ВЕСТНИК

2
2015

МГГУ им. М.А. Шолохова

Sholokhov Moscow State University
for the Humanities

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Москва
2015

УДК 37.013.77
ISSN 1992-6391

2.2015

Издается с 2001 г.

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

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

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.mggu-sh.ru
Подписной индекс **36734**
в основном каталоге Роспечати

Редакционная коллегия

А.А. Вербицкий – *гл. редактор*,
Е.Е. Дурнева – *зам. гл. редактора*,
Э.В. Лихачева – *отв. секретарь*,
А.Ф. Ануфриев, О.Л. Жук, Ш.М. Каланова, О.Н. Олейникова, О.С. Орлова, А.И. Савенков, В.И. Слободчиков, Э. Харрис

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых журналов и изданий ВАК

Электронная версия журнала:
www.mggu-sh.ru

© Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова, 2015.

Содержание № 2 I 2015

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Джаниева Т.С., Орлова О.С.
Становление национальной системы психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья в Республике Казахстан (1–2 этап) 5

Сотников И.С.
Возвращение к истокам гуманизации личности – цивилизационный выбор современного образования 10

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Айваз Е.Я.
К вопросу о развитии творческой одаренности детей 6–9 лет в условиях интеграции разных видов искусств 15

Молостова Н.Ю.
Роль условий образовательной среды в формировании социальной уверенности младших школьников . . . 20

Юстус Г.В.
Актуальные проблемы краткосрочных форм обучения в России (на примере тренингов) 27

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Борщева В.В.
Особенности организации самостоятельной работы учащихся «цифрового поколения» в процессе изучения иностранного языка в вузе 30

Денисенко Н.А., Гусева Н.В., Соболева О.С.
Профессиональная направленность при изучении иностранного языка в неязыковом вузе 35

Дружиловская О.В., Романова И.В.
Проблема духовно-нравственного воспитания в системе подготовки специалистов в области коррекционной педагогики 39

Кузнецова Г.Д., Шелестова Е.С.
Практико-ориентированный подход в обучении студентов-дизайнеров как одно из основных эффективных педагогических условий образовательной системы высшей школы 47

Лушникова И.И.
Практика применения интегративно-дифференцированного подхода к обучению устной деловой иноязычной речи (на основе аутентичных текстов) 51

Олейникова О.Н.
Болонский процесс как инструмент интернационализации высшего образования 58

Ткалич С.К., Фазылзянова Г.И., Балалов В.В., Татенашвили Н.О.
Корреляты когнитивной технологии в научно-образовательной структуре с креативной доминантой 68

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Рогозянский М.Э.
Анализ понятия «смысл жизни личности» в философских и психолого-педагогических концепциях прошлого и современности 74

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

Венерина О.Г., Пучкова А.Н., Ткаченко О.Н., Соколов А.Е., Варламов А.А.
Перспективные методы инструментальной психодиагностики в оценке достоверности информации 78

Ткаченко О.Н., Дорохов В.Б., Свешников Д.С.
Физиологические корреляты дремотного состояния при выполнении монотонной операторской деятельности 84

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Борисова А.И., Степанов В.Г.
Особенности изобразительной деятельности подростков и доминирующее полушарие мозга 93

Набойченко Е.С., Рыжова П.В.
Подход «модель психического» как основа для изучения восприятия и понимания театрального искусства детьми дошкольного возраста 101

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Сорокоумова Е.А.
К проблеме самопознания современного младшего школьника 106

НАШИ АВТОРЫ 114

CONTENTS 118

Т.С. Джаниева, О.С. Орлова

Становление национальной системы психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья в Республике Казахстан (1–2 этап)

Статья посвящена проблеме развития системы комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья в Республике Казахстан. Авторы рассматривают исторические предпосылки эволюции создания современной системы психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья на территории Республики Казахстан.

Ключевые слова: система комплексной психолого-педагогической помощи, лица с ограниченными возможностями здоровья, предпосылки развития региональной модели реабилитационной помощи.

Процесс развития региональных моделей психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) исторически детерминирован и в значительной степени обусловлен эволюцией отношения общества к людям с отклонениями в развитии [5; 6], что определяет государственную политику в сфере их образования, медицинской и социальной поддержки. В рамках проводимого ретроспективного исследования закономерностей развития национальной системы реабилитации лиц с ОВЗ в Республике Казахстан в качестве базовых предпосылок изучаемого процесса мы рассматриваем совокупность таких показателей, как уровень их социального положения, доступность получения образования, медицинской и социальной помощи.

Становление системы реабилитационной помощи детям тесно связано с общими тенденциями изменения социальной политики в отношения лиц с ОВЗ, отражающей представления общества о необходимом уровне оказываемой им социальной, медицинской и образовательной поддер-

жки. Как и в странах Западной Европы и России, в Республике Казахстан были пройдены все пять этапов изменения отношения общества к лицам с отклонениями в развитии, что оказывало закономерное влияние на государственную политику в области образования, медицинской и социальной поддержки лиц с ОВЗ. При этом каждый из пройденных этапов эволюции социального положения инвалидов и других предпосылок создания системы реабилитационной помощи для них имеет свои особенности и временные границы.

В Западной Европе и России *первый этап становления системы социальной поддержки детей с нарушениями развития* характеризуется изменением отношения общества от отторжения и агрессии к осознанию необходимости оказания лицам с ОВЗ помощи, организации для них социальных приютов. Сравнительный анализ особенностей становления системы социальной поддержки и образования лиц с ОВЗ в Западной Европе, России и Республике Казахстан указывает на наличие существенных отличий как в хронологических границах этого этапа, так и в характере происходящих социальных трансформаций.

Для этого периода характерно преобладание *религиозной (моральной) модели инвалидности,* в рамках которой нарушение рассматривается либо как высший знак, либо как кара, наказание за грехи. Подобные представления формируются на уровне иррациональных переживаний и вытесняемых на подсознательный уровень сильных эмоциональных состояний (чаще, страхов), возникающих при взаимодействии с инвалидом. В основе возникновения такой точки зрения лежит страх перед физической или психической неполноценностью. Механизмы психологической защиты в этом случае вырабатывают когнитивный стереотип, объясняющий возникновение болезни последствиями неправильного образа жизни, наличием грехов или проступков. В других случаях инвалидность воспринимается как признак принадлежности к особой божественной миссии, приближенность к высшему духовному началу, при этом инвалиду приписываются различные сверхвозможности, дар предвидения, способности к целительству и т.п.

Несколько иначе складывается ситуация с социальным положением лиц с ОВЗ на территории Казахстана. По мнению историографов и этносоциологов (Н. Алимбай, А. Гумбольдт, В. Даль, Н.Л. Жуковская, Г. Зелинский, К.Ш. Нурланова, Т.А. Сулейменов, А. Янушкевич и др.), социальное устройство жизни кочевых народов, их национальная философия, государственное устройство и законодательство имели значительные отличия от западноевропейского или российского. Особенностью кочевых культур является то, что их жизненное функционирование осу-

ществляется в суровых природных условиях. Человек, в мировоззрении кочевника, – неотъемлемая часть этого мира, вся жизнь его подчинена природным ритмам, находится в гармонии с природой и регулируется естественными биологическими процессами.

Вероятно, в силу ранней смертности младенцев с выраженными физическими нарушениями развития, в исторических документах практически отсутствуют сведения об их существовании в условиях кочевых племен. В зимний период каждого родившегося младенца бросали в снег, а затем кутали в тулуп, при этом считалось, что эта процедура способствует стимуляции физического здоровья и выносливости ребенка.

Первые документальные свидетельства государственной регуляции отношения общества к лицам с нарушениями развития содержатся в своде указаний к организации социального устройства в созданных Чингисханом учениях «Жасақ» и «Білік», и отраженных в положениях «Ясы» (свод законов, принятый Чингисханом в 1206 г.). Чингисхан придавал принципу социальной справедливости статус закона, и считал, что взаимное уважение в семье, в ауле, в родовой общине очень важны для формирования личности ребенка. Чингисхан впервые сформулировал требование о равноправном отношении в родовой общине всех взрослых ко всем детям, как к своим родным детям, и недопустимости того, чтобы физически сильные дети обижали слабых ровесников. После завоевания Чингисханом казахских территорий (1216–1241 гг.) созданные им основы государственного устройства и законодательного регулирования социальных отношений распространились и на кочевые племена Казахстана.

Уже в период раннего средневековья (VII–VIII вв.) на территории Казахстана функционировали многочисленные мектебы (начальные мусульманские школы) и медресе (религиозные учебные заведения средне-высшего типа). Мектебы находились в аулах, почти в каждом населенном пункте. Учителями были приходские муллы, которые содержались в основном на средства населения. Учащиеся занимались осенью и зимой (4–6 месяцев в году), курс обучения – 4 года, детей обучали с 7 лет. Обучение в мектебе было платное в натуральной форме, экзамены не проводились, свидетельства об окончании не выдавались. Процесс обучения состоял в заучивании арабских букв и слов, а потом чтении и зубрежке текстов Корана на арабском языке. Медресе являлись не только очагами мусульманского образования, но выполняли функцию культурных и образовательных центров, в которых получали образование ведущие ученые и политики того времени.

Анализ исторических свидетельств состояния медицинской помощи на территории Казахстана того времени позволяет сделать вывод о ее недо-

статочности и малой эффективности. Существуют лишь свидетельства о повсеместной народной медицинской практике, корни которой уходят в глубокую древность. Изучение дошедших до нашего времени письменных источников свидетельствует, что в народе на основе практического опыта многих поколений накапливались и культивировались различные знания и навыки по врачеванию, в одних случаях приносившие пользу людям, в других – явный вред, в-третьих – оказывавшиеся индифферентными. Для лечения населения широко использовали лекарственные травы, народные целители умели оказывать хирургическую помощь.

На основании исследования исторических материалов С.Х. Душманов сделал вывод о том, что до присоединения Казахстана к России на его огромной территории научной медицины не существовало. Лечебная помощь населению оказывалась лекарями (даргерами), которые использовали средства и методы народной медицины и шаманами (баксы) на основе магических обрядов [2]. Только с процессом присоединения к России, начало которому положил Младший жуз в 1731 г., и организацией оборонительных укреплений в регионе впервые стали появляться медицинские учреждения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что *на первом этапе еще не существует государственных систем образования, медицинской и социальной помощи населению, которые выступают необходимыми предпосылками создания системы реабилитации лиц с ОВЗ.*

Второй этап эволюции социального отношения к лицам с ОВЗ в странах Западной Европы охватывает период с XIII в. по конец XVIII в. В этот период западноевропейская цивилизация проходит путь от осознания необходимости элементарного социального патронажа людей с отклонениями в развитии в условиях приютов или монастырей до осознания возможности обучения некоторых из них.

В России этот период начался в XVIII в., т.е. на 500 лет позже, чем в Европе, его продолжительность составила 100 лет, и завершился данный период в те же сроки, что и на Западе, открытием первых школ для глухих и слепых детей (начало XIX в.). Однако знакомство России с эффективным опытом индивидуального обучения детей с нарушением слуха и зрения не приводит к попытке организации такого обучения. Даже семьи, относящиеся к привилегированным сословиям, не обнаруживают потребности в организации обучения своих детей-инвалидов.

Несмотря на то, что начиная с 1734 г. процесс принятия казахскими жузами русского протектората и присоединения к России осуществлялся интенсивно, эта тенденция практически не оказала положительного влияния на состояние образования, медицинской и социальной помощи насе-

лению Казахстана. Процесс присоединения казахских степей к России длился более ста пятидесяти лет. Во второй половине XIX в. Казахстан был полностью присоединен к Российской империи. Несмотря на то, что в России в этот период активно внедрялась система всеобщего образования, в Казахстане по-прежнему подавляющая часть населения оставалась безграмотной. В этот период появились лишь отдельные образовательные учреждения. Так, при Змеиногорском свинцово-цинковом руднике (Восточный Казахстан) была открыта школа для детей горнозаводских рабочих, а в 1786 г. в г. Омске была основана «азиатская школа» для подготовки переводчиков, куда принимали казахов. Первая официальная школа для казахских детей была открыта при мечети у Менового двора г. Оренбурга в 1789 г. Детям казахской феодально-родовой знати (султанов, биев и старшин) был разрешен доступ в Неплюевский (1825) и Омский кадетские корпуса (1846). Были открыты первые светские казахские школы: в Ханской ставке Букеевской Орды (1841), при Оренбургской пограничной комиссии (1850) и др. Однако в документальных источниках этого периода не встречается упоминаний о том, что дети с отклонениями в развитии получали образование в какой-либо форме.

