоса расширенного диапазона к категории низких голосов указывает Фр. Ламперти, несмотря на наличие верхнего участка диапазона в третьей октаве, способности к колоратурной беглости и сопранового оттенка тембрального звучания [2]. Следует добавить, что основой этого типа голоса является нижний груд-

ной регистр, который по характеру и насыщенности звучания не уступает самому низкому женскому голосу (контральто), и диапазон которого может достигать даже таких нижних нот, как ми – фа большой октавы.

Если на первом этапе обучения проигнорировать эту принадлежность голоса расширенного диапазона к низким голосам и изначально развивать его в режиме сопрано, то это может привести к тембральной блеклости, нечистому интонированию на верхнем участке диапазона и даже к потере верхних нот диапазона, уменьшению звучности и объема, вследствие превалирования головного резонатора и недостаточной активности грудного резонатора, поскольку для правильного развития голоса расширенного диапазона необходимо, чтобы оба резонатора, а также все регистры этого голоса развивались равномерно.

Значимость грудного резонатора и грудного регистра на первом этапе обучения в первую очередь отражается в выборе репертуара. На этом этапе он в большей степени должен состоять из произведений для меццо-сопрано. Однако для развития голоса расширенного диапазона необходимо, чтобы все участки диапазона были задействованы, поэтому во время упражнений необходима интенсивная нагрузка на крайний верхний участок голоса, поскольку репертуар на этом этапе включает в основном произведения для низкого голоса. Без полноценной вокальной нагрузки на все регистры, включая самый верхний, ослабевает и перестает развиваться певческое дыхание и растягиваться ход в головной резонатор, в результате теряется объем и звучность, голос становится матовым и глухим.

Второй этап обучения голоса расширенного диапазона условно назван «сопрано». На втором этапе на упражнениях идет работа над верхним участком диапазона до – ми-бемоль третьей октавы. В результате этого лучше разрабатывается головной регистр, и появляется навык в течение длительного времени выдерживать сопрановую тесситуру и увеличивается рабочий диапазон (ноты си-бемоль, си второй октавы и до третьей октавы становятся стабильными, тембрально окрашенными и интонационно устойчивыми при любом построении музыкальной фразы и любом интервальном соотношении). На этом этапе наработанные вокально-технические возможности голоса позволяют включать в концертный репертуар произведения для драматического и лирического сопрано, а также прослеживается переход голоса расширенного диапазона из разряда меццо-сопрано в разряд сопрано по мере увеличения количества произведений для сопрано в концертном репертуаре. Голос расширенного диапазона на этом этапе может позиционироваться в двух типах звучания: меццо-сопрано и сопрано. При исполнении произведений для меццо-сопрано голос расширенного диапазона в тембральном отношении зву-

чит как меццо-сопрано, при исполнении репертуара для сопрано голос расширенного диапазона приобретает тембральное звучание сопрано, с драматическим или лирическим оттенком в зависимости от характера исполняемого произведения.

На втором этапе приобретенные в процессе обучения вокально-технические возможности для выдерживания высокой сопрановой тесситуры могут спровоцировать желание отказаться от исполнения репертуара для меццо-сопрано и перейти исключительно на изучение и исполнение репертуара для сопрано, что может привести к негативным последствиям для развития голоса и к потере наработанных вокально-технических возможностей для исполнения сопранового репертуара. Изучение репертуара для колоратурного меццо-сопрано будет оптимальным вариантом для предотвращения подобных негативных последствий и поможет уравновесить резонаторную и психологическую настроенность на тип звучания высокого голоса и необходимость нагрузки на грудной резонатор и нижний регистр голоса вопреки этой настроенности, поскольку в произведениях для колоратурного меццо-сопрано активно и довольно равномерно задействованы почти все регистры голоса: нижний (грудной), средний (смешанный) и головной, кроме самого верхнего в третьей октаве, мягко обходятся все переходные ноты, техника беглости применяется не только на верхнем участке диапазона, как в произведениях для колоратурного сопрано, но и на среднем и нижнем регистре, с выходом в малую октаву (включая соль-диез малой октавы).

На третьем этапе обучения, который условно назван «легкое сопрано», в процессе развития приобретаются навыки и качества, свойственные для легкого сопрано: характерное тембральное окрашивание, легкость и гибкость голоса в верхнем регистре, вокально-технические возможности для преодоления и выдерживания высокой тесситуры, а также техника беглости достигает соответствующего уровня, необходимого для исполнения произведений для колоратурного сопрано. Третий этап обучения в основном характеризуется включением в концертный репертуар произведений для высокого (колоратурного) сопрано, на первом и втором этапах обучения эти произведения изучались только в качестве учебного репертуара. Если на втором этапе голос расширенного диапазона позиционировался в двух типах звучания: меццо-сопрано и сопрано, то на третьем этапе голос расширенного диапазона может звучать в трех режимах: меццо-сопрано, сопрано (центральное) и колоратурное сопрано с легким верхним регистром и техникой беглости.

На третьем этапе обучения необходимо продолжать максимально растягивать диапазон голоса в обе стороны, до предельных верхних и

нижних границ голоса, причем обязательное требование при увеличении границ диапазона – одновременное растягивание как вверх, так и вниз. На третьем этапе обучения нижняя граница диапазона может достигать таких нот, как ре – фа большой октавы, а верхняя граница диапазона достигает ля-бемоль – си-бемоль третьей октавы (в некоторых случаях может достигать даже до – ре четвертой октавы). В результате этого верхний участок диапазона до-диез – фа третьей октавы становится рабочим и стабильным. Развившиеся вокально-технические возможности верхнего регистра голоса и наработанная певческая выносливость для выдерживания высокой тесситуры (в третьей октаве) провоцирует чрезмерное и длительное увлечение самым верхним регистром голоса, что приводит к превалированию головного резонатора, что в свою очередь может привести к обеднению тембра, недостаточным звучности и объемности среднего регистра голоса, а также неровности и пестроте звучания, поскольку для голоса расширенного диапазона необходимо одновременное развитие всех регистров. Следовательно, на третьем этапе обязательным требованием является изучение и исполнение репертуара для драматического сопрано, и непременно для меццо-сопрано, поскольку на этом этапе резко увеличивается количество изучаемых и исполняемых произведений для высокого сопрано.

Таким образом, если на первом этапе обучения голос расширенного диапазона в основном осваивает репертуар меццо-сопрано, то по мере развития нарабатываются вокально-технические навыки для полноценного исполнения репертуара для драматического и лирического сопрано – на втором этапе, и репертуара для колоратурного сопрано – на третьем этапе. Голос расширенного диапазона в своем развитии в процессе обучения как бы проходит через все типы певческих женских голосов, от более низкого типа голоса к более высокому, приобретая вокально-технические возможности для исполнения репертуара практически для любого типа голоса.

Библиографический список

1. Лаури-Вольпи Дж. Вокальные параллели. Л., 1972.
2. Назаренко И.К. Искусство пения. М., 1968.
3. Пружанский А.М. Отечественные певцы. 1750–1917: Словарь в двух частях. Ч. 1, 2. М., 1991.
4. Рапацкая Л.А. История русской музыки: От Древней Руси до «серебряного века». М., 2013.
5. Тимохин В.В. Мастера вокального искусства XX века. Очерки о выдающихся певцах современности. Вып. 1. М., 1974.
6. Цодоков Е. Опера. Энциклопедический словарь. М., 1999.

Р.Ф. Мирхасанов

Изучение формальных составляющих композиции на основе натурных учебных постановок и «вольного» копирования. Развитие композиционного видения

Статья посвящена важности работы над композицией при выполнении учебной постановочной работы. Автор обращает внимание на необходимость развития композиционного мышления и описывает способы развития композиционного видения.

Ключевые слова: работа с натуры, учебная натурная постановка, композиционное построение, образное решение, учебный рисунок, мышление студента художественного вуза.

В учебной работе слово «композиция» означает выполнение начальных композиционных решений: рассматривание, изучение визуальных характеристик изображаемого, выбор интересного места с видом на натурный объект, подбор размера изображаемого объекта и расположения всех элементов в пределах заданного формата. Итогом правильно выполненной композиционной работы является найденное образное решение для живописной или графической работы, даже если эта работа учебная. Разделение понятий «композиция» и «компоновка» существует, хотя и носит условный характер, т.к. эти два понятия сливаются в процессе работы. Для овладения искусством компоновки необходимо развитие композиционного видения, чутья.