Характеризуя уровень развития медицинского обеспечения, необходимо отметить, что после присоединения Младшего жуза к России на территории Казахстана появились врачи Пограничных комиссий, которые не занимались лечением местных жителей, а лишь осуществляли эпидемиологический надзор с тем, чтобы не допустить проникновения эпидемических болезней в центральные губернии России. Лишь через 100 лет после присоединения к России, в 1832 г., впервые было разрешено иметь врача для медицинского обслуживания населения, в 1845 г. была учреждена общественная больница на 15 кроватей, в которой могло лечиться бесплатно местное население. Однако медицинская помощь коренному казахскому населению осуществлялось лишь эпизодически, т.к. имевшийся медицинский персонал из-за своей малочисленности не мог удовлетворить потребности в лечебной помощи населению. В такой форме медицинское обслуживание населения в Казахстане просуществовало до 1868 г. и сменилось появлением уездной медицины (1868–1898 гг.), которая была введена Медицинским департаментом Министерства внутренних дел после присоединения к Российской империи остальных жузов Казахстана: Среднего и Старшего. В результате произошедшей реформы впервые для обслуживания коренного населения Казахстана были учреждены должности уездных врачей, фельдшеров и повивальных бабок. По данным исследований в области истории развития медицины Казахстана, в тот период времени на одного врача приходилось 56–77

тыс. человек населения, которые проживали на огромных территориях и не могли быть охвачены какой-либо регулярной медицинской помощью [2]. Очевидно, что при таком уровне государственной системы образования, медицинского и социального обеспечения никто и не задумывался о необходимости обучать или лечить детей с различными нарушениями развития.

Следовательно, *данный этап так же, как и предыдущий, не имеет необходимых предпосылок для развития национальной системы психолого-педагогической помощи лицам с ОВЗ.*

Таким образом, можно заключить, что на первых двух этапах в дореволюционном Казахстане не существовало специально организованной медицинской и педагогической помощи лицам с проблемами здоровья и отклонениями в развитии.

Библиографический список

1. Асфендияров С. История Казахстана (с древнейших времен) / Под ред. А. Такенова. Алматы, 1998.
2. Душманов С.Х. История здравоохранения Западного Казахстана: Автореф. дис. … д-ра мед. наук. М., 1992.
3. Жарыкбаев К., Калиев С. Антология педагогической мысли Казахстана. Алматы, 1998.
4. Камалиев М.А., Бигалиева Р.К., Хабиева Т.Х. История народной медицины и общественного здравоохранения Казахстана. Алматы, 2004.
5. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия: Учеб. пособие для студентов пед. вузов: в 2 ч. Ч. 1. М., 2010.
6. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: Учеб. пособие для студентов пед. вузов. М., 2009.

И.С. Сотников

Возвращение к истокам гуманизации личности – цивилизационный выбор современного образования

В статье автор обращается к историческим корням цивилизационного выбора человечеством принципов гуманизма как основы построения справедливого общества, опирающегося на общепринятые ценности бытия: терпимость, уважение, взаимопонимание и взаимозависимость. Анализируя накопленный

социумом опыт, автор проецирует его на современные проблемы, связанные с образованием и воспитанием студенческой молодежи в рамках новых образовательных стандартов.

Ключевые слова: гуманизм, толерантность, гуманистическая философия, воспитание в высшей школе.

Русские просветительские традиции всегда основывались на принципах гуманизма. Например, М.В. Ломоносов, хорошо знакомый с западной образовательной системой, переосмыслил и сформулировал на ее почве русские гуманистические принципы образования, опираясь на особенности русского общества и русского характера. Привитие любви к науке и трудолюбию, считал гений российского просвещения, должны были помочь сформировать человека-патриота, высоконравственную личность [3].

В европейской философии определение образования как «возрастание к гуманности» [2] дал в 1774 г. немецкий философ-просветитель И.Г. Гердер. Гердер писал, что человек обязан не давать «покрываться ржавчиной своему таланту» [Там же]. Г.Ф. Гегель, подчеркивая связь философии и образования, указывал на недостаточность природных качеств человека и важность образования как способа его духовного развития: «С одной стороны, человек – природное существо. Во-вторых, он существо духовное, разумное. Взятый с этой стороны, он не бывает от природы тем, чем он должен быть» [1].

Лучшая часть человечества – мыслители эпох и народов – всегда ставили на верхние ступени системы ценностей именно гуманистические идеалы. Ими взращивались и культивировались принципы свободы, индивидуализма, ненасилия, интернационализма, гуманизма, коллективизма.

Хочется отметить, что человеческая природа всегда стремится к недостижимому гуманистическому эталону. Ненасильственные действия имеют более глубокое проникновение в сознание социума, поскольку они уважительно относятся к самой человеческой природе, даже если индивид не принимает общегуманистические идеи в силу вероисповедания, этнической принадлежности, воспитания или образования. Здесь можно обратиться к проблеме толерантности в современном обществе. Термин «толерантность» в разных языках имеет следующий смысл: в английском – это «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь», во французском – «уважение свободы другого, его образа мыслей, поведения, политических и религиозных взглядов», в арабском – «прощение, снисхождение, терпение, мягкость, расположенность к другим». В русском языке толерантность эквивалентна двум понятиям: медицин-

скому (ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию) и общечеловеческому (терпимость – способность мириться с чужим мнением, быть снисходительным к поступкам других людей).

Нужно сказать, что гуманизм и толерантность взаимно дополняют друг друга. В своем единстве они являются признаком уверенности в своей правоте и сознании надежности своих собственных позиций, своей идеологии, которая не боится сравнения с другими и открыта для всех. Сущность гуманизма, как мы ее себе представляем, заключается в поддержке каждого человека для раскрытия его потенциала, как интеллектуального, так и социального. Однако в любом из возможных аспектов главное содержание гуманизма – в признании права каждого человека на свободное развитие всех своих способностей и одновременной ответственности его и общества за нарушение аналогичного права других людей.

Свобода в человеческом обществе не может быть абсолютной, но ценность человека (индивидуума) имеет принципиальное значение для современного образования. Ценность человека должна быть априори признана абсолютной. Одновременно необходимо признать и его относительную ценность; она устанавливается в зависимости от того, каковой является его деятельность. Бытие человека «есть его действие» [2]. Человек цивилизации призван вывести опыт на гуманный уровень. Он выступает субъектом, продуцирующим ценности и индивидуальный мир. Студенты, постигая гуманистические ценности, осознают смысложизненные проблемы, познают различные, в том числе и ценностные отношения, учатся творить ценности уникального личностного мира.

Выводы ученых (Д. Боткин, М. Эльмандирова, М. Малитц) базировались на необходимости ориентации образования на будущие состояния общества, которые в период обучения молодого поколения только складываются. Тем самым был провозглашен принцип опережающей подготовки человека к неопределенным условиям, из которого следует и представление о непрерывном образовании. Оно призвано обеспечить возможность многократного возвращения человека в образовательную систему по мере появления у него новых проблем [4]. Впервые концепция «непрерывного образования» была сформулирована П. Ленграндом в 1965 г., вызвав огромный теоретический и практический резонанс. В 70-е гг. XX в. появились работы, посвященные исследованию генезиса и содержания концепции непрерывного образования.

Воспитание у студентов терпимого отношения к себе и к окружающим является актуальной проблемой на современном этапе образования.

Периферийные вузы – своеобразный конгломерат студентов, представителей местного региона. Если Россия – страна многоконфессиональная и полиэтничная, то Северо-Кавказский регион следует назвать особенным в этом контексте. Здесь на территории каждого национального образования живут вместе представители разных этнических и религиозных сообществ. На Северном Кавказе совершенно естественным образом проходят процессы ассимиляции (потеря одной частью социума (или целым этносом) своих отличительных черт и замена их чертами другого общества, смешение племен), приводящие к формированию новых обычаев и традиций, несущих особенности разных культур. В идеальном обществе данный фактор стал бы определяющим в формировании политики терпимости, в построении социума без агрессии. Но реальная практика опровергает такое развитие событий.

На общем фоне падения уровня образованности, в том числе и уровня элементарной грамотности и элементарного мышления, утилитарный подход к образованию и подготовке бакалавров автоматически приводит к соответствующим изменениям в культуре личности и народа в целом. Важно подчеркнуть, что падение образованности в педагогической среде имеет наиболее негативное, деструктивное влияние на развитие духовной культуры и этноса. Интеллектуальная серость, вооруженная дипломом, воинствующе активна, занимает должности и места, позволяющие ей влиять на интеллект народа, «плодить» воинствующую серость, которая мало заботится о безопасности народа.

Современное высшее образование, выполняя социальный заказ на подготовку бакалавров, способных в профессиональной деятельности адаптироваться к социально-экономическим преобразованиям, переживает состояние качественного изменения, в котором первостепенное значение имеет реализация целостного образовательного процесса, адекватного методологии деятельности бакалавра в условиях демократизации, гуманизации жизнедеятельности. Провозглашенные обществом данные установки далеки от воплощения в реальной практике высшей школы. Чтобы они были усвоены на уровне конкретных действий, современная философия создает такое методологическое обоснование для решения данных проблем, которое утверждает необходимость введения новых образовательных технологий.

Новые образовательные технологии должны произрастать из принципа самообразования педагогов: «… никто не может развивать, воспитывать, образовывать другого (формировать его идеалы), если он сам не воспитан и не образован; учитель может воздействовать на развитие, воспитание, образование воспитанника только в той степени, в какой он сам воспитан,

развит, образован; учитель может истинно развивать, воспитывать, образовывать только до тех пор, пока он сам работает над своим собственным образованием, развитием, воспитанием» [6].

Развитие гуманистических принципов и толерантности у студентов следует начинать с первой лекции в высшем учебном заведении. Гуманизм и толерантность следует рассматривать как одни из самых необходимых условий в формировании будущей профессиональной деятельности. Усвоив писанные и неписанные правила как данность, студент приобретает навыки не только профессионального, но и социального общения, овладевая одновременно основами культуры гуманного и толерантного поведения. Культура терпения и согласия начинается с отношения человека к себе и своему ближнему окружению, тем самым приобретается навык более внимательного и вдумчивого подхода к проблемам друг друга.

Библиографический список

1. Гегель Г.В.Ф. Философия права. М., 1990.
2. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества. М., 1977.
3. Ломоносов. Антология гуманной педагогики. М., 1996.
4. Сотникова Н.Н. Философско-гуманистические гуманитарные основы образования // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 6. С. 160–167.
5. Толстикова С.Н. К проблеме формирования толерантности у студентов в процессе обучения в вузе // Вестник МГГУ им.М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 3. С. 58–62.
6. Философско-педагогические учения в русской философии: Хрестоматия по истории философии. В 3 ч. М., 1994. Ч. 3.

Е.Я. Айваз

К вопросу о развитии творческой одаренности детей 6–9 лет в условиях интеграции разных видов искусств

В статье исследуется роль интегрированного подхода для повышения эффективности обучения музыке детей 6–9 лет на примере анализа работ ведущих педагогов-исследователей. Также автор делится экспериментальным опытом постановки музыкальных спектаклей.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, интегрированный подход в музыкальной педагогике, психолого-педагогические условия развития одаренности детей 6–9 лет, музыкальная одаренность ребенка.

Сегодня в музыкальном образовании разрабатываются новые вариативные программы, нацеленные на улучшение его качества и повышение уровня преподавания, но, к сожалению, в этих программах не всегда учитывается опыт лучших педагогов-музыкантов и исследователей, который был отражен в единой программе, разработанной для музыкальных школ СССР. Новая программа включает в себя две основные: предпрофессиональная и развивающая. Предпрофессиональная программа разработана, скорее, для специальных музыкальных школ. Обучение по ней длится не менее 8–9 лет. Уровень программы рассчитан на тех детей, которые уже с раннего детства ярко проявляют музыкальную одаренность. Но исследования ведущих музыкантов, педагогов, ученых (Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Л. Баренбойм, Д. Кабалевский, А. Рубинштейн, Г. Нейгауз, Б.М. Теплов, Г.М. Цыпин и др.), показывают, что одаренность – это весьма сложное и противоречивое понятие. Она может проявиться у ребенка в разном возрасте, важно лишь создать благоприятные психолого-педагогические условия развития одаренности каждого приходящего в музыкальную школу ребенка. Предпрофессиональная программа вынуждает преподавателя ориентировать ученика на профессиональное

обучение с 6,5 лет, что, на наш взгляд, неверно, т.к. определиться в выборе профессии человек может в гораздо более сознательном возрасте.

Наша практика и опросы в музыкальных школах показывают, что порой те дети, которые ярко проявляли себя в течение 4–5 лет обучения в музыкальной школе, впоследствии видят себя в совершенно других профессиях. Те же дети, которые были слабее, начинают проявлять себя все ярче, повышается их творческая активность, работоспособность, и затем они продолжают свое обучение в музыкальных колледжах и вузах.

Вторая программа – развивающая, занижает планку обучения в музыкальных школах, т.к. дает лишь начальное музыкальное образование (срок обучения лишь 3–4 года). Сокращенный срок обучения не позволяет ребенку в полной степени раскрыть свои творческие способности.

По нашему мнению, в музыкальной педагогике необходимо разработать программу, которая бы обеспечила взаимосвязь всех образовательных программ и основывалась на лучших традициях советской музыкальной педагогики, аналогов которой нет ни в одной стране мира. Безусловно, данная программа должна строиться с учетом особенностей современного социума и индивидуальных особенностей каждого ребенка, особое внимание необходимо уделить репертуару. Шедевры современного музыкального искусства должны органично влиться в классический репертуар. Музыкальное искусство является наиболее эффективным действующим средством развития личности ребенка и улучшения его духовного облика.

На сегодняшний день существует множество концепций воспитания ребенка и его приобщения к музыкальной и художественной культуре как в отечественной музыкальной психологии (Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, В.Д. Шадриков, В.Н. Шацкая, Г.М. Цыпин и др.), так и за рубежом (F. Galton, H. Gardner, G. Taylor и др.). Проблемы детского музыкального творчества были исследованы в работах Л. Баренбойма, Т.Я. Баклановой, В. Горнастаевой, Е.П. Ильина, Б.М. Никитина, К.В. Тарасовой и др., которые подчеркивали, что забота о развитии творческих способностей детей сегодня – забота о развитии науки, культуры, социальной жизни будущего общества.

На современном этапе ученые, педагоги ищут наиболее эффективные психолого-педагогические условия развития творческой одаренности детей в условиях интеграции разных видов искусств и взаимосвязи на этой основе музыкальной, театрализованной и изобразительной деятельностей (М.Б. Зацепина, Т.С. Комарова, А.А. Мелик-Пашаев, А.А. Никитин и др.).

Несмотря на значительные достижения в изучении проблемы развития одаренности детей 6–9 лет, к сожалению, по данной проблеме существует ряд противоречий:

• между накопленным практическим опытом и недостаточностью теоретического и научно-методологического обоснования проблемы создания эффективных психолого-педагогических условий развития одаренности детей в школах дополнительного образования;

• между потребностью в интегративном подходе в организации образовательного процесса и недостаточной разработанностью содержательной стороны формирования одаренности детей 6–9 лет на основе взаимосвязи различных видов искусств: музыки, театра, изобразительного искусства в музыкальной деятельности;

• между практическим опытом и недостаточностью научно-обоснованных методов в выявлении всех средств обучения, которые бы способствовали развитию мышления детей 6–9 лет в процессе музыкально-творческой деятельности.

Таким образом, есть проблема поиска новых подходов, методик по разрешению указанных противоречий. Интеграция в обучении и воспитании детей становится одним из наиболее перспективных направлений, т.к. дает простор для творческих возможностей ребенка в любой художественной деятельности и подразумевает взаимосвязь педагога, ребенка и родителя.

В целях нашего исследования необходимо раскрыть понятие «интеграция». Процесс интеграции (от латинского слова *integrato* – соединение, восстановление) представляет собой объединение в единое целое разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости [1, с. 146].

Применительно к эстетическому воспитанию интеграция рассматривается как взаимное проникновение разных видов художественной деятельности, музыкальной, художественно-речевой, театральной, в едином занятии.

В конце XX в. наиболее полно и глубоко идеи интегрированного подхода при работе с детьми младшего школьного возраста рассмотрели Т.С. Комарова и М.Б. Зацепина. Они указывали на необходимость синтеза всех средств воспитания: искусства, окружающего мира и разнообразных видов художественно-творческой деятельности.

В исследовании «Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы в детском саду» авторы подчеркивают:

• взаимосвязь различных видов деятельности и различных видов искусств способствует образованию связей между различными содержа-

ниями образования, ведет к развитию наглядно-образного и логического мышления, интеллектуальному и эстетическому развитию;

• взаимосвязь различного материала и содержания повышает мотивацию усвоения, делает ее личностно-значимой для каждого ребенка;

• интеграция формирует более глубокие, разносторонние знания, целостное представление о мире и взаимосвязи всех его составляющих;

• включение в процесс эстетического воспитания разных видов искусства и, соответственно, художественной деятельности, предопределяет развитие разнообразных художественных способностей, также интеграция способствует более эффективному формированию эстетических качеств ребенка [3, с. 4].

Большой интерес представляют педагогические исследования Н.А. Ветлугиной, которая в своих работах отмечает необходимость взаимосвязи обучения и творчества на занятиях, тем самым рассматривая интегрированный подход через слияние обучения с творчеством, что осуществляется через использование на занятиях песенного творчества, творчества детей в танцах, музыкально-дидактических игр; сочинении детьми композиции музыкальных игр; игры на музыкальном инструменте; фольклора в развитии словесного творчества; приобщения к театрально-игровой деятельности; изобразительного творчества (сказочные образы, рисунок, лепка). Таким образом, интегрированный подход в обучении дает детям возможность самоуправления, самообучения, самоконтроля и тем самым помогает воспитать у детей эмоциональную и мыслительную сферы [2, с. 7].

В условиях использования интегративного подхода в обучении детей 6–9 лет постановка музыкальных спектаклей становится одним из ярких методов выявления, развития и воспитания одаренности детей. Сочетание музыки с театром дает совершенно особое созвучие, способное разбудить даже самого «сонного», с заторможенными процессами художественного мышления, ученика и при этом усмирить самого «нетерпеливого».

В связи с этим театрализованные постановки стали неотъемлемой частью нашего учебного процесса. Одной из главных форм выявления и развития одарнности детей 6–9 лет является постановка спектаклей по собственному сценарию, т.к. он открывает возможности «подстроить» сюжет под индивидуальные возможности каждого ребенка. Данная работа идет по двум направлениям: а) учитель является рассказчиком, ученики озвучивают спектакль: рассказывают то же, но звуками; б) дети сами исполняют роли в спектакле.

Оба направления чрезвычайно полезны. В первом у детей воспитывается образное мышление. Через мир звуков ребенок ищет раскрытие того

или иного образа и начинает изнутри чувствовать, что музыка содержит, развивается ценностное понимание, что «механистически» здесь делать что-либо невозможно. Ученики приучаются искать интерпретацию того или иного образа через звук. Это дает возможность для яркого исполнительства и способствует развитию воображения, умению видеть и слышать образами.

Особенностью второго направления является то, что здесь ребенок должен проявить себя в нескольких видах деятельности.

1. Исполнение роли: умение войти в образ, декламировать, способность подкреплять роль движением.

2. Игра на инструменте (фортепиано). Часто ученик должен мгновенно перестроиться с одного вида деятельности на другой, что, безусловно, развивает внимание, учит предельной концентрации во время исполнения. Удивительно, что дети не подвели нас ни на одном из выступлений, и происходило это от того, что они буквально «проживали» весь спектакль и радовались каждому своему выходу.

3. Участие в массовых сценах.

4. Часто – продумывание сцены, внесение собственных деталей в роль, часто – импровизация на сцене.

5. Умение танцевать, красиво двигаться.

6. Сочинение и подбор новых мелодий.

7. Умение быть в общем процессе, подчинять свои интересы общим и при этом проявлять себя с самой яркой стороны.

8. Продумывание и подготовка декораций, костюмов, причесок.

Каждому из этих пунктов мы уделяем большое внимание. Решение такого большого количества задач не отталкивает детей, а, наоборот, привлекает и способствует развитию многопланового мышления – умению решать не одну задачу, а сразу несколько; видеть детали и при этом представлять целостную картину; чувствовать себя способным проявляться в разных сферах данного процесса.

Такие постановки развивают в детях креативность, воображение, артистичность, умение сопереживать другим, способность проявлять себя ярко как среди сверстников, так и среди взрослых, видеть себя со стороны (постановки записаны на видео).

Таким образом, мы делаем вывод, что ведущие ученые, педагоги признавали невозможность эффективного развития художественно-творческой одаренности без применения в обучении интегрированного подхода, сутью которого является синтез средств воспитания – искусство, окружающий мир, художественная деятельность; разных видов искусств – музыка, театр, художественная литература, художественное творчест-

во; различных видов деятельности, например, в художественном творчестве – лепка, рисование, в музыке – театр, литература, художественное творчество. Данный синтез способствует развитию ребенка посредством ценностного опыта человечества, накопленного в различных областях искусства, педагогики, социальной жизни, и тем самым помогает всестороннему, гармоничному развитию личности ребенка, взрослению его таланта и росту самостоятельности.

Библиографический список

1. Булько Н.А. Современный словарь иностранных слов. М., 2006.
2. Ветлугина Н.А. Художественное творчество в детском саду. М., 1974.
3. Комарова Т.С., Зацепина М.Б. Интеграция в системе воспитательно-образовательной работы в детском саду. М., 2010.

Н.Ю. Молостова

Роль условий образовательной среды в формировании социальной уверенности младших школьников

В статье рассматриваются условия формирования социальной уверенности младших школьников в образовательной среде. Автор определяет специфику процесса направленного взаимодействия младшего школьника в системах «учитель – ребенок», «взрослый – ребенок», «ребенок – ребенок», определяющего закономерные изменения в индивидуально-личностных свойствах субъекта обучения, формирование у него основных компонентов социальной уверенности.

Ключевые слова: социальная уверенность, условия образовательной среды, субъект-субъектное взаимодействие, субъект обучения.

На личностное и социальное развитие каждого человека большое влияние оказывает систематическое образование в учебных заведениях, условия педагогического процесса, находясь в которых он взаимодействует с преподавателями, сверстниками, предметным миром, включаясь в различные виды деятельности.

Изучая категорию социальной уверенности, мы рассматриваем качество и содержание взаимоотношений человека с окружающим миром, с другими людьми, с самим собой. Подходя к анализу возможности формирования социальной уверенности современного младшего школьника как личностного феномена, важно опираться на определенные основополагающие категории, раскрывающие суть этого явления. С точки зрения обозначенной темы к таким категориям можно отнести: среда, образовательная среда, условие образовательной среды.

Совокупность взятых условий объединяется понятием «среда». В психолого-педагогическом контексте часто применяются понятия: социальная среда, среда развития, образовательная среда, воспитательная среда, учебная среда. С точки зрения определения условий среда характеризует совокупность условий и особенности их отражения: избирательное отношение к определенным ценностным ориентирам, предпочтениям, организации занятий и т.п.

Различные среды включают в себя особые условия по организации деятельности. Социальная среда обеспечивает включение человека в окружающие общественные материальные и духовные условия его существования и деятельности. Образовательная среда образует собой совокупность социальных, культурных, а также специально-организованных психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которой с индивидом происходит становление личности и ее мировосприятия [6].

Среда как совокупность условий обеспечивает и возможность формирования социальной среды. В нашем случае, опираясь на критерии социальной уверенности, мы рассматриваем возможность влияния условий образовательной среды на развитие представлений о себе как целостного образа Я, некоторых социально-психологических качеств, личностных свойств, определяющих формирование самоотношения и механизмов саморегуляции, социально коммуникативных умений и навыков и мотивации, посредством которых в учебной и других видах деятельности проявляется социальная уверенность младшего школьника.

Определенные условия создают возможность формирования и развития тех или иных феноменов. Говоря о социальной уверенности, мы имеем в виду направленное моделирование условий, определяющих формирование компонентов социальной уверенности и понимания их действия на трех уровнях социума. Таковыми являются:

- микросоциум – семья, ближайшее окружение;
- мезосоциум – образовательная среда (образовательное пространство);

• макросоциум – системы образования и общего социального развития общества; уровень развития науки; возможность доступа к мировым достижениям науки и культуры.

Последнее включает в себя образовательную стратегию и признание формирования социальной уверенности в условиях образовательной среды как одного из приоритетных направлений в современном образовании, имеющего целью развитие социально адаптированной личности, способной к самореализации. Мы опираемся на положение Д.И. Фельдштейна: «…Главным критерием социализированности личности выступает не степень ее приспособленчества, конформизма, а степень ее независимости, уверенности, самостоятельности, раскрепощенности, инициативности…» [7].

На уровне образовательной среды влияние условий может обеспечиваться разработкой и реализацией концепции образовательного учреждения в процессе направленного взаимодействия младшего школьника в системах «учитель – ребенок», «взрослый – ребенок», «ребенок – ребенок», направленного на закономерные изменения в индивидуально-личностных свойствах, качественно новое состояние субъекта. Целенаправленное создание условий призвано определять направленность личностного развития учащегося в условиях образовательной среды.

Однако для проектирования условий формирования социальной уверенности в образовательной среде школы нам необходимо понимание феномена социальная уверенность, более детальное раскрытие основных характеристик, определяющих ее содержание.

Мы рассматриваем социальную уверенность по своей структуре как многокомпонентное, комплексное социально обусловленное личностное образование, формирующееся во взаимодействии с окружающими людьми и собственной деятельности в процессе усвоения индивидом представлений о себе, критериев, форм, видов оценок, способов социального поведения и его регуляции, обеспечивающее самореализацию личности (познание и самоутверждение своих возможностей) и успешную социальную адаптацию в обществе с оптимальным достижением поставленных целей [3].

Опираясь на вышеприведенное определение, мы рассматриваем необходимые условия для формирования каждого компонента социальной уверенности современного младшего школьника в образовательной среде школы (таблица 1).