Композиция как отдельный специальный предмет входит в число учебных дисциплин в вузах и имеет важнейшее значение для будущей творческой деятельности. Некоторые студенты игнорируют занятия композицией, делая упор на графическую или живописную натурную работу. Учитывая малый жизненный опыт и юный возраст студентов, результат такой учебы бывает плачевным. Композиционная деятельность (в моем понимании) – это интеллект, знания, культура художника. Композиция воспитывает образное мышление художника, определяет профессиональную зрелость, мастерство и творчество, умение воплощать идеи и образы. И если погрешности в рисунке, живописи простительны и решаемы при тренировке, то композиционные погрешности в учебных работах, а тем более в творческих – невозможны.

Творческий подход к учебной работе приветствуется в стенах учебного художественного заведения. Композиция очень важна, но в учебных натюрмортных постановках, постановках обнаженной натуры часто игнорируется студентами. Они удивляются тому, что если в учебную двухфигурную постановку внести детали, характерные для медицинского учреждения, то получается бытовая сценка «В медицинском кабинете», а натюрморт может меняться, получать «мажорное» или «минорное» решение при усилении общей тональности, изменения общего колорита. Студенты часто не знают, что можно и нужно двигать предметы при изображении натюрморта, меняя пластические линии и ходы, ритм, соотношения размеров пятен цвета и тона.

Учащимся необходимо указывать, что некрасивыми могут быть вертикальные совмещения двух разных по высоте предметов, когда очертания маленького предмета на переднем плане натюрморта почти повторяют позади стоящий высокий предмет (но не бывает правил без исключений: примеры специального использования подобного приема можно увидеть в работах итальянского художника Моранди). Неуместно смотрятся соединенные в ряд предметы, если образующиеся при этом формы напоминают негативные образы, жесты. Узкие, длинные фигуры, образованные двумя складками, монументалисты-«мыльниковцы» называли «слабыми». От моего преподавателя, ученика А.А. Мыльникова, я слышал образные сравнения подобных фигур с некрасивыми по форме внутренними органами человека.

Можно услышать от преподавателей неправильное указание студентам: «Делайте, как в натуре, и не выдумывайте ничего». Другой крайностью можно считать изменения, вносимые художником в изображение натурной постановки, которые ухудшают, а не улучшают работу. Внимательный зритель увидит в учебных работах Брюллова, Лосенко подтверждение того, что учебный рисунок существовал для композиций, перерастал в лучших проявлениях, у лучших студентов того времени в композиционный рисунок.

По словам известного казанского художника-монументалиста Р.З. Фахрутдинова, руководитель мастерской монументальной живописи института им. Репина, действительный член Академии художеств СССР А.А. Мыльников приветствовал, когда студенты вносили в учебную работу творческую ноту, например, обычная натурная постановка стоящей женской фигуры превращалась в образ греческой богини Афродиты, когда студент писал на холсте несуществующее в натуре яблоко «от Париса». Преподаватели почти всегда вносят формальную задачу, идею, смысл в натурную постановку, и показатель мышления студента – уме-

ние отгадать ход мысли преподавателя. При этом талантливый, умный студент может найти свое необычное решение творческой задачи.

В работе над живописной или графической композицией студентам нужно научиться композиционному видению. Такое видение, по нашему мнению, можно развить при помощи следующих методов.

1. Рассматривать работы старых мастеров и пытаться понять формальную сторону в построении их художественных произведений. Это необходимо делать с работами великих мастеров живописи, т.к. ошибок композиционного плана у них нет. Отличие картины мастера живописи от природного мотива или натурного этюда состоит в том, что природная форма уже переведена в художественную языком живописи, надо только понять, какими формальными путями шел этот композиционный процесс.

Учащиеся должны пытаться определить, какими формальными средствами был достигнут тот или иной художественный образ. Так, в работе Караваджо, изображающей проповедь святого Матфея, окно является образом, который символизирует свет мысли проповедника. А перекладина окна символизирует крест христианства. Это мнение субъективное, но каждый думающий художник найдет свое объяснение деталям картины.

2. Анализировать в графической технике (линия) композицию шедевров мировой живописи. Искать в работах классиков изобразительного искусства линейную пластику, певучую «музыкальность» линий. При графическом анализе уже упомянутой работы Караваджо необходимо обратить внимание на размеры модулей – линий перекладин окна. Осознанно или невольно, подчиняясь ощущению гармонии, художник изобразил «музыкальную ритмическую симфонию» ног и рук слушателей Матфея, состоящую из подобных линейных модулей.

3. Анализировать в графике (пятно тени и света и линия) композицию шедевров мировой живописи. Например, при анализе натюрморта фламандского художника Ян Ван Даэля учащиеся понимают то, что кажущиеся написанными с натуры натюрморты построены геометрически жестко, тонально выверены, а пятна цвета подчинены логике композиции. И в этих формально решенных в XVII в. живописных работах нет ничего от случайной «природной формы», кроме силы жизненной правды натуры: убедительного тона, передающего пространство и материальность (установлен факт изображения в натюрмортах у фламандцев растений, которые не цветут одновременно).

4. Анализировать в графике (пятно тени и света и полутона + линия) композицию шедевров мировой живописи. Для этого студентам нужно

предложить разбить изображение на 3 тональности: свет, полутень, тень, и получить изображение анализа композиции в виде «рельефа». Подобный анализ можно видеть в черно-белых эскизных работах Н. Пуссена. Любую живописную работу Поля Сезанна можно проанализировать подобным образом, чтобы понять, как Сезанн в своем творчестве преломил композиционный опыт Пуссена-художника.

5. Необходимо постоянно рассматривать интересные художнику с позиции общего живописного состояния, линейной пластики, очертаний пятна, контрастов природные объекты, группы предметов, происходящие с этими предметами светотеневые, линейно-пластические изменения. Необходимо мысленно выделять главный объект сюжета, центр, а окружение будет служить для определения объекта и его места в этом окружении. Посредством такой зрительной и умственной работы над окружающей природной средой можно развивать композиционное видение. Упражнение по композиции можно проделывать дома, на улице, в транспорте, закрепляя в графических и живописных эскизах все увиденное.

6. Составить вылепленные из глины или пластилина фигурки в созданном из бумаги, картона интерьере и освещать их различным образом. Наблюдая за возникающими все новыми светотеневыми эффектами, передвигаясь вокруг макета, студенты могут увидеть интересное композиционное решение. При этом получается эффект реального объема и пространства. Таким образом поступал, работая над композицией, Н. Пуссен. Похожая ситуация присутствовала при создании дипломной работы «Тайная вечеря» во время учебы Николая Ге в Императорской академии художеств.

7. Компоновать, накладывая в заданный формат методом аппликации вырезанные из бумаги фигурки, деревья, дома и т.д. Таким образом у учащихся воспитывается кропотливость и серьезность при композиционной работе. С помощью легкого перемещения деталей композиции студенты учатся достигать абсолютной точности композиционного решения. Этот способ создания композиции использовался многими художниками и перерос в самостоятельный технический прием в живописи при использовании наклеек.

8. Одно из самых простых и одновременно важных заданий по композиции может заключаться в следующем: необходимо вписать в формат любое пятно, точку, несколько точек различной тональности, отрезки линий на бумаге таким образом, чтобы получилось гармоничное, цельное абстрактное изображение. Можно выполнить графический анализ любого шедевра старых мастеров и понять, что выполненная работа красива уже в варианте линии и пятна.

9. Представив какой-либо предмет по памяти или воображению, вписать его в воображаемую рамку (формат листа). Найти такое положение в формате, чтобы не возникало возможности передвинуть изображение вверх или вниз, вправо или влево. Таким образом тренируется композиционное мышление и понимание важности работы над форматом и обрезами.

10. Выполнить следующее мысленное упражнение с уже вписанными в формат объектами (абстрактными или реально существующими): пытаться понять зависимость образного решения данной композиции от того, как вписаны в формат изображенные объекты. Изображение поднято вверх – поставлено на «пьедестал стола» – образ возвышенный. Объекты находятся внизу формата – верх свободен, линия горизонта низкая – образ бескрайнего простора, образ свободы и т.д. Студент учится понимать, что располагая объекты в разных частях плоскости картины, этим объектам можно придать величие, монументальность, движение и т.д.