Таблица 1

Условия формирования социальной уверенности в образовательной среде

Условия формирования социальной уверенности	Признаки формирования социальной уверенности, индивидуально-личностные свойства (благополучия)	Признаки несформированности социальной уверенности (неблагополучия)
Образовательная среда как совокупность условий. Организация экологического жизненного пространства, социально обогащенного учебного содержания, реализация принципа субъектности. Личностно-ориентированная направленность взаимодействия в системах «учитель – ребенок», «взрослый – ребенок», «ребенок – ребенок», гуманистического стиля педагогического взаимодействия с ребенком. Позитивный эмоциональный фон общения (формирование социально-педагогической компетенции у педагогов и психологической компетенции родителей). Соответствие методов, методик и технологии работы с детьми уровню их возрастного и социального развития, индивидуальным особенностям.	Наличие основных критериев социальной уверенности. Проявление основных характеристик, определяющих ее содержание в учебной деятельности как в ведущей и других видах деятельности.	Низкий уровень критериев социальной уверенности. Низкий уровень или отсутствие проявлений, соответствующих характеристикам, определяющих ее содержание в учебной деятельности как в ведущей и других видах деятельности. Отсутствие позитивного социального опыта, освоения детьми в процессе взаимодействия в системах «учитель – ребенок», «взрослый – ребенок», «ребенок – ребенок» в учебной деятельности как в ведущей и других видах деятельности.
В формировании когнитивного компонента. Ценностное отношение к индивидуальности ребенка. Личностно-ориентированный подход к использованию приемов в сопровождении развития самосознания детей. Преодоление стереотипов в самовосприятии. Практические методы, способствующие освоению опыта осознания своего сходства и различия с другими, своих предпочтений и достижений, ощущений, мыслей, возможностей и т.д.	Развитие самосознания: физического Я (идентификация с полом, именем, возрастом, внешностью), психического Я (идентификация с психическими качествами, чертами характера и отношение к ним), социального Я (идентификация с выполнением социальных ролей – в семье, среде сверстников, роли школьника). Проявление индивидуальности в ведущей и других видах деятельности, социальных отношениях.	Недостаточный уровень представлений о себе и своем ближайшем окружении (базовых знаний о схеме своего тела, психических качествах, соотнесением себя с социальными ролями). Трудности, возникающие в ситуациях, связанных с самопрезентацией, знакомством. Недостаточная самореализация, проявляющаяся в поведении, учебе, социальных отношениях.

Таблица 1. Продолжение

Условия формирования социальной уверенности	**Признаки формирования социальной уверенности, индивидуально-личностные свойства (благополучия)**	**Признаки несформированности социальной уверенности (неблагополучия)**
В формировании регулятивно-оценочного компонента Условия личностного развития. Формирование адекватной позитивной самооценки и способности к адекватной оценке своих возможностей, достижений. Формирование позитивного отношения к различным эмоциональным состояниям. Организация субъектной активности ребенка в деятельности. Формирование механизмов осознанной саморегуляции своего поведения на основе интереса к себе, к окружающим и социуму.	Развитие личностных черт. Успешность социализации. Способность к самоанализу, появление рефлексивных процессов. Адекватная позитивная самооценка себя и своих возможностей, формирование субъектной позиции в процессе развития учебной деятельности (познавательная и социальная самостоятельность). Наличие адаптивных возможностей в ситуациях построения социальных отношений. Потребность в соблюдении норм в социальных взаимоотношениях. Адекватный уровень притязаний в достижениях низкой мотивации к деятельности с учетом индивидуальных возможностей и особенностей развития. Инициатива, самостоятельность в индивидуальной и совместной со сверстниками деятельности.	Заниженная или неадекватно завышенная самооценка. Отсутствие потребности личных достижений. Низкий уровень адаптивных возможностей в ситуациях построения социальных отношений. Формирование эмоциональных барьеров, сдерживающих личностное развитие. Низкая мотивация к деятельности. Несоблюдение норм и правил социального взаимодействия. Заниженный или завышенный уровень притязаний в учебной и других видах деятельности, высокая чувствительность к ситуациям неуспеха.
В формировании коммуникативно-деятельностного компонента Реализация принципа активности. Включение в образовательную программу социально-активных и практические методов обучения. Задания на формирование социально-коммуникативных умений. Формирование детского коллектива как общей структуры.	Устойчивый интерес к сверстнику и взрослому. Умение устанавливать контакты. Проявление умения применения различных стратегий поведения в ситуациях общения (сотрудничество, компромисс, лидерство и т.д.). Проявление индивидуальности в коммуникативных ситуациях. Понимание потребностей и чувств других.	Избирательность или низкий уровень коммуникативных умений в установлении социальных контактов. Отсутствие эмпатии, желания оказать помощь, умения принимать ее. В личностных отношениях установка применение таких стратегий поведения, как конформизм, агрессия, конкуренция или отказ от общения.

Таблица 1. Окончание

Условия формирования социальной уверенности	Признаки формирования социальной уверенности, индивидуально-личностные свойства (благополучия)	Признаки несформированности социальной уверенности (неблагополучия)
Формирование социально-педагогической компетенции у педагогов в системе профессионального общения (семинары-практикумы), постоянно действующее психологическое обучение родителей через школы-семинары и консультирование.	Осуществление учебного сотрудничества посредством деловых мотивов.	
В формировании мотивационного компонента.	Направленность на созидательную деятельность со сверстниками и взрослыми. Мотивация достижения. Преобладание мотивации достижения над мотивацией избегания неудач. Настойчивость при достижении результата. Направленность на сотрудничество.	Низкий интерес к взаимодействию со сверстниками и со взрослым. Установка на конкуренцию, достижения «любой ценой». Деструкция личностных отношений. Преобладание мотива избегания неудач в деятельности и в общении. Направленность на индивидуальную деятельность, исключающую сотрудничество.

В процессе взаимной коммуникации предполагается не просто присутствие обучающегося в образовательной среде, а активное взаимовлияние, субъект-субъектное взаимодействие с ним всех субъектов образовательной среды. Последние рассматриваются нами в качестве представителей социальных групп, задающих учащемуся нормы поведения, ценности, установки идеалы, критерии, с постоянно меняющимся радиусом взаимодействия с другими субъектами, в которые он включается по мере своего личностного развития.

Определяющим условием формирования социальной уверенности учащегося в образовательной среде является освоение им индивидуального социального опыта субъекта обучения во взаимодействии с окружающими в процессе учебной деятельности. Образовательная среда представляет собой совокупность условий и возможностей для успешного освоения социального опыта в процессе взаимодействия школьника с субъектами образовательной среды. По определению К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, Е.А. Сорокоумовой и др., для успешного освоения

социального опыта индивидом необходимым является его активность, включенность в деятельность [1–4]. Таким образом, школьник, включаясь в социальные взаимоотношения в учебной и других видах деятельности, организованные с учетом вышеуказанных условий, проявляется как субъект этой деятельности в поведении, в саморегуляции, которые обеспечивают: актуализацию психических возможностей, компенсацию недостатков, регуляцию индивидуальных состояний в связи с задачами и событиями деятельности.

Представленные выше условия рассматриваются нами как необходимые и определяющие в процессе формирования социальной уверенности учащегося как субъекта социального взаимодействия в условиях образовательной среды.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 5. С. 15–18.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Молостова Н.Ю. Общие подходы к изучению социальной уверенности в зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследованиях // Инициативы XXI века. 2013. № 1. С. 68 – 70.
4. Сорокоумова Е.А., Молостова Н.Ю. Взаимодействие субъектов образовательной среды как условие формирования социальной уверенности современных школьников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2013. Т. 15. № 2. С. 409–412.
5. Сорокоумова Е.А. Психология самопознания как научная основа развития субъектов обучения // Природа человеческой зависимости: клинико-психологический взгляд. Курск, 2012. С. 159–206.
6. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2011. № 3. Т. 3. С. 133–136.
7. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: стуктурно-содержательные характеристики процесса развития личности. М., 1999.

Г.В. Юстус

Актуальные проблемы краткосрочных форм обучения в России (на примере тренингов)

Статья посвящена современным проблемам развития тренинговой формы обучения: отсутствие единых стандартов и подходов, уместность использования тренинговых форм, уровень квалификации специалистов, проводящих тренинги, и т.д.

Ключевые слова: тренинговые формы обучения, проблемы тренингового обучения, развитие компетенций с помощью краткосрочных форм обучения.

Несмотря на то, что тренинговая форма обучения активно используется в мировой практике больше 100 лет, в нашей стране это относительно молодое направление. Одним из основателей этой формы обучения принято считать Дейла Карнеги. В 1912 г. он основал одну из первых в мире тренинговых компаний. Благодаря исследованиям Курта Левина и его последователей в США была создана Национальная лаборатория тренинга. В российской практике тренинговая форма обучения стала активно использоваться только в постсоветский период. Актуальность тренингов была обусловлена изменениями социальных и экономических условий.

Предпосылок для появления новых подходов в обучении было несколько, одной из ключевых является необходимость в людях новой формации. Наиболее востребованы активные, творчески мыслящие личности, которые способны жить и работать в новых условия, умеющие оперативно решать разнообразные проблемы: культурные, социальные, экологические, экономические.

Новые форматы обучения невозможны без изменений в привычных подходах преподавания. Это привело к изменению роли педагогов, которым требуется, помимо безупречного уровня профессиональной компетентности в свой предметной сфере, быть готовым к новым организационно-педагогическим условиям и формам образовательных процессов, требующих активной самостоятельной разработки и применения методов и ресурсных материалов, как в области тренинговых форм обучения, так и в области применения достижений общей и профессиональной педагогики.

Классификация основных видов тренингов (навыковые, психотерапевтические, социально-психологические и бизнес-тренинги) сформирована по критериям направленности воздействия и изменений

по отношению к обучаемым. Изучение данных видов тренигов в сопоставлении с изучением современной образовательной практики, а также обобщение собственного опыта работы в системе тренингового обучения позволили вскрыть существенные проблемы развития тренинговых форм обучения в наши дни.

1. Отсутствие единых стандартов и подходов. Стандарты тренингового обучения не зафиксированы законодательно, нет единых формулировок определений и концепций. Тренинговая форма обучения является краткосрочной формой обучения и вспомогательной по отношению к существующей системе образования. Это обуславливает к ней второстепенное и порой даже третьестепенное внимание.

2. Уместность использования тренинговых форм обучения. Тренинги не являются панацеей от всевозможных сложностей и проблем. Но с каждым днем все сложнее не найти тренинг по нужной теме. Очевидно, что иногда такие подходы позволяют поверхностно изучить нужный предмет, но исключают фундаментальность в подходах овладения новыми знаниями.

3. Малое количество отечественных исследований в этой области. За почти 20-летнее активное пребывание в современной России тренинги успели завоевать любовь и внимание со стороны общества, но со стороны науки интерес к ним невысок, т.к тренинги часто считаются прикладным направлением.

4. Высокий процент низкоквалифицированных специалистов, проводящих тренинги. В образовательном секторе много ведущих тренингов, которые даже не имеют специального педагогического или психологического образования. Часто встречаются «специалисты», которые стали такими после 2-часового вебинара или серии тренингов у других «специалистов».

5. Отсутствие выверенных векторов развития. На сегодняшний день развитие большинства тренинговых форм обучения происходит хаотичным образом, в котором дониминирующую роль занимают принципы использования методов, созданных в прошлом столетии, и направление только на монетизацию знаний ведущих, а не на развитие тренингового обучения в целом.

Качественное изучение каждой проблемы и создание комплекса мер по их устранению позволят не только повысить эффективность трениновых форм обучения, но и создать единую базу научных знаний в этой области. Обозначенные проблемы позволяют сделать однозначный вывод о том, что российский тренинговый рынок находится на этапе активного роста и для перехода на другой качественный уровень требуется большая работа

научного и профессионального сообщества в области методологий, техник, концепций и принципов тренинговых форм обучения. Данная работа даст свои положительные шаги и сможет не только устранить современные проблемы трениновых форм обучения, но вывести их на более качественный уровень.

Мы считаем, что в развитие творческого и навыкового потенциала специалистов организаций и учреждений должен быть включен тренинговый формат обучения. Особое внимание должно быть уделено диагностике профессионально-педагогических компетенций ведущих тренингов. В первую очередь, необходимо провести углубленный анализ роли ведущего и выделить факторы, повышающие уровень эффективности его деятельности. Нужно обратить внимание на создание условий непрерывного развития ведущего тренингов. Это связано с пониманием закономерностей, направленных на формирование его профессионально-педагогических компетентностей (психологические позиции, ценностные установки, нравственно-духовные ценности), и поддержанием психолого-педагогических компетенций, базирующихся на знаниях в области философии образования, государственной политики в области образования, понимания сущностных характеристик социальных и экономических процессов в обществе. Надо отметить, что все это невозможно без адекватного осмысления и использования собственного опыта профессиональной деятельности ведущего тренингов.

Устранение проблемам развития тренинговой формы обучения будет способствовать увеличению готовности общества ответить на вызовы XXI в.: рост неопределенностей в общественных институтах, снижение интереса к фундаментальным наукам, дефицит времени и деградация интеллектуального уровня населения.

Библиографический список

1. Кричевский Р.Л. Лидерство и руководство: терминологические уточнения // Очерки организационной психологии / Под общ. ред. А.С. Огнева. Воронеж, 1998. С. 43–64.
2. Огнев А.С. Организационное консультирование в стиле коучинг. СПб., 2003.

В.В. Борщева

Особенности организации самостоятельной работы учащихся «цифрового поколения» в процессе изучения иностранного языка в вузе

Самостоятельная работа в процессе изучения иностранного языка сегодня должна быть организована с учетом потребностей учащихся цифрового поколения и в соответствии с тенденциями информатизации современного образования. Автор рассматривает технологию мобильного обучения в качестве одного из эффективных способов организации самостоятельной работы студентов, описывает условия ее применения и приводит примеры такой работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, технология мобильного обучения, цифровое поколение учащихся, обучение иностранным языкам.

Модернизация системы образования в нашей стране в последние годы ставит все большие акценты на идеи обучения через всю жизнь, тем самым выводя на передний план не столько обучение конкретным навыкам, умениям и даже не формирование компетенций, сколько обучение учащихся учиться самостоятельно. Эти идеи совершенно оправданы и отражают дух времени и тенденции развития информационных технологий. Меняется и роль самого педагога, которого современные учащиеся уже не рассматривают как основной источник знаний и информации, поскольку большинство учащихся, относящихся к «цифровому поколению», уже привыкли добывать необходимую информацию в интернете. Теперь роль учителя связана, в первую очередь, с тем, чтобы помочь учащемуся выбрать способ усвоения учебного материала и направить его в нужное русло в плане информационных ресурсов, материалов для разви-

тия и т.д. [2; 6]. Это уже новый учитель-наставник, учитель-консультант, учитель-тьютор, учитель-ментор.

Проблема организации самостоятельной работы студентов до сих пор требует пристального внимания, несмотря на огромное количество проведенных исследований, методических рекомендаций, пособий и т.д. Сейчас меняются как сами формы этой работы, так и возможности контроля и мониторинга этого процесса [2; 4]. Внедрение информационных и коммуникационных технологий в учебный процесс зачастую позволяет преподавателю оценить количество времени, потраченное учащимся на выполнение определенного задания, а также установить количество попыток и временные рамки на выполнение работы. Например, такие возможности есть при работе в электронной рабочей тетради, а также при выполнении заданий на платформе Moodle [3].

В данной статье внимание уделяется одной из популярных сегодня технологий обучения – *M-learning* или мобильному обучению, под которым мы понимаем обучение учащихся при помощи мобильных устройств (телефонов, смартфонов, планшетных компьютеров и т.д.) с использованием специальных программ/приложений и без них [1]. Мы выделяем два вида мобильного обучения: 1) *прямое* – применение мобильных устройств для обучения, используя их базовые функции (например, обмен смс-сообщениями на иностранном языке по телефону, прослушивание аудиоподкастов на MP3-плейере, чтение электронных книг и т.д.); 2) *специальное* – с применением разработанных программ или приложений (например, приложение «Мобильный словарь» в смартфоне или планшете, разнообразные обучающие программы по грамматике, лексике, тесты, квизы, флеш-карточки и т.д.).

Очевидно, что второй вид мобильного обучения будет более разнообразным и функциональным, однако прямое мобильное обучение тоже имеет свои преимущества, т.к. не требует никаких специальных условий, программ и доступно при наличии самого устройства.

Термин «цифровое поколение» уже закрепился в русском языке, несмотря на то, что появился относительно недавно: в начале 2000-х гг. Марк Пренски ввел в обиход новую терминологию «цифровой носитель» и «цифровой мигрант» [7], затем уже разработчики инновационных технологий подхватили эти идеи, и сейчас понятие «цифровое поколение» не требует особых пояснений, повсеместно под ним понимается поколение людей, рожденных в эпоху бурного развития информационных технологий. Уже проведен ряд интересных исследований по отличиям в умственных способностях нового поколения учащихся, говорят об их особенностях в восприятии и переработке информации и т.д. В данной статье мы

не касаемся этих особенностей, но будем оперировать термином «цифровое поколение», к которому мы относим студентов, рожденных в конце 1990-х гг. и выросших вместе с информационными технологиями. Вместе с тем, необходимо отметить ряд особенностей цифрового поколения учащихся в педагогическом ключе. Во-первых, это довольно хорошо сформированная ИКТ-компетенция, во-вторых, высокая мотивация использования технологий как в повседневной жизни, так и в обучении, в-третьих, особенности предпочтения в источниках получения информации, клиповое мышление: уход от текста в пользу визуального ряда (видео или картинки), в-четвертых, склонность к выполнению нескольких видов работы одновременно, т.н. многозадачность (multitasking).

Опираясь на вышеперечисленные особенности учащихся, а также на тенденции информатизации современного лингвистического образования [5; 6], можно прийти к выводу, что самостоятельная работа с материалами учебного курса может быть более эффективной, если она организована с использованием ИКТ. На сегодняшний день спектр применения ИКТ в практике преподавания иностранных языков очень широк, начиная от электронной рабочей тетради до работы преподавателя и студентов в социальных сетях Интернета. Технология мобильного обучения имеет большой потенциал именно для самостоятельной работы учащихся, поскольку одна из ее особенностей – это доступность в любом месте и в любое время. Все, что нужно для занятия, это любое цифровое устройство, которое есть сегодня у каждого.

Несмотря на то, что мобильное обучение выглядит доступным и привлекательным, чтобы успешно интегрировать эту технологию в практику преподавания иностранного языка в вузе, необходимо соблюдение ряда условий: 1) ИКТ-компетенция участников образовательного процесса; 2) принятие преподавателем технологии мобильного обучения; 3) включение технологии мобильного обучения в учебную программу.

Поскольку, как уже было отмечено выше, ИКТ-компетенция современных учащихся довольно высока, то в первую очередь необходимо, чтобы преподаватель владел технологиями и был активным пользователем мобильных устройств. Ведь если сам преподаватель не попробовал использовать какое-либо приложение, то ему будет трудно оценить его пользу и качество, организовать работу студентов, осуществить мониторинг этого процесса. В данном случае преподавателю не нужно быть «гуру» технологий, достаточно быть пользователем и владеть базовыми навыками работы с мобильными приложениями.

Второе условие связано с первым, но, тем не менее, оно имеет некий психологический подтекст, поскольку мобильное обучение – довольно

новая технология, то преподаватель должен быть убежден, что это полезная и важная работа. Это условие касается любого вида деятельности, ведь если преподаватель считает, что важно ежедневно учить по 10 или 20 новых слов, то он будет требовать этого от студентов, а вот если он думает, что мобильные приложение – это игра, развлечение, веяние моды и т.д., то он не будет относиться к этим заданиям серьезно. Конечно, мобильные приложения чаще всего имеют развлекательный компонент, но все же, если использовать их по назначению в учебных целях, то это такой же учебный инструмент, как и рабочая тетрадь, словарь или книга. И преподаватель должен это не просто понимать, а сам ощутить эффект от их использования.

Третье условие носит номинальный характер, но чрезвычайно важно: для эффективного внедрения технологии мобильного обучения она должна быть интегрирована в учебный процесс как элемент учебного курса. Необходимо отразить использование мобильного обучения не только в рамках самостоятельной работы в учебной программе, но также и в методических рекомендациях для студентов, в учебных пособиях и других учебно-методических материалах.

Говоря о самой технологии мобильного обучения, следует привести ряд примеров как форм работы, так и заданий. Если рассматривать прямое мобильное обучение, которое наиболее легко организовать, то с учебной группой можно читать электронную книгу или рассказ для домашнего чтения, предлагать для просмотра или прослушивания подкасты, использовать программы чатов для группового общения и т.д. Специальное мобильное обучение гораздо разнообразнее. Большинство приложений работают на нескольких платформах (Android, IOS), поэтому доступны для разных видов устройств. Приложения можно условно разделить на несколько групп: 1) профессиональные или любительские: разработчик может быть профессионал (издательство, университет и т.д.) или любой пользователь сети Интернет (при этом зачастую созданные обычными людьми приложения являются очень качественными и полезными); 2) платные или бесплатные: у большинства платных приложений есть бесплатная промо-версия или бесплатна половина приложения до определенного уровня, в большинстве бесплатных приложений присутствует реклама; 3) общего плана или специальные: есть ряд приложений для изучения английского вообще, другие – только по грамматике, специальной лексике, подготовка к экзаменам и т.д. Существуют приложения, не созданные специально для изучения языка, но отлично подходящие для этой цели при владении языком от уровня B1.

При начале работы с приложениями лучше ориентироваться на авторитетных авторов, таких как Британский совет, Cambridge, Oxford и т.д. Преподавателю необходимо ознакомиться с приложением и рекомендовать студентам, как с ним работать. Можно выбрать приложение в качестве просто дополнительной самостоятельной работы, можно интегрировать его в учебный курс, если это, например, грамматический курс, можно выбирать темы для изучения или отработки, или курс для подготовки к экзамену и т.д. Диапазон приложений настолько широк, что возможно найти подходящее задание для любой целевой аудитории и для достижения любых учебных целей. Задача преподавателя – направить студентов и проводить мониторинг самостоятельной работы.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что современное образование пронизано идеями информатизации, с каждым годом появляются все больше и больше интересных возможностей для применения технологий в образовательном процессе, эта тенденция будет актуальной и будет только усиливаться. Современному педагогу, идущему в ногу со временем, невозможно игнорировать эти тенденции. Потенциал ИКТ для самостоятельной работы еще до сих пор не раскрыт полностью, и при обучении цифрового поколения учащихся именно информационные технологии будут выходить на передний план.

Библиографический список

1. Борщева В.В. Организация программы экстенсивного чтения как механизм развития учебной автономии учащихся в процессе изучения иностранного языка // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Филологические науки». 2015. № 1. С. 96–100.
2. Борщева В.В. Технология M-Learning для формирования учебной автономии студентов в неязыковом вузе // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: Сб. науч. тр. Вып. 2 / Отв. ред. О.А. Чекун. М., 2015. С. 58–60.
3. Васильчук Ю.В. Организация самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку с применением ИКТ на примере работы в системе Moodle // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: Сб. науч. тр. Вып. 2. / Отв. ред. О.А. Чекун. М., 2015. С. 62–65.
4. Наволочная Ю.В., Чекун О.А. Развитие иноязычного письменного дискурса студентов-бакалавров посредством социальных сервисов // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Филологические науки». 2013. № 4. С. 75–79.
5. Сысоев П.В. Основные направления информатизации языкового образования // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Филологические науки». 2013. № 4. С. 83–95.
6. Чекун О.А. Оптимизация обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей в условиях информатизации образования // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: Сб. науч. тр. Вып. 2 / Отв. ред. О.А. Чекун. М., 2015. С. 47–48.
7. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. 2001. Vol. 9. № 5. P. 1–6.

Н.А. Денисенко, Н.В. Гусева, О.С. Соболева

Профессиональная направленность при изучении иностранного языка в неязыковом вузе

Статья посвящена проблеме подготовки студентов неязыковых вузов по иностранному языку на основе компетентностного подхода в образовании. Представлены авторские разработки ролевой игры и примеры заданий и упражнений на различные виды чтения.

Ключевые слова: изучение иностранного языка в неязыковом вузе, компетентностный подход, методика преподавания иностранного языка, ролевая игра, деловая игра, чтение на иностранном языке.

Профессиональная направленность в настоящее время является общепризнанной нормой преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. По мнению большинства методистов, подготовка студентов по иностранному языку должна иметь по возможности раннюю профессиональную направленность. Содержание учебного материала иностранного языка в неязыковом вузе должно быть таким, чтобы иностранный язык был поставлен в общий ряд дисциплин, формирующих специалиста определенного профиля.

Программа по иностранным языкам для неязыковых вузов предъявляет самые высокие требования к преподаванию. Обучение иностранному языку должно носить коммуникативно-ориентированный характер. Главной целью обучения является приобретение студентами коммуникативной компетенции. Уровень компетентности на отдельных этапах языковой подготовки позволяет использовать иностранный язык практически как в профессиональной (производственной и научной) деятельности, так и для целей самообразования, а четкая организация самостоятельной работы студента в изучении иностранного языка и есть залог его успешного обучения.

Обновленное содержание образования ориентирует на такую систему обеспечения качества подготовки студентов, которая бы отвечала потребностям мирового рынка труда. Таким образом, компетентностный подход в образовании – это попытка привести в соответствие потребность личности интегрировать себя в деятельность общества. С другой стороны, это необходимость общества использовать потенциал каждой личности

для обеспечения своего экономического, культурного и политического самообразования.

Нами рассматриваются два вида основных компетенций в области иностранного языка: общие компетенции и коммуникативная языковая компетенция. Общие компетенции включают: способность учиться, экзистенциальную компетенцию, декларативные знания, умения и навыки. Коммуникативная компетенция включает три компонента: лингвистический, социолингвистический, прагматический.

Студенты должны овладеть определенными интеллектуальными, творческими и коммуникабельными умениями. Они должны уметь работать с текстом, выделять основную мысль, осуществлять поиск необходимой информации в иноязычном тексте, анализировать информацию, делать обобщения и выводы, уметь работать с разнообразными справочными материалами, а также уметь вести дискуссию, слушать и слышать собеседника, отстаивать определенную точку зрения, подкреплять ее аргументами, идти на компромисс с собеседником и лаконично излагать свои мысли. Студенты должны уметь работать в различных организационных формах: в парах, группах, в командах, где идет четкое распределение ролей.

Одним из эффективных способов изучения иностранного языка является ролевая игра. Ролевая игра в аудитории означает, что каждому студенту принадлежит своя роль. В широком смысле слова существуют различные виды ролевых игр: игры, в которых роли только проговариваются; ролевые игры с привлечением карточек; ролевые игры, когда студенты претендуют на роль кого-то. Часто ролевые игры предполагают обучающимся время для подготовки ответа.

Ролевые игры используются для разнообразного спектра целей. Чаще всего, они используются для того, чтобы развивать навыки говорения, практиковаться в грамматике, в безошибочном употреблении каких-то слов или фраз.