11. Анализировать лучшие образцы мировой живописи, пытаясь менять формат (двигая нижнюю, верхнюю горизонталь рамы, правую, левую вертикаль холста) с тем, чтобы попытаться изменениями улучшить композицию. Это упражнение дает понимание отточенности композиции в лучших образцах живописи, в невозможности внесения каких-либо изменений в композицию мастеров, что заставляет учащегося еще раз понять, насколько важно думать над композиционным строем своей работы.

12. Анализировать изменения в композиции классических образцов живописи и графики при удалении активного цветового и тонального пятна. Обычно художники закрывают кистью руки или пальцем руки какую-либо часть живописной работы мастера, анализируя при этом происходящие в худшую сторону изменения в композиции. Упражнение приводит к пониманию композиционной необходимости любой светлой или темной по тону, активной по цвету, детали.

13. Компоновать натурную постановку (натюрморт) в графической технике на минимальном формате (50 мм по большой стороне) или А4.

По мере усвоения этих приемов можно попытаться усложнить задачу по принципу «от простого к сложному». Так закладываются и воспитываются основы понимания композиции, необходимые для выполнения более сложных композиционных задач в будущем.

14. Компоновать натурную постановку (поясной портрет с руками).

Обратить внимание на особо важную необходимость композиционно верного размещения в формате обычно более светлых, чем фон, пятен лица и кистей рук.

15. Компоновать учебную постановку (двойная натурная постановка).

Здесь необходимо обратить внимание учащихся на важность не только пятен фигуры, но и пятен, образующихся между фигурами. Особенно важен момент достижения неделимости работы по вертикали на две равнозначные композиции. Сложность этой композиционной проблемы в сравнении с однофигурной композицией очевидна.

16. Компоновать учебную постановку (фигура в интерьере) таким образом, чтобы композиция была острой, неожиданной. Выбрать место, с которого открывается интересный вид на натуру. Обратить свое внимание на то, что работа приобретает ассоциации с живописью Н. Ге при освещении постановки сзади, с А. Матиссом, Э. Мане – при освещении постановки в лоб. При боковом освещении постановка приобретает классическую рельефность.

Великолепно выполненные рисунки, отличные живописные работы с плохой компоновкой заметно теряют свои достоинства, тем самым снижается общее впечатление от работы в целом. Через композицию художник выражает то, что заинтересовало, увлекло его в модели, природе, предметах, те формальные задачи, из-за чего он взялся за краски. Эти же обстоятельства можно считать руководящей идеей для развития композиционного видения студентов художественных вузов.

Преподаватель художественного вуза должен понимать, что обучение композиции должно идти параллельно с живописью и рисунком. Композиция – главнейший предмет, который влияет на рост качества и рисунка, и живописи студентов. В свете новейших тенденций в образовании не просто учить, давать знания, а развивать студента, раскрывать его внутренний потенциал, необходимость развития композиционного мышления возрастает.

Библиографический список

1. Волков Н.Н. Восприятие картины. М., 1969.
2. Даниэль С.М. Искусство видеть. М., 1990.
3. Мирхасанов Р.Ф. Изучение курса «Формальная композиция и абстрагирование» студентами Государственного специализированного института искусств // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 3 (I). с. 47–51.
4. Мосина В.Р. Анализ и интерпретация произведений искусства: Учебно-методический комплекс. М., 2011.

И.Н. Немыкина, И.В. Саргина

Эстрадная стрессоустойчивость как профессионально-значимое качество вокалиста

Исполнительская деятельность предполагает наличие публичных выступлений как показателя качества и результата профессиональной подготовки музыканта. В статье представлен теоретический анализ проблемы формирования эстрадной стрессоустойчивости и рассмотрены возможные пути ее формирования в профессиональной подготовке вокалиста.

Ключевые слова: профессиональная подготовка вокалиста, эстрадная стрессоустойчивость, сценическое волнение, эстрадное выступление, вокально-исполнительская деятельность.

Проблема эстрадного самочувствия музыканта является одной из центральных в музыкальной педагогике, психологии и исполнительстве и занимает важное место в профессиональной деятельности представителей всех исполнительских специальностей. Эстрадное волнение, тревогу, настоящий страх перед выходом к публике испытывают не только музыканты-исполнители: это свойственно любой профессии, связанной с публичным выступлением перед аудиторией.

Несмотря на то, что проблемам сценического волнения посвящены работы многих выдающихся психологов, педагогов, музыкантов-исполнителей (А.Д. Алексеев, Л.Л. Бочкарев, Л.М. Ганелин, А.Л. Готсдинер, В.Ю. Григорьев, С.В. Клещев, Г.Г. Нейгауз, Г.П. Прокофьев, К.С. Станиславский, С.Е. Фейенберг, Ю.А. Цагарелли, Г.М. Цыпин и др.), вопросы эстрадного самочувствия остаются во многом неизученными в части воспитания артистических качеств, умения владеть собой в момент выступления и побеждать эстрадное волнение.

Поскольку одной из основных причин эстрадного волнения вокалиста является состояние тревоги, связанное с возникновением ситуации публичного эстрадного выступления, то реально эту ситуацию можно рассматривать как стресс – проявление напряженного взаимодействия человека со средой (исполнитель – аудитория), принуждающей его к выходу за границы привычных исполнительских реакций.

Устойчивое поведение вокалиста в ситуации публичного выступления является одним из важнейших факторов обеспечения успешного

преодоления разрушительной силы эстрадного волнения, решения задач подготовки вокалиста к выступлению на сцене. Поэтому формирование эстрадной стрессоустойчивости как умения преодолевать трудности, подавлять свои негативные эмоции, добиваться психологического комфорта в вокально-исполнительской деятельности является чрезвычайно важным и актуальным.

Эстрадную стрессоустойчивость можно отнести к одной из наиболее значимых составляющих профессиональной компетентности вокалиста-исполнителя. Она определяется совокупностью личностных качеств, позволяющих вокалисту переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки, обусловленные особенностями профессиональной деятельности, без особых неприятных последствий для вокальной деятельности и своего здоровья.

Рассматривается стрессоустойчивость и как самооценка способности и возможности преодоления экстремальной ситуации. Ее связывают с ресурсом личности, ее творческим потенциалом, что позволяет обеспечивать специфические сценические формы поведения, реагирования, адаптации в каждом конкретном случае эстрадного выступления [1–3; 7].

В литературе существует еще несколько определений понятия «стрессоустойчивость». Так, ее определяют как особое взаимодействие всех компонентов психической деятельности, в том числе эмоциональных, благодаря чему обеспечивается гармоническое отношение между всеми компонентами деятельности в эмоциогенных ситуациях, которое содействует успешному выполнению профессиональной деятельности. Рассматривают стрессоустойчивость и как интегративное свойство личности, включающее взаимодействие эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов деятельности человека, и обеспечивающее максимально успешное достижение цели деятельности вне зависимости от сложности обстановки. Среди существенных сторон стрессоустойчивости обращают внимание на то, что она характеризует адекватное отражение изменившейся ситуации и свидетельствует о гибкости, приспособляемости личности [4; 8].

В современных исследованиях стрессоустойчивость рассматривается как качество личности, состоящее из совокупности следующих компонентов:

– психофизиологического (тип, свойства нервной системы);

– мотивационного – изменение мотивации приводит к увеличению или уменьшению стрессоустойчивости;

– эмоционального – эмоциональный опыт личности, накопленный в процессе преодоления отрицательных влияний стрессовых ситуаций;

– волевого – сознательная саморегуляция действий и приведение их в соответствие с требованиями ситуации;

– информационного – профессиональная подготовленность, информированность и готовность к выполнению тех или иных задач;

– интеллектуального – оценка требований ситуации, прогноз ее возможного изменения, принятие решений о способах действий [4–6; 8].

Приведенные определения стрессоустойчивости говорят о том, что она рассматривается, в основном, с функциональных позиций, как характеристика, влияющая на продуктивность деятельности. Однако это непосредственно связано с психологическими характеристиками личности исполнителя. Бывают люди *стрессоустойчивые*, всегда готовые к любым переменам и с легкостью их принимающие; *стрессонеустойчивые* – сложно адаптирующиеся к любым изменениям (поведение, установки, взгляды); *стрессотренируемые* – готовые к изменениям, но не внезапным, глобальным, а постепенным, повторяющимся; *стрессотормозные* – имеющие твердые позиции и профессиональные установки и не желающие меняться под внешним воздействием [4; 8].

Исследование эстрадной стрессоустойчивости, путей и средств ее формирования и поддержания является очень важным в профессиональной подготовке вокалиста. Многие факты из истории исполнительского мастерства подтверждают, что даже самый опытный вокалист не застрахован от провала на сцене из-за отсутствия способности управлять своими сценическими эмоциями. Стрессоустойчивость музыканта – профессиональное качество, которое формируется в течение всего периода музыкального обучения. Музыканту любой специальности необходимо не только развивать чувство ответственности за качество эстрадного исполнения, но и прививать любовь к публичным выступлениям. Исполнитель должен уверенно выглядеть и свободно чувствовать себя на публике, легко преодолевать стрессовые ситуации, для чего необходимо поддерживать оптимальное эстрадное самочувствие и владеть навыками эмоциональной и волевой саморегуляции, тем самым формируя эстрадную стрессоустойчивость.

Говоря о причинах возникновения эстрадного волнения и методах формирования эстрадной стрессоустойчивости, следует отметить, что профессия вокалиста требует значительной физической и моральной выносливости. Причиной неудач часто оказываются психологические проблемы, нуждающиеся в специальной социально-психологической проработке для определения оптимальных средств педагогического воздействия на личность исполнителя.

В литературе выделяют физиологические, поведенческие и субъективные факторы, влияющие на преодоление стрессовых ситуаций [4–6; 8]. Поэтому при формировании эстрадной стрессоустойчивости вокалиста в профессиональном обучении должны быть реализованы следующие педагогические условия: 1) интерпретация и оценка каждой конкретной концертной ситуации, 2) самооценка стрессовых воздействий непосредственно в момент эстрадного выступления (зажатость голосового аппарата, боязнь забывания, двигательная заторможенность, раскоординированность слухо-двигательных связей и пр.), 3) адаптация к ситуации концертного выступления (приспособление, вживание, отрицание стресса и пр.) [7].

Интерпретация и оценка предполагают активное участие в концертной деятельности для приобретения и обогащения исполнительского опыта. Самооценка требует актуализации эмоционального восприятия собственной исполнительской деятельности и ее волевой саморегуляции. Адаптационная активность проявляется в осознании специфики конкретной концертной ситуации и мобилизации усилий для ее преодоления.

Успешность формирования эстрадной стрессоустойчивости при этом будет определяться спецификой концертной ситуации и личностными особенностями исполнителя, который имеет возможность выбора в реагировании исполнительской деятельности и своего поведении, но степень свободы выбора всегда ограничена особенностями каждого концертного выступления.

Формирование эстрадной стрессоустойчивости вокалиста напрямую связано с реализаций «стратегии совладания» (Т.Л. Крюкова), а также с трудностями осознания и преодоления затруднений конкретной исполнительской деятельности, что обеспечивает функциональную приспособляемость вокалиста к публичным выступлениям. Следует помнить и всегда принимать во внимание, что умеренный эмоциональный стресс активизирует резервные возможности человека и способствует его личностному и профессиональному развитию.

Таким образом, профессиональные достижения вокалиста-исполнителя обусловлены не только развитием и совершенствованием его специфических способностей под руководством опытных педагогов-вокалистов, но в значительной мере определяются уровнем сформированности эстрадной стрессоустойчивости как профессионально- значимого качества личности и способности к преодолению препятствий на пути движения к цели. Главное для исполнителя – понять, что сценическое выступление и связанное с ним эстрадное самочувствие – это, прежде всего, радость от общения с публикой, творческое вдохновение и профессиональный рост.

Библиографический список

1. Дрындин В.А. Самоконтроль и волевая регуляция как приемы, направленные на преодоление сценического волнения // Самарская государственная академия культуры и искусства. URL: http://smrgaki.ru/8/4/1.htm (дата обращения: 11. 12. 2012).
2. Григорьев В.Ю. Исполнитель и эстрада. М., 2006.
3. Земцова Т.Н. Влияние эстрадного волнения на качество публичных выступлений // Среднее профессиональное образование. 2010. № 1. С. 63–65.
4. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М., 2009.
5. Психология совладающего поведения: Материалы Междунар. науч.-практ. конференции / Отв. ред. Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. Кострома, 2007.
6. Психология стресса и совладающего поведения в современном Российском обществе: Материалы II Междунар. науч.-практ. конференции, Кострома, 23–25 сентября 2010 г.: В 2 т. Т. 2 / Отв. ред. Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома, 2010.
7. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: Учеб. пособие. СПб., 2008.
8. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции: Учеб. пособие. СПб., 2006.

Э.А. Сокальский

Юность – время пробы творческих сил и стартов в будущее[1]

В статье изложено концептуальное обоснование юношеского возрастного периода, его значение, место, функции в онтогенезе личности. На основе анализа зарубежной и отечественной литературы описаны характерные черты и новообразования в данной возрастной фазе. Обозначенная проблема рассматривается в тесной взаимосвязи с многоаспектной творческой деятельностью личности в юности.

Авторское видение психологии юности (интегративный подход) преломляется в комплексном исследовании творческого потенциала старшеклассников на базе школ Республики Калмыкия.

Ключевые слова: онтогенез личности, юношеский возрастной период, психологическая концепция юности, психология старшеклассника, интегративный подход, особенности творчества в юношеском возрасте, творческий потенциал, комплексное исследование креативности личности старшеклассников.

Начало изучения психологической наукой юношеского возраста как самостоятельного этапа онтогенеза личности приходится на конец XIX в. Такая необходимость была продиктована усложнением, в частности, технологическим, социальной жизни и тех требований, которые современные развитые общества предъявляют к уровню профессионального образования и личностной зрелости взрослых.

Вместе с тем в западной психологии довольно широко распространена традиция объединения подросткового возраста и юности в стадию, назы-

[1] Статья подготовлена в рамках внутривузовского гранта ФГБОУ ВПО «Калмыцкий государственный университет» № 789 от 2012 г.

ваемую взрослением. Некоторые отечественные авторы тоже следуют по этому пути, трактуя подростковый и юношеский возраст как две ступени единого целого [13]. На наш взгляд, наиболее предпочтительно рассмотрение юношеского возраста как самостоятельного этапа развития человека, его личности и индивидуальности, когда окончательно преодолевается зависимость от взрослых.

Поскольку в юношеском возрасте процессы соматического, психического и социального «созревания» протекают неравномерно и разновременно, то становятся понятными трудности изучения и описания данного феномена. Ученые-психологи, педагоги за рубежом и в нашей стране по-разному характеризуют юношескую фазу развития. По мнению одних, этот возрастной период занимает особое место в становлении личности и развитии ее творческого потенциала. По мнению других, юность – наиболее значительный этап в развитии зрелой личности, напряженная пора формирования нравственного сознания, выработки ценностных ориентаций и идеалов, устойчивого мировоззрения, гражданских качеств личности.

В этой связи уместна ссылка на высказывание Э. Эриксона о том, что отсутствие мировоззренческого выбора, смешение ценностей не позволяет личности найти свое место в мире человеческих отношений и не способствует ее психическому здоровью [2]. Неслучайно на Западе возникла новая отрасль знания – ювенология. Она базируется на комплексном междисциплинарном знании о становлении подрастающего поколения, причем в диалектической связи биологического и социального, в частности, охватывает процессы социализации, образования, профессиональной подготовки, патриотического воспитания, физического и психического здоровья юношества.

Для современной России концепция юности особо актуальна и значима в переломный исторический период.

С одной стороны, взросление подрастающего поколения происходит в новом демократическом обществе с рыночными отношениями, когда рушатся прежние стереотипы, духовные ценности, складывается иное мировоззрение и мораль; при кризисе, переживаемом семьей, при коренных преобразованиях школьной системы (ГИА, ЕГЭ, новое поколение образовательных стандартов и др.). С другой стороны, в российском обществе возросла потребность в творческой личности, которая активно формируется в юношеском возрасте, хотя учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе недостаточно на это нацелен. К примеру, И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий акцентируют внимание на том, что исследований, отражающих современный уровень личностного развития

старшеклассников и специфику решения ими жизненно важных задач, пока еще очень мало [10].

В ряде отечественных исследований доказано, что в условиях длительных кардинальных перемен, в новой социокультурной и политической ситуации 15–17-летние учащиеся вынуждены с полной ответственностью осмысливать и делать свой жизненный выбор, во многом определяющий будущее страны [8; 10; 13].

Отсюда – настоятельная потребность в массовых комплексных обследованиях юношества, создания его группового социально-психологического и психолого-педагогического портрета, подбора соответствующих средств и методик для реализации творческого потенциала юношей.

Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя свою судьбу: путь своего духовного развития и земного существования.

Оценка обозначенной стадии развития, ее значения, функций, возникших психофизиологических новообразований остается неоднозначной, противоречивой, подчас полярной. Краткий экскурс в историю вопросов позволит в этой связи внести ясность.

В ходе острых дискуссий не получил однозначного разрешения вопрос о временных границах юношеского возрастного периода. В настоящее время по этому поводу существуют разные точки зрения, учитывающие значимость географических, социокультурных, традиционных, этнопсихологических и гендерных факторов. Исследователи либо расширяют, либо сужают временные рамки юношества (границы могут простираться от 12–14 до 25 лет). Период юношества, по А. Гезеллу, продолжается с 11 до 21 года. Ученый строго придерживается хронологического принципа, не разграничивая во времени подростковый и юношеский возраст [9]. По мнению В.С. Мухиной, юность охватывает границы от 15–16 до 21–25 лет [11]. Другие исследователи дифференцируют нижний и верхний пределы данной фазы для девушек – от 13 до 19, для юношей – от 14 до 22 лет [8]. Такой подход вполне оправдан, потому что в мире зафиксировано более раннее взросление женской половины юной популяции. В изложенном материале автор статьи придерживается этапной дифференциации юношества и гендерного подхода при ее исследовании.

Следуя внутренней логике изложения, рассмотрим общепризнанные научные концепции, раскрывающие сущность, функции, количественную и качественную характеристику юношеского возраста.

Альтернативные теории юношеского возраста анализируют разные стороны развития – физическое и умственное созревание, формирование

самосознания, сдвиги в структуре общения, мотивационные процессы и т.д. Но в известном смысле все они взаимодополнительны.

В теориях С. Холла (закон рекапитуляции), А. Гезелла (отсутствие возрастных этапов и отрицание влияния социокультурных факторов на взросление), Э. Кречмера, Э. Йенша и К. Конрада (конституциональная психология) генерализируются природные факторы, обуславливающие развитие в юношеском возрасте, с которыми соотносятся социально-психологические свойства. Заслуга приверженцев этого направления состоит в том, что они привлекли внимание к изучению взаимосвязи и взаимозависимости соматического и психического развития, что имеет важное значение для психогенетики, психофизиологии и нейропсихологии. Однако они переоценивают роль и функции биогенетических факторов, недооценивая при этом социальные.

Большое влияние на формирование теории юношеского возраста оказал психоанализ. Его родоначальник З. Фрейд, хотя и не оставил систематизированной теории юношества, выдвинул ряд важных положений и выводов, которые не потеряли своей актуальности. В первую очередь это касается специфики и характеристики юношеской личности, эмоциональной сферы, природы либидо и танатос. Эта психологическая конструкция играет решающую роль в помыслах и действиях юноши, обуславливает выбор будущего.

З. Фрейд, как и приверженцы гештальтпсихологии, особое внимание обратил на роль и значение интуиции и других подсознательных процессов в творчестве, креативной деятельности (в юношеском возрасте, в частности). Фрейдизм получил свое дальнейшее развитие в трудах А. Фрейд, Ф. Перлза, Э. Фромма, Э. Эриксона и др.

Э. Шпрангер, разграничивая фазу онтогенеза юношеской личности в зависимости от гендерного признака, констатирует, что центральное место в этом процессе занимает духовное развитие, связанное с комплексом психофизиологических трансформаций. Немецкий ученый указывает на возможность различных траекторий развития юношества в зависимости от типа личности, увязывая эти феномены с творчеством [18].

Ш. Бюлер, последовательница идей Э. Шпрангера, в отличие от своего предшественника, предприняла попытку интеграции биогенетических положений с персонологической ориентацией в психологии юношеского возраста. Она увязывает биологическое и культурное созревание с особенностями протекания психических процессов. В этой концепции выделяются две фазы развития: негативная (беспокойство, тревога, раздражительность, диспропорция в физическом и психическом развитии, агрессивность и т.д.) и позитивная, в контексте гендерных признаков [8].

Выдающийся швейцарский психолог Ж. Пиаже рассматривает юношеский возраст, его своеобразие и достоинства с позиции когнитивной психологии. Он сосредотачивает внимание на особенностях и характеристике юношеского мышления. Ученый прослеживает в обозначенных познавательных психических процессах взаимосвязь, преемственность в подростковом и юношеском периодах развития личности. По мере взросления, по Ж. Пиаже, у подростка, который превращается в юношу, на первый план выступает категория возможности, что приводит к интеллектуальному экспериментированию, своеобразной игре в формулы и понятия. Благодаря такому стилю мышления генерируется творческий потенциал. Отсюда – эгоцентризм юношеского мышления [5].

К. Левин, представитель гештальтпсихологии, исходил из того, что свойства личности и среды взаимосвязаны, а поведение человека – функция, с одной стороны, личности, с другой – окружения. Взаимодействие обозначенных компонентов получило в трактовке ученого название жизненное или психологическое пространство, которое обретает значимые очертания в юношеском возрасте [6].

Э. Эриксон, выделяя восемь стадий развития жизненного пути человека, концентрировал свое внимание на юношеском возрасте, за которым следуют молодость и взрослость. Его концепция отличается эпигенетическим подходом, согласно которому юность рассматривается в трех аспектах: соматическом, личностно-ориентированном и социальном. Этот возрастной период, наступающий после школьного, как и другие, характеризуется нормативным кризисом, противоречиями, появлением ряда новообразований (данные процессы берут свое начало в предыдущей фазе развития; если основное противоречие не разрешено, это неминуемо скажется позже). Работы Э. Эриксона содержат много ценных наблюдений о развитии эмоций и самосознания в юности, а также типичной для этого возраста психопатологии (расстройство временной перспективы, кризис идентичности и т.д.) [2]. Некоторые положения видного американского ученого остаются дискуссионными [7]. Однако это не умаляет его открытий и достижений. Со многими теоретическими положениями концепции Э. Эриксона автор статьи солидаризируется.

Психологическая наука в нашей стране получила бурное развитие в 1920-е гг. Отечественные ученые поддерживали тесные контакты с зарубежными коллегами. Весомый вклад внесли не только теоретики, но и экспериментаторы. По-настоящему оценить значимость этого периода можно лишь в условиях современности, когда изданы психологические труды Л.С. Выготского и учеников его научной школы.

Основы периодизации психического развития личности в отечественной психологии заложил Л.С. Выготский. Критерием данного процесса были центральные психологические новообразования, характерные для каждой стадии, которая характеризуется устойчивой, адекватной возрасту, социальной ситуацией развития. Основателем этого направления выделены следующие этапы возрастной периодизации: младенчество, ранний возраст, дошкольный возраст, младший школьный, подростковый, юношеский (далее следуют зрелость и старость).

Особый интерес для Л.С. Выготского и его последователей (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и др.) представляет исследование музыкального, театрального, литературного творчества детей. Различные аспекты этой проблемы отражены во многих психолого-педагогических изысканиях, относящихся к подростковому и юношескому возрастным периодам. Например, концепция Л.С. Выготского строится на понимании воображения как творческой деятельности, основывающейся на комбинирующей способности мозга. Отсюда продукты креативной деятельности выступают как кристаллизованное воображение.

Как показывают работы Л.С. Выготского, воображение детей беднее, чем у взрослого человека, что связано с недостаточным личным опытом. Ученый-психолог делает вывод о необходимости «расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности» [4].

Все, что требует творческого пересоздания, все, что обуславливает изобретение нового, по мнению Л.С. Выготского, нуждается в непременном участии фантазии, причем этот феномен должен рассматриваться как функция, которая связана как с эмоциональной жизнью, так и с интеллектуальной. Фантазия – одно из проявлений творческой деятельности человека, и именно в переходном возрасте, сближаясь с мышлением в понятиях, она получает широкое развитие. В фантазии подросток/юноша предвосхищает свое будущее, а, следовательно, и творчески приближается к его построению и осуществлению. Фантазия подростка/юноши более творческая, чем у ребенка, хотя менее продуктивна, нежели у взрослого.

Впоследствии, на протяжении ряда десятилетий образовалась брешь в советской психологической науке из-за гонений на так называемую «педологию». Самосознание стало все чаще оцениваться как проявление «ячества» и буржуазного индивидуализма; зарубежная научная литература рассматривалась только с критических позиций.