Преподаватели иногда не используют ролевые игры, потому что им кажется, что на подготовку игры потратится много времени. Чтобы упростить ролевую игру, преподаватель должен сказать студентам, где они находятся, кто такие и о чем они должны говорить. Например, *You and your colleague are chemists. You are going to make a joint report at the international conference on environmental issues. You are discussing arguments to be reported there.*

Приведем также пример ролевой игры по теме «Education».

Участники команды готовят выступления дома. В течение нескольких минут проходит подготовка общения внутри команды, в аудитории, после чего каждому из представителей предоставляется слово:

I am the owner of the best five private schools in Moscow. Though education in schools is expensive, it is worth studying there.

Academic standards are very high. Statesmen, gentlemen, ministers, politicians, most of the distinguished people choose such schools for their children.

При подготовке деловой игры преподаватель должен учесть, что студенты должны иметь определенные практические навыки владения иностранным языком. Учащиеся должны владеть определенной программой лексических и грамматических материалов, уметь работать с деловой корреспонденцией на иностранном языке и самостоятельно составлять различные документы на русском и иностранном языках, иметь представление о ведении деловых переговоров и быть инициаторами диалогического общения на иностранном языке.

Одним из способов интенсификации учебной деятельности студентов является компетентностный подход к обучению иностранному языку. Для грамотного использования компетентностного подхода требуется серьезная подготовка, создание прочной языковой базы у студентов, которая осуществляется в системе обучения в неязыковом вузе.

Многие компоненты содержания учебного материала, связанные с обучением различным видам речевой деятельности, могли бы обеспечить профессиональную ориентацию студентов при обучении иностранному языку. Известно, что главный вид речевой деятельности в неязыковом вузе – это чтение. При этом прежде всего возникает необходимость обучения студентов чтению текстов по конкретной специальности.

В связи с отсутствием текстов по некоторым специальностям, обучение которым ведется в Московском государственном университете дизайна и технологии, перед нами неоднократно вставала задача разработать эти тексты и упражнения, изучить характер и структуру профессиональных текстов по узким разделам химии, материаловедения, товарной экспертизы и т.д. Тексты носят различный характер, поэтому необходимо было разработать методику составления упражнений для разных видов чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое. Представляем некоторые разработанные нами виды упражнений.

Например: *Прочитайте текст, чтобы ответить на вопросы по его основному содержанию.* Вопросы, охватывающие все основные моменты текста, должны быть сформулированы таким образом, чтобы на них нельзя было ответить предложением, заимствованным из текста. Студентов

следует обучать интегрировать смысл нескольких предложений. Этот способ проверки может иметь различные организационные формы: устные вопросы преподавателя – устные ответы студентов; устные вопросы преподавателя – письменные ответы студентов. Каждый вопрос сопровождается несколькими правильными ответами.

Прочитайте текст и отметьте предложения, отражающие его содержание. Прочитайте текст и скажите, какие из услышанных утверждений соответствуют его содержанию. Найдите и выпишите главные, ключевые предложения текста, соедините их между собой, чтобы получился понятный текст, и прочитайте их вслух. Обозначьте слова, которые можно было бы вынести перед текстом в качестве ключевых. Напишите аннотацию (резюме текста). Разделите текст на смысловые части. Составьте из абзацев связный текст.

Примеры упражнений на изучающее чтение: *Прочитайте и переведите текст на русский язык. Переведите отмеченные в тексте преподавателем предложения. Сократите текст, опустив несущественные, на ваш взгляд, детали. Сравните текст на иностранном языке и его перевод на русский; укажите неточности в переводе.*

Большинство методистов считают, что для первого этапа обучения тексты должны быть научно-популярными и дать общее представление об основных процессах конкретной специализации вуза. Но наш опыт указывает на то, что общее представление о будущей специальности у студентов разное, зависит от того, являются ли студенты производственниками, повышающими свою квалификацию, или вчерашними школьниками, часто имеющими о будущей профессии весьма туманное представление. Поэтому мы считаем, что необходимо использовать разные жанры научной и справочной литературы: монографии, статьи, инструкции, патенты, техническую документация и т.д., просто на первых этапах обучения выбирая не очень сложные тексты.

Умение работать с литературой является базовым умением при осуществлении любой профессиональной (практической и научной) деятельности, а самостоятельная работа по повышению квалификации или уровня владения иностранным языком чаще всего связана с чтением. Чтобы будущий специалист мог своевременно получать новейшую информацию в сфере своей профессиональной деятельности, при разработке курса обучения в неязыковом вузе необходимо уделять особое внимание развитию именно тех видов чтения, которые соответствуют потенциальным потребностям студента.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Педагогические технологии в контекстном обучении // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2011. № 1. С. 43–46.
2. Григоренко О.А. Организация обучения иностранному языку на основе контекстного подхода // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2014. № 2. С. 51–58.
3. Денисенко Н.А., Селезнева Л.Н., Гусева Н.В. Профессионально ориентированный характер обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Памяти В.И. Фукина посвящается: Сб. научных ст. и воспоминаний. Ч. 2. М., 2014. С. 101–105.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языка. М., 2009.
5. Репкина Л.И. Функциональные аспекты формирования у студентов психолого-педагогических специальностей умений иноязычного профессионально ориентированного чтения // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Филологические науки». 2010. № 2. С. 88–93.

О.В. Дружиловская, И.В. Романова

Проблема духовно-нравственного воспитания в системе подготовки специалистов в области коррекционной педагогики

В статье рассматривается духовно-нравственный аспект формирования профессиональной компетентности специалистов в области коррекционной педагогики, особенности специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения, обеспечивающего интегрированное образование. Анализируются понятия «духовность» и «нравственность», традиции духовной педагогики, профессиональные нормы и стандарты поведения и деятельности педагога специального образования.

Ключевые слова: традиции духовной педагогики, нравственность, духовность, коррекционная работа, профессиональная компетентность специалистов в области коррекционной педагогики, интегрированное образование детей с ограниченными возможностями, интегрированное образование, правовое сознание специалистов в области коррекционной педагогики.

Начало XXI в. в России характеризуется существенными преобразованиями в сфере обучения, воспитания и социальной адаптации детей и подростков с нарушениями в развитии. Эти изменения обусловлены гуманизацией общества по отношению к людям с ограниченными возможностями здоровья, а также совершенствованием нормативно-правовой базы, выражающей политику государства по отношению к детям с отклонениями в развитии: все дети с отклонениями в развитии, даже с самыми тяжелыми, имеют право на образовательные услуги и должны быть включены в образовательное пространство; приоритетной организационной формой образования детей с ограниченными возможностями здоровья является их совместное обучение с нормально-развивающимися сверстниками – инклюзивное образование [6, с. 23].

В письме Министерства образования и науки РФ «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами» подчеркивается, что получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития РФ.

Законодательство Российской Федерации, в соответствии с основополагающими международными документами в области образования, предусматривает принцип равных прав на образование для лиц с ограниченными возможностями здоровья – как взрослых, так и детей. Гарантии права детей с ограниченными возможностями здоровья на получение образования закреплены в Конституции Российской Федерации, Законе Российской Федерации «Об образовании» и федеральных законах, прежде всего «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» и «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации». В качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается создание условий для получения образования всеми детьми указанной категории. В последние годы в России развивается процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду вместе с нормально развивающимися сверстниками.

Существуют различные модели интеграции. Вариантом интегрированного образования является обучение детей с ограниченными возможностями в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития. Специфика организации учебно-воспитательной и коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения развития, обусловливает необходимость специальной подготовки педагогического коллектива образовательного учреждения общего типа, обеспечивающего интегрированное образование. Не секрет, что некоторые педагогические коллективы негативно относятся к обучению детей с ограниченными возможностями в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития. Педагогические работники образовательного учреждения должны не только знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса, но и обладать глубоко нравственным сознанием, позволяющим понять и принять таких детей.

Настоящей задачей является, с одной стороны, внедрение правовых норм и государственных гарантий в реальную практику общественных отношений, что достигается развитием правового сознания педагогов, с другой – надо понимать, что только нравственное сознание способствует глубокому усвоению правовой нормы. Оно позволяет увидеть и осознать ту границу нравственного поведения, за пределами которой начинаются безнравственные и противоправные поступки. Необходимо обратить особое внимание на духовно-нравственное воспитание будущих специалистов. Воспитательная функция права исходит из того, что идеалом поведения человека в обществе является активное и сознательное исполнение им норм нравственности и права, поэтому насколько сознательно педагог будет следовать правовым нормам в области инклюзивного образования, настолько эффективно будет развиваться этот процесс в обществе.

Первое десятилетие XXI в. привело к формированию нового подхода к общественному устройству, цель которого – социальная включенность, внимание общества к интересам отдельного человека, создание «общества для всех», в котором каждый индивидуум, со своими правами и обязанностями, играет активную роль.

Человек нового века – личность, имеющая социально-культурное многообразие. Создание условий для развития и свободы каждого члена общества, освоения им всех достижений предыдущего опыта цивилизации, всестороннего формирования, становления и совершенствования чувст-

венной личной и социальной ответственности – одна из ведущих проблем бытия в новом веке.

В настоящий период на подготовку специалиста в области коррекционной педагогики и специальной психологии оказывают влияние особенности социально-экономического и политического развития страны. Социально-экономические условия настоящего времени требуют качественно новых духовно-нравственных ориентиров, соответствующих потребностям личностного развития, и предполагают необходимость осмысления роли и места духовно-нравственного воспитания личности в современных культурно-исторических условиях, раскрытия основных понятий педагогической науки: «воспитание», «нравственность», «духовность», «личность», «духовно-нравственное воспитание». Раскрытие данных понятий свидетельствует о том, что все они взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга.

Е.В. Бондаревская рассматривает духовно-нравственное воспитание личности как «овладение общечеловеческими нормами нравственности, формирование внутренней системы моральных регуляторов поведения (совести, чести, собственного достоинства, долга и др.), способности делать выбор между добром и злом, измерять гуманистическими критериями свои поступки и поведение»... [3, с. 386]. Именно эти потребности отражают тысячелетнее стремление человеческого духа к постижению истины, добра, красоты, этим высшим и вечным ценностям бытия.

Но духовность и нравственность не тождественные понятия, каждое из них несет свое смысловое значение. Как же они соотносятся друг с другом, и почему мы не может говорить только о нравственном воспитании?

Понятие «нравственность», возникнув в Древней Греции, получило свое развитие в Риме. Слова этика и мораль означали достоинства человека, проявляющиеся во внешних формах деятельности. Поэтому нравственность рассматривается через осознание человеком добра и зла, и в этом случае отношения человека к человеку определяются степенью совершенствования самого человека, точно также как и отношения людей в обществе.

Иное понимание нравственности проявляется в христианстве. Духовность (от слова «дух») – это пронизанность человека божественным началом, вхождение божественного в человеческое и преображение человеческой природы. У мира есть духовное основание, и отношение человека к человеку определяется мерой духовности.

Но нельзя принудить человека к нравственной жизни, он может быть только просвещен. Отсюда идет начало и христианской проповеди и поучений иерархов Церкви, и педагогических наставлений. В настоящее время стоит задача сохранения, а в некоторых случаях восстановления традиций духовной педагогики, начатой митрополитом Иларионом. Именно Илларион, как первый русский митрополит, заложил основы нравственной традиции воспитания народа как стремления к духовному единству, что в дальнейшем привело к поступательному усвоению духовных идеалов христианства.

Для современной России проблема духовности не менее важна, чем самые актуальные проблемы экономики и политики. От тех духовных ориентиров, в соответствии с которыми будет строить свою жизнь российское общество, во многом зависит настоящее и будущее России. Духовность позволяет понять человеку законы окружающей действительности, осознать уникальность, неповторимость самого себя, свое назначение в обществе. Духовность в полноте ее проявления выводит человека за пределы его собственной личности, его национальной родины, ибо он становится способным сострадать всякому страдающему, где бы он ни находился.

Поэтому именно духовно-нравственное воспитание должно стать тем фундаментом, на котором строится подготовка будущего специалиста в области коррекционной педагогики.

Под духовно-нравственным воспитанием понимается содействие духовно-нравственному становлению личности, формирование у нее системы базовых ценностей, активное участие в общественной жизни, готовность к свободному выбору пути развития и ответственности за него.

Важны не только формы деятельности педагога – правильный выбор методов, приемов обучения, внедрение новых педагогических технологий в образовательный процесс и т.п., но и то, какими мотивами он руководствуется. Что это для него – возможность получения материального вознаграждения, реализация своих личностных амбиций или, в первую очередь, стремление понять и научить ребенка, ответственность за него, любовь и сострадание, терпение, принятие любого ребенка таким, какой он есть, со всеми его особенностями. В этом и есть суть духовно-нравственного воспитания будущего педагога. В процессе преподавания педагог через личностный пример, через передаваемые знания закладывает духовно-нравственные основы личности. И здесь он, без сомнения, проецирует на детей свое мировосприятие, свой жизненный опыт. Поэтому важно не только с какими знаниями, но и с

какой духовной основой, нравственными установками выйдет специалист из стен учебного заведения. Необходимо, чтобы нравственные нормы стали для него нравственными установками и воспринимались не как нечто, навязанное извне, а как естественное стремление к любви, добру и справедливости, милосердию и состраданию, внутренней потребности поступать правильно. Только в этом случае они будут приводить к нравственным поступкам, а не являться «мертвым внутренним капиталом».