Лишь несколько десятилетий спустя, после окончания Великой Отечественной войны, наступило возрождение ряда отраслей психологических

знаний; наметился закономерный возврат к наследию научной школы Л.С. Выготского.

В трудах А.Н. Леонтьева изложена периодизация психического развития ребенка, в основу которой положена деятельность. Ученый выделяет три вида деятельности: игровую, учебную и трудовую. Предложенная схема оказалась слишком абстрактной и вызвала научные споры о том, какой вид деятельности является ведущим для определенного возраста, охватывает ли данная периодизация весь жизненный путь или только период формирования личности до наступления взрослости [12].

Иная точка зрения у Д.Б. Эльконина. Человек, начиная с рождения, проходит цикл, состоящий из эпох, фаз, периодов. В его концепции выделены 2 типа фаз возрастного развития – фазы освоения мотивационной стороны человеческой активности и фазы овладения операционально-технической стороной деятельности (в контексте дошкольного, младшего, среднего и старшего школьных возрастов, причем последний равнозначен юношеству).

Д.Б. Эльконин вводит в возрастную периодизацию понятие «подростничество» (новообразование в русском языке). Эта стадия, заменяющая юношество, расчленяется на две фазы: 11–15 и 15–17 лет.

В рамках первой фазы подростки осваивают основы разных видов коммуникативной компетентности: общественно-организационной, спортивной, художественной и трудовой.

На второй фазе у старшеклассника ведущей становится учебно-профессиональная деятельность, благодаря которой формируются элементы исследовательских умений, способность строить жизненные планы, определенные познавательные и профессиональные интересы и вырабатывать нравственные идеалы, самосознание [8]. Как видно, из приведенной периодизации выпадает ряд психических и социальных процессов, присущих юношескому возрасту.

Трактовка юношеского периода в онтогенезе личности у Л.И. Божович не потеряла актуальности и в наши дни, ее работы стимулировали в дальнейшем исследования по данной проблематике. В ее описании группового портрета старшеклассников главные акценты распределяются на мотивационный комплекс личности: потребности и интересы в самопознании, самосознании, формирование мировоззрения, эстетических и моральных норм и идеалов. В соответствии со взглядами Божович, определяющим моментом в юношеском возрасте является формирование «внутренней позиции», обуславливающей самооценку собственных сил и возможностей с учетом ближайшего будущего. Одна из функций «внутренней позиции» – восприятие влияний окружающей среды, образ-

но говоря, преломляющихся через «внутреннюю позицию» как сквозь призму [3].

Подлинным прорывом в отечественной науке явился выход цикла книг И.С. Кона: «Открытие “Я”», «Психология юношеского возраста», «Дружба», «Психология старшеклассника», «В поисках себя», «Психология ранней юности». Эти научные труды в определенной мере заполнили пробел, который на протяжении 50 лет образовался в нашей стране по психологическим проблемам юности. И.С. Кон указывал на то, что систематического курса юношеской психологии не выходило с конца 1920-х гг., да и в общих трудах по возрастной психологии юность освещалась гораздо скупее, чем детство или отрочество. Следовательно, не было серьезного анализа основных проблем юношеской психологии [8].

Впервые в отечественной психологии Б.Г. Ананьевым был применен структурный подход к изучению интеллекта как сложной умственной деятельности, представляющей из себя единство разноуровневого функционирования познавательных процессов (внимания, памяти, мышления). В результате комплексного исследования был сделан инновационный вывод, что развитие интеллекта на разных возрастных этапах, в том числе на стадии юношества, характеризуется единством процессов дифференциации (возрастанием выраженности свойств отдельных познавательных функций) и процессов интеграции (усилением связей между познавательными функциями разного уровня) [1].

Принципиальное значение для выявления и описания роли, функций психофизиологических и психических особенностей юношеского возрастного периода имеют многолетние работы Н.И. Чуприковой, Т.А. Ратановой, Н.И. Локаловой – сторонников научной психологической школы Б.Г. Ананьева. Как показано в их трудах, развитие когнитивных структур идет по принципу системной дифференциации – из более простых, диффузных, глобальных, мало расчлененных к более сложным, высоко расчлененным, упорядоченным структурам, допускающим глубокий, широкий, многоаспектный и гибкий анализ и синтез объектов действительности [14]. Полученные выводы и обобщения основаны на широком репрезентативном массиве школьников – подростков и юношей, а также студентов. Применявшиеся оригинальные методики в контексте теоретико-методологических положений подтвердили и расширили ранее накопленные выводы о значении процессов дифференциации и интеграции в интеллектуальной деятельности. Кроме того, на примерах обучающихся в вузах доказано, что структура интеллекта зависит от специализации, т.е. от освоения знаний в некоторых специфических областях наук (физики, филологии, иностранных

языков) и уровня этих знаний, что неоднозначно воздействует на творческие способности [15].

Юность, как указывает В.С. Мухина, стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе, к другим людям, а также к духовным ценностям. Юношу волнуют проблемы добра и зла, чести, достоинства, права, долга [11]. Ученый выделяет как одну из характерных черт юношеского возрастного периода усиливающуюся и обостряющуюся сензитивность. Она проецируется наиболее ощутимо в проявлениях к другим, переживании впечатлений от созерцания природы и идентификации с ней, в отношении и понимании искусства.

Выбор внутренней позиции, общечеловеческих ценностей, собственных склонностей и ценностных ориентаций – сложный многотрудный процесс. По мнению В.С. Мухиной, в этот возрастной период, с ярко выраженной направленностью на идентификацию, особенно остро проявляется тенденция к обособлению (вплоть до отчуждения). Это – средство ограждения своего уникального мира от вторжения сторонних и близких для того, чтобы сохранить свою индивидуальность, реализовать притязания на признание. Отсюда новообразование – юношеская рефлексия, охватывающая не только философские, общечеловеческие проблемы, но и качественно новые личностные отношения во множестве их проявлений.

В рефлексировании одно из центральных мест занимает вопрос профессионального самоопределения как смысле жизни на перспективу. В эти ответственные моменты все более проявляется юношеская самостоятельность. Рефлексия, доказывает В.С. Мухина, помогает личности занять такую внутреннюю позицию, которая может защитить больше, чем физическая сила [11].

В монографии И.Ю. Кулагиной и В.Н. Колюцкого юность считается третьим миром, существующим между детством и взрослостью [10]. Научный интерес представляет выделение данными авторами четырех вариантов развития личности на стадии юношества.

Первый вариант. Некоторые старшеклассники плавно и постепенно продвигаются к переломному моменту в своей жизни, а затем относительно легко включаются в новую систему отношений.

Второй вариант – взросление личности через поиски и сомнения. Те, кто прошел через них, обычно в большей мере независимы, творчески относятся к делу, обладают более гибким мышлением.

Третий вариант. Старшеклассники определяют свои жизненные цели и настойчиво стремятся к их достижению. У представителей этой категории происходят скачкообразные изменения, которые, не вызывая рез-

ких эмоциональных срывов, благодаря высокому уровню саморегуляции, хорошо контролируются. Однако при высокой произвольности, самодисциплине у них слабее развиты рефлексия и эмоциональная сфера.

Четвертый вариант. Для данной категории юношей характерны неуверенность в себе, недостаточное самопонимание, импульсивность, невысокая ответственность. Часто они отвергают ценности родителей, хотя не в состоянии предложить ничего своего.

Изложенные варианты высвечивают реальную проблему, стоящую перед школой, учителями и психологами в плане дифференциации и индивидуализации образовательного процесса, формирования целостной личности, диагностики и развития творческих способностей в юношеском возрасте, в противовес к подходу.

Можно резюмировать, что в ранней юности динамика развития личности обусловлена комплексом факторов, тесно связанных с предыдущей возрастной стадией – подростковой. Новым качеством наполняются особенности общения со значимыми другими – одноклассниками, «референтными» взрослыми, которые трактуются в качестве идеала. В этом же ряду находятся учителя и классные руководители, хотя не на самой высшей ступени.

Своеобразны и уникальны юношеская дружба и любовь. Эти феномены способствуют развитию эмоциональной сферы личности.

Другое важное условие благополучного взросления – восстановление гармоничных детско-родительских отношений, в том числе сглаживание конфликтов, характерных для подросткового возраста. Как показывает множество исследований, юноши желают видеть в родителях образец для подражания в будущем, друзей и мудрых советчиков, в частности, при выборе будущей профессии.

Личность старшеклассника устремлена в будущее: нацелена на проектирование жизненных планов и их реализацию, на профессиональное и моральное самоопределение, базирующееся не на собственном опыте, но с учетом адекватного творческого потенциала, способностей и склонностей. В итоге самоопределение, как профессиональное, так и личностное, становится центральным новообразованием ранней юности.

В проведенном нами комплексном исследовании творческого потенциала старшеклассников теоретико-методологическое обоснование составляют взгляды, положения и принципы, основанные на том, что юношеский возрастной период является самостоятельной стадией, расположенной между отрочеством и взрослостью и распадается на два подпериода – ранняя и поздняя юность, отграниченные временными рамками, обусловленные рядом факторов.

Для характеристики раннего возрастного периода автором используется междисциплинарный и интегративный подходы, аккумулировавшие рациональное зерно из концепций зарубежных и отечественных ученых-психологов по обозначенной проблематике [16].

Возраст школьников-старшеклассников рассматривается как ответственная пора пробы и презентации творческих сил личности, как стартовая площадка, устремленная в будущее. В этом контексте проведенная опытно-экспериментальная работа на базе сельских и городских образовательных учреждений Республики Калмыкия тесно коррелирует с «Я-концепцией» личности в раннем юношеском возрасте.

Подобранный адекватный научный инструментарий обеспечивает репрезентативность и достоверность полученных данных.

Теоретико-методологические и прикладного характера наработки автора воплощены в монографии «Творческий потенциал юности: психологический аспект» [17], в практических рекомендациях для учителей-предметников и классных руководителей, а также в организованном городском клубе для школьников «Левша».

Библиографический список

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001.
2. Анцыферова Л.И. Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона // Принцип развития в психологии / Отв. ред. Л.И. Анцыферова. М., 1978. С. 212–242.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб, 2009.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском развитии. СПб., 1997.
5. История зарубежной психологии. 30–60-е годы XX века: Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М., 1986. С. 232–293.
6. История психологии XX в.: Хрестоматия для высшей школы / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.; Екатеринбург, 2002.
7. Кон И. С. Открытие «Я». М., 1978.
8. Кон И. С. Психология ранней юности. М., 1989.
9. Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1980.
10. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Психология развития и возрастная психология. М., 2011.
11. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития. М., 2012.
12. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
13. Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А.А. Реана. СПб., 2002.
14. Ратанова Т.А., Чуприкова Н.И. Время реакций как показатель дискриминативной способности мозга, интеллекта и специальных способностей // Психология высших когнитивных процессов / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.И. Чуприковой. М., 2004. С. 33–56.

15. Ратанова Т.А. Взаимосвязь показателей интеллекта и когнитивной дифференцированности в зависимости от специализации обучения студентов // Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации: Материалы научной конференции, посвященной памяти Я.А. Пономарева и В.Н. Дружинина. ИП РАН. 7–8 октября 2010 г. М., 2010. С. 162–170.
16. Сокальский Э.А. Понятие «творчество-креативность» в зеркале научных концепций как теоретико-методологическая основа исследования // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 3 (34). С. 146–149.
17. Сокальский Э.А. Творческий потенциал юности: психологический аспект. Элиста, 2012.
18. Шпрангер Э. Два вида психологии // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М., 1980. С. 286–300.

Баракова Елена Александровна – аспирант кафедры математических дисциплин Академии социального управления; учитель математики, лицей № 12, г. Химки Московской области. E-mail: barakova_e@mail.ru.

Борщева Ольга Владимировна – аспирант кафедры иностранных языков МГГУ им. М.А. Шолохова; старший преподаватель кафедры иностранных языков, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: veronicaengels@googlemail.com.

Варенина Людмила Петровна – кандидат филологических наук, доцент; заведующий кафедрой иностранных языков, Московский финансово-промышленный университет «Синергия». E-mail: luvaren@starlink.ru.

Жиркова Ксения Алексеевна – аспирант кафедры психологии и педагогики МГГУ им. М.А. Шолохова: учитель английского языка, средняя общеобразовательная школа № 255, г. Москва. E-mail: zhirkova@list.ru

Казаченок Мария Петровна – соискатель кафедры управления дошкольным образованием Нижегородского института развития образования; музыкальный руководитель, детский сад № 132 с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному развитию детей, г. Дзержинск Нижегородской области. E-mail: klimok.k@yandex.ru.

Кольтинова Вера Викторовна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории и методики воспитательной работы, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: koltinova-w@mail.ru.

Костин Евгений Юрьевич – аспирант кафедры педагогики и психологии МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: fershcerber@mail.ru.

Кочарова Джульетта Артуровна – аспирант кафедры культурологии и методологии музыкального образования МГГУ им. М.А. Шолохова; артистка оперы, Саратовский академический театр оперы и балета. E-mail: d_kocharova@mail.ru.

Куфтырева Елена Львовна – аспирант кафедры культурологии и методологии музыкального образования МГГУ им. М.А. Шолохова; руководитель вокальной студии «Арион», Дом культуры «Стимул», г. Москва. E-mail: kuftyreva_e@mail.ru.

Мирхасанов Рустем Фаритович – аспирант кафедры живописи и рисунка МГГУ им. М.А. Шолохова; старший преподаватель кафедры живописи и рисунка, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: rystem69@mail.ru.

Немыкина Ирина Николаевна – доктор педагогических наук; профессор кафедры культурологии и методологии музыкального образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: sargina_irina@mail.ru.

Орлов Александр Анатольевич – доктор исторических наук, доцент; профессор кафедры зарубежной истории, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: arkigolkin@yandex.ru.

Пашина Светлана Алексеевна – аспирант кафедры педагогики и психологии МГГУ им. М.А. Шолохова; старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: svetlana-pashina@mail.ru.

Рапацкая Людмила Александровна – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой культурологии и методологии музыкального образования, декан факультета культуры и музыкального искусства, МГГУ им. М.А.Шолохова. E-mail: muz.mggu@mail.ru.

Саргина Ирина Викторовна – аспирант кафедры культурологии и методологии музыкального образования МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: sargina_irina@mail.ru.

Скитская Лариса Валерьевна – аспирант кафедры педагогики и психологии МГГУ им. М.А. Шолохова; преподаватель кафедры дошкольной педагогики и специальных методик, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко. E-mail: Skitskaja@mail.ru.

Сокальский Эдуард Александрович – ассистент кафедры психологии, Калмыцкий государственный университет, г. Элиста. E-mail: sokalskieduard@mail.ru.

Филонова Виктория Викторовна – аспирант кафедры иностранных языков МГГУ им. М.А. Шолохова; референт-переводчик, ООО «Стикс», г. Подольскк Московской обл. E-mail: filonovavik@mail.ru

Шилин Илья Анатольевич – кандидат физико-математических наук, доцент; директор НОЦ «Математические исследования», МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: ilyashilin@li.ru.

Янбухтина Марина Александровна – аспирант кафедры психолого-педагогического образования МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: timur.1980@inbox.ru.

E. Barakova, I. Shilin
On the issue of regulative skills of learners in the process of research education

The article dwells upon the changes in regulative skills of school learner's taking into account their individual characteristics in the process of research education.

Key words: research activity, learner's individual characteristics, regulative skills, educational process.

O. Borshcheva
Organization of linguistic poly-cultural education of students majoring in Education on the basis of modern Internet technologies

The article is devoted to the issues of linguistic poly-cultural education in the process of teaching foreign languages on the example of training future teachers. The author analyses special features of poly-cultural education and suggests using Internet technologies for the realization of educational goals and objectives.

Key words: poly-cultural education, linguistic poly-cultural education, Internet technologies, information-educational environment.

V. Filonova
The variability of methods for assessing intercultural competence

The paper addresses the issue of variability of methods for assessing intercultural competence. The analysis of foreign assessment tools for content, advantages and disadvantages has been carried out.

Key words: intercultural competence, assessing, level of development of intercultural competence, assessment of the level of intercultural competence.

M. Kazachenok
The role of visual modeling in ensuring the development of musical skills of pre-school children

This article examines major trends and relevance of the use of visual modeling in the musical pre-school pedagogy. The specificity of the construction process of mastering visual modeling by children of preschool age is defined. The technique of diagnostic testing, aimed at identifying the level of mastery of preschool visual modeling is presented.

Key words: visual model, visual simulation, sign-symbolic activity of pre-school children, conventional assistants.