Смыслом образования является духовное становление развивающегося человека, гармония его отношений с миром, собою, другими людьми, природой, национальное самосознание. Образование ориентировано на формирование и воспитание человека, и основной своей целью имеет воспитание духовности и нравственности. В то же время этимологически понятие «образование», как отмечает Е.В. Белозерцев, восходит к понятию «образ» – многозначному, обозначающему лик, личину человека, форму человеческого бытия в обществе [2, с. 274]. В связи с этим по-разному можно раскрывать и сущность образования. У него обязательно должна присутствовать воспитательная функция как создание условий для самореализации, обогащения имеющихся и приобретения новых личностных качеств. Образование погружает студентов в интенсивную деятельность, позволяет овладеть ценностями жизнедеятельности.

Профессиональное воспитание создает условия для приобретения уникального опыта рефлексии – личностного осмысливания, оценки, переживания, отношения к тому, что связано с выбранной профессией, подготовкой к ней. Рефлексия должна пронизывать все компоненты содержания профессионального воспитания, очеловечивать его.

На протяжении 10 лет дефектологический факультет МГГУ им. М.А. Шолохова проводит семинары в Третьяковской галерее, ориентированные на духовно-нравственное воспитание будущего специалиста.

Искусство с древности являлось универсальным способом конкретно-чувственного выражения невербализуемого духовного опыта, прежде всего, эстетического, одним из главных, сущностных, наряду с религией, компонентов культуры как уникальной созидательно-продуктивной духовно-практической деятельности человека. В произведениях, хранящихся в Третьяковской галерее, в полной мере нашли свое отражение жизнь, духовный мир русского народа на протяжении всего многовекового пути его развития. Он отражает историю национального русского искусства во всех его видах: живописи, скульптуре и графике.

Древнерусская икона, основанная на византийской художественной традиции, гармонично сочетала торжественную красоту и утонченную

одухотворенность. Икона «Богоматерь Владимирская», привезенная в начале XII в. из Византии, послужила мощным стимулом для развития собственно русской иконописи. Русская культура XII в. несет черты византийской культуры, и таким образом можно увидеть силу воздействия искусства на формирование духовных идеалов целого народа. Не случайно выбор христианской веры был обусловлен таким понятием, как красота: «И пришли мы туда, где молятся они Богу своему, и не поняли мы на земле или на небе, и нет слов описать красоту такую, но знаем, что Бог с этими людьми» [7, с. 5]. Греки несли в себе понятие совершенной формы, сформированное в античные времена, к этому времени была найдена форма для выражения христианской идеи – канон как важнейшее составляющее языка иконописи, которая не предполагала изменение формы личным вмешательством художника, что позволяло впитывать эти законы красоты из века в век в неизменном виде.

Общество с древности научилось использовать мощную действенную силу искусства, определяющуюся его эстетической сущностью, в самых разных социально-практических целях – религиозных, политических, терапевтических, гносеологических, этических и др. Поэтому без понимания искусства, особенно его духовной составляющей, невозможно воспитание будущего специалиста в области коррекционной педагогики.

Результатами образования и в то же время целями системы образования являются образованность и воспитанность [5, с. 43]. Смыслом и целью образования является постоянно развивающаяся личность, поэтому о конечном его результате следует судить по внутреннему состоянию человека, испытывающего потребность познавать новое, добывать новые знания, помогать ближнему, делать добро. Высший идеал образованности – в духовном здоровье народа, который руководствуется идеалами и идеями, имеющими общечеловеческое значение, но близкими каждому. Значит, образование предназначено для того, чтобы человек мог чувствовать себя счастливым.

Современные требования к системе образования нацеливают готовить специалиста, способного к творческой деятельности, нестандартному мышлению, к раскрытию развития своего творческого потенциала. Гуманизация же обучения увеличивает значимость этических концепций, повышая ценность духовности в межличностных отношениях людей.

В качестве основополагающих подходов, обеспечивающих педагогический результат сформированности духовно-нравственных основ специалиста инклюзивного образования, является компетентностный подход, который предполагает, что образование должно находиться не в узких рамках подготовки конкретного специалиста, а в глобальном мировоз-

зренческом гражданском, социальном, морально-этическом, профессиональном контексте. Данный подход обеспечивает переход к ориентации на формирование личностной готовности и способности к эффективной деятельности во всех сферах жизни.

Библиографический список

1. Агавелян О.К., Агавелян Р.О. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики: Монография. Новосибирск, 2004.
2. Белозерцев Е.П. Образование. Историко-культурный феномен. М., 2004.
3. Бондаревская Е.П. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.–Ростов-н/Д., 1999.
4. Дружиловская О.В. Антропологический аспект формирования системы знаний в специальной психологии и коррекционной педагогике // Развитие личности в образовательных системах. XXXI международные психолого-педагогические чтения / Под ред. В.И. Мареева, И.Э. Куликовской. Ростов-н/Д., 2012. С. 90–95.
5. Дружиловская О.В. Деонтологический аспект формирования профессиональных качеств специалистов в области коррекционной педагогики и специальной психологии // Практическая психология и логопедия. 2006. № 2. С. 30–33.
6. Левченко И.Ю. Проблемы организации обучения детей с двигательными нарушениями на современном этапе развития общего и специального образования // Традиции и инновации в системе образования детей с ограниченными возможностями здоровья. 10–14 мая 2012 г. М., 2012.
7. Повесть временных лет. Ч. 1. Текст и перевод. 2-е изд., испр. и доп. СПб., 1996.

Г.Д. Кузнецова, Е.С. Шелестова

Практико-ориентированный подход в обучении студентов-дизайнеров как одно из основных эффективных педагогических условий образовательной системы высшей школы

По мнению авторов, содержание профессиональной подготовки должно отражать реальные условия будущей работы студентов-дизайнеров и обеспечивать возможность работы в широком поле профессиональной подготовленности. Приводятся примеры дизайн-проектов, успешно реализованных студентами кафедры дизайна МГГУ им. М.А. Шолохова.

Ключевые слова: студенты-дизайнеры, практико-ориентированный подход, педагогические условия, дизайн-проект, качество образования студентов-дизайнеров, высшее образование, профессиональное образование.

Эффективность педагогической системы, реализующей профессиональное становление будущего дизайнера, напрямую зависит от способности высшей школы осуществлять грамотный мониторинг профессии «дизайнер», прогнозировать и своевременно учитывать потребности общества в ближайшем будущем. Основная задача вузов – подготовить высококвалифицированных дизайнеров, способных не только воспроизводить полученные в ходе обучения знания, но и творчески мыслить, применять нетрадиционные решения любых профессиональных задач, быть неравнодушными к проблемам общества и обладать высоким уровнем профессиональной культуры. Совершенствование процесса профессиональной подготовки дизайнера требует создания определенных условий, для выявления которых, прежде всего, следует глубже понять саму сущность определения термина «педагогические условия».

Проблема педагогических условий изучалась многими учеными, что нашло свое отражение в многочисленных трактовках этого термина. Авторы в рамках своих исследований включают в этот комплексный термин различные компоненты. Многолетний опыт работы в сфере дизайн-проектов дает нам основание утверждать, что практико-ориентированный подход в обучении студентов-дизайнеров является эффективным педагогическим условием образовательной системы вуза.

Сегодня основной задачей российского профессионального образования в области дизайна является подготовка ответственного, высококвалифицированного, компетентного, конкурентоспособного специалиста, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по профессии на уровне мировых стандартов. С учетом современных концепций и инноваций повысились требования к уровню профессиональной подготовки дизайнеров [4]. В связи с чем практико-ориентированный подход в обучении является необходимым условием обеспечения требуемого обществом уровня профессиональной компетентности дизайнера. Практико-ориентированная профессиональная подготовка студентов дает возможность выпускать конкурентоспособных специалистов на рынке труда. Востребованность выпускников на рынке труда − один из основных показателей эффективности высшего учебного заведения, критерий качества профессиональной подготовки дизайнеров.

В связи с постоянным увеличением объема и сложности содержания профессиональной деятельности дизайнеров интеграция образования и производства в наше время является объективной необходимостью в развитии профессиональной подготовки студентов-дизайнеров в высших учебных заведениях. Конкурентоспособность дизайнеров напрямую зависит от умения высшей школой наладить качественный практико-ориентированный подход к процессу обучения студентов. Такой подход заключается в овладении профессиональной компетентностью при выполнении реальных дизайн-проектов, которые, в свою очередь, отражают содержание будущей профессиональной деятельности.

Практико-ориентированный подход должен пронизывать все профессиональное образование, а задания, ориентированные на выполнение реальных дизайн-проектов, должны быть введены с самого первого года обучения дизайнеров. Также существует необходимость свести к минимуму задания, результатом которых не является полноценный дизайн-продукт. Это требует серьезного пересмотра всех образовательных программ. Но такой пересмотр даст продуктивный результат в кратчайшие сроки. На разных образовательных этапах можно давать разные по сложности задания, но основным условием должно оставаться то, что итогом любого учебного задания должен стать готовый дизайн-продукт.

На первых этапах обучения заказчиками могут стать сами студенты или внутренние структуры высшего учебного заведения. Например, при изучении композиции и цветоведения на 1 курсе можно разработать визитку для самого себя, принты на футболки ко дню студенчества, к различным событиям или просто по заказу друзей. Такие задания,

естественно, будут требовать гораздо меньшей ответственности, чем, к примеру, разработка айдентики для крупного предприятия или титров к телесериалу, но всему свое время. Степень ответственности, собственно, как и уровень сложности практико-ориентированных проектных задач, будет увеличиваться в процессе приобретения студентами знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной компетентности. Если образовательный процесс студентов-дизайнеров будет выстроен с самого начала в этой парадигме – от идеи к продукту – на всех этапах, то на старших курсах учащиеся вполне могут работать со сторонними заказчиками и выполнять оплачиваемые проекты от крупных компаний.

Образовательный процесс практико-ориентированного обучения на кафедре дизайна Института культуры и креативных технологий МГГУ им. М.А. Шолохова в настоящее время строится на выполнении реальных проектов по заказам внутренних структур вуза, компаний-партнеров и внешних предприятий, фирм и организаций.

Можно привести примеры таких реальных проектов, выполненных студентами-дизайнерами МГГУ им. М.А. Шолохова под руководством авторов данной статьи: фирменный стиль проекта «Москва – город грамотных людей»; несколько серий плакатов, нацеленных на популяризацию грамотности и бережного отношения к русскому языку, в рамках проекта «Москва – город грамотных людей» (графический дизайн); студенческая серия «Жизненная навигация», включавшая в себя разработку принтов для кружек, футболок, блокнотов, флешек, компьютерных ковриков и т.п. на основе фирменного стиля МГГУ им. М.А. Шолохова; серия тантамаресок для приемной кампании вуза 2013 и 2014 гг. на основании разработанного ранее фирменного стиля МГГУ им. М.А. Шолохова; серия мотивационных плакатов для учебных корпусов МГГУ им. М.А. Шолохова «Я учусь»; ребрендинг и айдентика фирменного стиля МГГУ им. М.А. Шолохова в соответствии с основными положениями принятой программы стратегического развития университета; фирменный стиль Российско-голландского молодежного форума 2013 г. в рамках перекрестного года Россия – Королевство Нидерланды по заказу Федерального агентства Россотрудничество.

Это лишь небольшой перечень достаточно масштабных проектов, которые были выполнены за последние 2 года на кафедре дизайна МГГУ им. М.А. Шолохова. В перечисленных выше проектах в роли заказчика выступал сам университет. Все эти проекты были одобрены заказчиком и успешно реализованы.

Такие практико-ориентированные проектные задания направлены не только на получение итогового дизайн-продукта, но и на привлечение

студентов к научно-исследовательской работе, участию в выставках, конкурсах и конференциях, выступлениям с докладами на научных конференциях.

Также на кафедре осуществляется систематическое включение в учебный процесс приглашенных специалистов-практиков, руководителей крупных компаний и внутренних структур университета, дизайнеров, работающих в инновационных направлениях дизайна, которые проводят на кафедре мастер-классы и семинары, позволяющие студентам лучше узнать специфику своей будущей профессии.

Выполнение реальных, практико-ориентированных проектов различного уровня сложности в рамках образовательного процесса помогает студентам освоить сущность будущей профессиональной деятельности, способствует раскрытию творческих способностей студентов, формирует у студентов необходимые профессиональные качества [2].

К основным требованиям профессиональной подготовки дизайнеров относят профессиональную мобильность в условиях динамичных перемен на рынке труда, способность выпускников находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях, готовность нести за них ответственность. Для формирования этих компетенций необходимо, чтобы содержание профессиональной подготовки отражало реальные условия будущей работы студентов-дизайнеров и обеспечивало возможность работы в широком поле профессиональной подготовленности.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс прак-тико-ориентированной деятельности студентов-дизайнеров позволяет активизировать их учебно-познавательную и научно-исследовательскую работу, в результате чего подготовка студентов будущей профессиональной деятельности в сфере дизайна становится эффективнее.

Библиографический список

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань, 1996.
2. Месенева Н.В. Практико-ориентированная деятельность студентов вуза в процессе их подготовки к профессиональной деятельности // Теория новых возможностей. Вестник Владимирского государственного университета экономики и сервиса. 2013. № 1(19). С. 72–76.
3. Найн А.Я. Инновации в образовании. Челябинск, 1995.
4. Шелестова Е.С. Современное состояние высшего образования в сфере дизайна // Теория и практика общественного развития. 2014. № 20. С. 192–195.