D. Kocharova
The influence factor of the national mentality of the studyof folk songs in class of A. Nezhdanova

The paper describes the manifestations and features of embodiments of the Russian mentality in teaching practice of A.V. Nezhdanova the example of the performance of folk songs. Constant striving for the ideal was one of the singer's personality traits, which was clearly demonstrated not only in her creative, but also in her educational activities. Familiarizing with the traditions of Russian folk song allows the student to trace their own origins, the traditions of the Russian classic vocal school, its principles and techniques.

Key words: codes of the Russian culture, national mentality, teaching practice of A. Nezhdanova, traditions of the Russian classic vocal school.

E. Kostin
Emotional burning-out in the professional activity of pre-school teachers

The article describes the condition of emotional burning-out of pre-school teachers in the context of their professional activity. The author comes to the conclusions on the connection between the length of the professional activity, its subjective and objective conditions with the appearance and genesis of the state of emotional burning-out.

Key words: syndrome of emotional burning-out, emotional burning-out, psychic health, reasons for emotional burning-out, phases of development of the syndrome of emotional burning-out, ways of prevention of emotional burning-out.

V. Koltinova

Training of the personnel for the social-pedagogical support and development of children in substitute families in the framework of the direction of "Psychological-pedagogical education"

The article is devoted to the problem of selection of the content of training of students majoring in "Psychological-pedagogical education" to the support of the substitute families: principles of work with substitute families, ways of helping alternative substitute parents, indicators of the definition of the quality of the substitute families care.

Key words: psychological-social-pedagogical support, substitute family care, disadaptation of an orphan child, deprivation of the orphan child in the conditions of orphanage, rehabilitation of a child in a substitute family.

E. Kuftyreva, L. Rapatskaya

Voice of the expanded range: stage-by-stage construction of the process of training

The article presents generalized characteristics of a voice of the expanded range as well as basic stages of development of a voice of the expanded range in the course of professional training. The authors attempt to define the reasons of occurrence of some drawbacks at certain levels in the development of a voice of the expanded range, and also the ways for their pedagogical prevention and correction.

Key words: professional training of vocalists, voice of the expanded range, development of voice of the expanded range, study repertoire for the voice of the expanded range, vocal-technical skills.

R. Mirkhasanov

Study of formal components of a composition based on full-scale productions and educational "free" copying. The development of a composite vision

The article is devoted to the importance of the composition in the process of staging. The author draws attention to the need for the development of compositional thinking and describes the development of compositional vision.

Key words: work from nature, still life setting, composite construction, creative solution, academic drawing, thinking of a student.

I. Nemykina, I. Sargina
Stage stress-resistance as a professionally important skill of a singer

Performing on the stage is one of the indicators of the quality and a result of professional training of a musician. The article presents theoretical analysis of the problem of formation of the stage stress-resistance and possible ways of its formation in the process of professional training of a singer.

Key words: stage stress-resistance, stage agitation, stage performance, singing and performing activity.

A. Orlov
Lancaster schools in Russia at the beginning of XIX century

The article is focused on the history of Lancaster schools in Russia at the beginning of XIX century. The author characterizes new methods of education, specific features of Lancaster school formation on the Russian territory as well as motives of the state government refusal from the reform.

Key words: Lancaster system of education, Lancaster schools, E. Bell, J. Lancaster, people education in Russia at the beginning of XIX century, Emperor Alexander I.

S. Pashina
Extra-curricular activities in the formation of the ecological culture and socialization of learners

Ecological culture formation amidst school children in the unity of educational and socialization problems solutions during school study and after graduation is considered in the article.

Key words: ecological culture, continuous education, advanced and post-educational personal socialization, educational purposes, extra-curricular activities, socialization, ecological socialization.

L. Skitskaya
Scientific-pedagogical foundations of communicative dialogue and special features of its development of pre-school children

The contradiction in the interpretation of the terms “dialogue” and “communications” in the research of domestic and foreign scientists is revealed

in the article. The concept of "communicative dialogue" is concretized. Forms of communicative dialogue of preschool children with adults are described. Timescale of beginning of communicative dialogue of preschool children with their peers are considered in the article. Stages of development of communicative dialogue of the preschool child with their peers are pointed out.

Key words: communication, communicative dialogue, children of preschool age, communicative dialogue with the adult, communicative dialogue with the peer.

E. Sokalskiy

Youth – the time of trial of creative forces and starts for the future

The article presents conceptual basis of the teenage period, its meaning, place and functions in the ontogenesis of a person. On the basis of the analysis of foreign and local literature the author describes characteristic features and novelties in this age phase. The defined problem is viewed in the close connection with multi-aspect creative activity of an adolescent.

The author's view of the teenage psychology (integrative approach) is connected with the complex research of the creative potential of high school learners on the base of the schools in the Republic of Kalmykia.

Key words: ontogenesis of a person, adolescent period, psychological concept of youth, psychology of a high school learner, integrative approach, special features of creativity in teenage period, creative potential, complex research of the creativity of high school learners.

L. Varenina

Technologies of motivation in creating the content of educational and methodological complex

The article is devoted to the creation of the content of educational and methodological complex that should motivate students to learn a foreign language. According to the author in creating educational and methodological complex "suspense" technology could be used to contribute to the formation of the communicative competence.

Key words: communicative competence, "suspense" technology, content, emotional perception.

M. Yanbukhtina
The model of creating tolerant educational environment in fitness and sport societies in the local residence

The article is based on the principle of modeling that was used by the author in the conditions of fitness and sport societies in the local residence. The model includes organizational forms, methods, means and other necessary components for the creation of tolerant educational environment.

Key words: tolerance, educational process, children's fitness and sport societies in the local residence, younger teenagers.

K. Zhirkova
Differentiated approach and its realization in the process of learning foreign language at school

This article deals with realization of a differentiated approach in learning foreign language at school. The concept of "differentiation" is analyzed as well as the author's experience in realization of one of its variants in teaching the English language.

Key words: differentiated approach, differentiated instruction, foreign language teaching.

Памятка автору статьи, представленной для публикации в ВЕСТНИКЕ МГГУ им. М.А. Шолохова

Статья принимается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов) в формате Word.

На первой странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, звание (если имеются); место учебы или соискательства (полное название в именительном падеже); должность; место работы; контактный телефон (мобильный, в журнале не публикуется, необходим для связи редакции с автором); E-mail.

Затем следует заглавие, аннотация статьи (8–10 строк) и ключевые слова (не более 10).

Резюме на английском языке должно включать: название статьи; фамилию, инициалы автора(ов); аннотацию, ключевые слова.

Объем статей не должен превышать 30 000 знаков, включая пробелы (т.е. 16 типовых машинописных страниц), а объем рецензии или отзыва на книгу – 3 страниц. Помимо бумажного, необходимо представить электронный вариант:

- редактор Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- формат А4, кегль 14 обычный – без уплотнения;
- чертежи, графики, диаграммы, схемы должны быть выполнены с учетом возможностей черно-белой печати (четко, без мелких деталей, недопустимо использование фона, полутонов, цветных элементов);
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – полуторный (компьютерный);
- выравнивание – по ширине;
- поля – верхнее, нижнее, правое, левое – не менее 2,5 см;
- номера страниц – внизу посередине, на первой странице номер не указывать;
- абзацный отступ – 1,25 см;

– ссылки на литературу приводятся непосредственно после фрагмента, требующего ссылки на источник, в квадратных скобках, при цитировании необходимо указывать номер страницы;
– библиографический список располагается в конце текста (входит в общий объем статьи и формируется по алфавиту, сначала идет литература на русском языке, затем – на иностранном).

К предлагаемым для публикации статьям прилагается отзыв научного руководителя и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Редакционная коллегия проводит независимое рецензирование.

Автор гарантирует соответствие содержания файла на электронном носителе бумажному варианту.

Контактная информация

Редакция расположена по адресу:
109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16–18, комн. 223.

Тел.: (495) 647-4477, доб. 11-351 – главный редактор РИЦ Алексеева Алла Александровна, редактор Козаренко Лика Александровна.

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru.

Издание
подготовили
к печати
сотрудники
редакционно-
издательского
центра
Редактор –
А. А. Козаренко
Корректор –
А. А. Алексеева
Обложка, макет
М.В. Кантакузен
Компьютерная
верстка
М. А. Трушкина

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. ШОЛОХОВА

2013.2

Электронная версия журнала: www.mgopu.ru

Сдано в набор 15.06.2013 г.
Подписано в печать 20.06.2013 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 7,7 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № _____
Отпечатано с оригинал-макета заказчика
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.