И.И. Лушникова

Практика применения интегративно-дифференцированного подхода к обучению устной деловой иноязычной речи (на основе аутентичных текстов)

Статья посвящена проблеме обучения устной деловой иноязычной речи на неязыковых факультетах. Рассматриваются особенности обучения деловому английскому языку и актуальность применения интегративно-дифференцированного подхода в указанных педагогических условиях. Приводится фрагмент обучения устной деловой иноязычной речи на основе аутентичного разговорного текста.

Ключевые слова: устная иноязычная речь, деловой английский язык, интегративно-дифференцированный подход, аутентичный текст.

Проблема обучения устной речи занимает ключевое место в числе актуальных проблем обучения деловому английскому языку на неязыковых факультетах. Владение устной речью является особо значимым показателем владения деловым иностранным языком и необходимым компонентом подготовки специалиста. Практика обучения показывает, что зачастую студенты неязыковых факультетов демонстрируют уверенное владение лексической и грамматической стороной изучаемого языка: умеют переводить тексты, могут в письменной форме грамматически правильно выстраивать предложения, составлять деловые сообщения, запросы, письма. При этом студенты обнаруживают отставание в важных для любого профессионала умениях: высказывать собственное мнение, осуществлять коммуникацию в ситуациях «деловые переговоры», «совещание», «проведение презентаций». Многочисленные исследования и наблюдения показывают, что наиболее частой причиной проблемы выступает недостаточное количество времени и речевых упражнений, ранее отведенных на формирование навыков и умений устной речи, отсутствие индивидуального и дифференцированного подхода к обучению иностранному языку. Таким образом, недостаточный предыдущий опыт иноязычного речевого общения может служить препятствием для включения обучающихся в продуктивную учебную речевую коммуникацию. В этой связи перед преподавателем встает задача не только определить и восполнить отстающие речевые навыки и

умения обучающихся, но и осуществить их дальнейшее формирование и развитие.

Несомненно, что формирование устной деловой иноязычной речи в таких условиях – непростая, ответственная и трудоемкая задача. Следует отметить, что поиск и выбор возможных вариантов решения может значительно варьироваться в различных педагогических условиях. Высокая вариативность возможных подходов продиктована спецификой обучения деловому иностранному языку на неязыковых факультетах, характеризующейся неравномерностью уровней языковой подготовки студентов, неоднородностью опыта вхождения в специальность, различной мотивационной направленностью при изучении делового английского языка и др. [7]. Важное значение при выборе средств решения проблемы приобретает оценка развития учебной автономии обучающихся как способности самостоятельно приобретать и восстанавливать недостающие знания, которые учащиеся должны были приобрести в период обучения в школе. Следует констатировать, что в большинстве случаев, как отмечают В.В. Борщева и Я.Г. Григорян, в российской системе образования на данном этапе чаще распространена реактивная учебная автономия, выражающаяся в недостаточной самостоятельности и ответственности обучающихся за результат собственного обучения [1]. Студентам требуется преподаватель, постоянно направляющий и непременно контролирующий их действия. Отсюда, как отмечает О.А. Чекун, важное значение приобретает организационно-процессуальная роль преподавателя, выступающего субъектом процесса управления обучения [4, с. 102].

Иными словами, обнаруживается более широкий комплекс задач, стоящих перед преподавателем: применить индивидуальный подход в вопросах определения и развития недостаточно сформированных речевых навыков и умений, способствовать их дальнейшему формированию и развитию; осуществлять мониторинг и контроль за деятельностью обучающихся; адаптировать учебные материалы, способы и методы обучения к текущим уровням языковой компетенции обучающихся; способствовать достижению всеми обучающимися требований, определенных учебной программой. Комплексность и сложность задачи не позволяет найти прямой и единственный путь ее решения. По нашему мнению, целесообразным в таких условиях становится применение интегративно-дифференцированного подхода, речь о котором шла в предыдущих работах автора.

Цель данной работы – наглядно показать возможности практического применения интегративно-дифференцированного подхода к обучению устной деловой иноязычной речи на основе аутентичных текстов.

Представленный фрагмент работы с аутентичным текстом базируется на методике Е.И. Пассова по развитию речевых навыков и умений на основе речевых текстов. Апробация разработанного нами комплекса речевых упражнений на основе аутентичного речевого текста осуществлялась в группе обучения деловому английскому языку менеджеров-бакалавров (около 60% обучающихся демонстрировали уровень B1, 30% – A2, 10% – B2).

Отбирая речевой материал, мы придерживались взглядов Е.И Пассова, Е.Н. Солововой, П.В. Сысоева и др. о важности этапа выбора текста. Как отмечает Е.И. Пассов, выбор правильного текста определяет возможность и успешность активизации речи; такой текст, помимо характеристик, обеспечивающих адекватность, логичность и целостность, информативность, предоставляет трансформационные возможности для создания новых речевых ситуаций, ориентирован на мотивационную готовность и индивидуализированное восприятие обучающихся [2, с. 431–433]. Учитывая специфику профессиональной деятельности менеджера, ориентированную на взаимодействие с представителями широкого круга культур, возникает необходимость включения культурологического компонента. В этой связи приведем мнение П.В. Сысоева о значимости поликультурной направленности учебных материалов, которая способствует развитию поликультурного взаимодействия в современном мире [3]. Все перечисленные критерии по отбору аутентичного речевого текста, несомненно, вытекают из основополагающего требования – профессиональной направленности материала.

Следует отметить, что при выборе аутентичного речевого текста для последующего осуществления интегративно-дифференцированного подхода к обучению устной деловой английской речи мы исходили не только из вышеперечисленных требований к текстам такого рода, но и из предположения, что наибольшие возможности для интеграции и дифференциации при обучении устной речи предоставляют тексты, содержащие универсальные и доступные для большинства обучающихся лексико-грамматические конструкции. Такой подход позволяет интегрировать обучающихся с различными уровнями знаний лексики и грамматики, использовать материал в качестве речевого образца и дифференцировать устные речевые задания по степени сложности.

Практика подтвердила наши предположения. Ниже приведен отрывок из книги G. Kennedy «Negotiate Anywhere», демонстрирующий опыт взаимодействия и традиции представителей различных культур в ходе проведения переговоров: *The Japanese hold very strongly to the role of personal relationships in their business dealings. They like to get to know the people with whom they intend to do business and they like to deal with the same people over and over again. Here they are not unlike the Chinese, who reserve a special place in their negotiations for "old friend" (that is foreigners they have dealt with before of who are introduced to them by somebody they revere or trust – usually another "old friend"). Similarly with negotiators in South America. They too like to "relate" to the people who want to do business with them. If this proves not possible – the "chemistry" is wrong, for example – it is unlikely that business will be contracted.*

The domination of interpersonal relations in the outlook and approach of Japanese negotiations means that they find it difficult to say the word "no", even when they wish to do so. Instead they may try to avoid a direct reply when pun into a situation where to a Western "no" is the appropriate answer to a question. This means that they can be misunderstood when they say "yes" ("Hai"). If you have asked a question in that way if you end up disappointed by their inability to deliver on the "yes". (A similar problem is found among the Arabs – saying "no" implies that they do not want to help, so they say "yes" even if they have no means of fulfilling that sort of commitment.)

This can be very off-putting when you hear a stream of "Hai! Hai!" sounds and think that someone is saying "yes" to your proposals. He might just be letting you know that he is listening to what you have to say. This leads to the indirect approach in conversation. To tell you that your proposition in unacceptable by saying "no" would give offence, so he will say words to the effect that your proposal "could be better if it included some of these points". How many "points" would tell you just how unacceptable your proposition was!

Listening for signals from a Japanese negotiators is even more essential than when dealing with your own colleagues. They will try to push you gently towards what they want rather than go at you with a direct proposition, particularly if it contradicts something for which you have expressed a preference of where it could indicate that they have not been paying attention.

In the land of the rising sun it is best if you are exceptionally polite, completely relaxed about time, and know that you must never take "yes" for an answer! [5, с. 40].

Представим этапы работы с аутентичным речевым текстом и формирования речевых навыков и умений.

Первый этап. Постановка проблемы. Цель: интеграция и мотивация обучающихся в рамках общей дискуссии. Задачи: мотивация обучающихся на изучение темы, активизация лексических, грамматических и предметно-фоновых знаний. Практика применения – постановка проблемы: *Which negotiation strategy is better: to express your disagreement saying a direct "no" to the questions you can't accept or saying "yes" in order to avoid direct confrontation and still keep to your point.* Тема обсуждения подается в виде проблемы, представленной на слайде, или фиксируется на доске. Интеграция всех обучающихся в обсуждение. Фронтально-коллективная форма взаимодействия. Дифференциация вопросов по уровню сложности, профессиональным знаниям, активизации существующих навыков и умений. Следующий шаг – работа обучающихся в малых группах. Итоговое обсуждение: основные идеи обобщаются в новом слайде и резюмируются обучающимися.

Второй этап. Чтение текста. Цель: ознакомление с содержанием текста, формирование восприятия текста как образца высказывания. Задачи: восприятие всеми обучающимися ключевой информации, повторение изученных лексико-грамматическими конструкций, ознакомление с новыми лексическими единицами. Практика применения: работа в малых группах, интеграция обучающихся с разными уровнями в группы, применение метода «учение через обучение» («Lernen durch Lehren») [6], в котором более «сильные» обучающиеся помогают более «слабым» в освоении учебного материала.

Третий этап. Выполнение упражнений с материалами аутентичного речевого текста. Цель: развитие навыков аргументированной речи. Задачи: формирование умений установления смысловых связей прочитанного, развитие умений логично и доказательно осуществлять высказывание. Практика применения: дифференциация при распределении вопросов (по уровню сложности, по направленности, по типу и т.д.), фронтальной работы с группой. Активизация всех обучающихся группы.

Упражнения I типа. Пример: *Is the following information true or false? Give the examples from the text. – Japanese businessmen like to deal with the same people over and over again. The "chemistry" is wrong if it's impossible to establish personal relationships.* Упражнения II типа. Применение моделей в виде логико-синтаксических схем, цель которых – стимулировать устное общение с выражением собственного мнения и выражение отношения к тексту, способствовать развитию аргументированной речи. Фронтально-коллективная форма взаимодействия. Дифференциация определяется самими обучающимися, которые выбирают более удобный

способ согласия или несогласия с высказыванием. Пример: *Can the Japanese negotiation strategy be called wise? Why or why not?* (таблица 1).

Таблица 1

Introduction	You agree	You disagree
• *In my opinion...* • *To my mind...* • *I think/believe/suppose...* • *As for me...* • *The way I see it is...*	• *I agree...* • *I am sure...* • *There's no doubt about...* • *I totally agree that...*	• *I disagree/doubt that...* • *That's in complete contraduction to...* • *I doubt whether...* • *I cannot agree with the idea...*

Четвертый этап. Пересказ. Цель: трансформация речевого текста, дальнейшее развитие и совершенствование навыков устной речи. Задачи: перенесение материала аутентичного речевого текста в новые условия, персонализация высказывания. Практика применения: обучающимся предлагаются на выбор ряд тем, обращенных к их персональным интересам, профессиональным и фоновым знаниям, опыту взаимодействия с представителями других культур и т.д. Пример: *Choose any topic below and give your answer: Recommendations how to deal with Japanese businessmen. Pros and cons of avoiding saying "no". How to avoid misunderstanding in the two types of negotiating strategies?*

Пятый этап. Диалоговое общение. Цель: дальнейшее развитие и совершенствование навыков и умений общаться. Задачи: развитие навыков и умений диалоговой речи, способностей к осуществлению стратегии и тактики эвристического речевого поведения. Практика применения: работа обучающихся в малых группах, состоящих из студентов с различными уровнями языковой компетенции. Преподаватель определяет варианты тем высказываний, группирует обучающихся в малые группы и пары, дает рекомендации по определению ролей. Пример: *Give your recommendations to a business person who travels to Japan. Speak about cultural difference between Russian and Japanese styles of conducting negotiations.*

Подводя итог, следует отметить, что представленный фрагмент показывает один из возможных вариантов работы с аутентичным речевым текстом на основе интегративно-дифференцированного подхода в процессе обучения устной деловой иноязычной речи. Спектр возможных заданий и упражнений может быть шире и будет зависеть от конкретных условий обучения. Заметим, что подготовка и проведение занятий на основе интегративно-дифференцированного подхода предстает трудоемким и кропотливым процессом. Вместе с тем, результаты осуществления данного подхода демонстрируют повышение продуктивности совместной работы группы, при которой улучшаются

не только индивидуальные показатели коммуникативной, языковой и образовательной компетенции обучающихся, но также возрастают показатели проактивной учебной автономии студентов и сплоченности всей группы.

Библиографический список

1. Борщева В.В., Григорян Я.Г. Развитие учебной автономии студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2014. № 1. С. 43–48.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д., М., 2010.
3. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2 (6). С. 96–110.
4. Чекун О.А. Роль инновационных технологий в создании языковой среды // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения. Сб. научных тр. / Под ред. О.А Чекун. М., 2014. С. 72–75.
5. Kennedy G. Negotiate Anywhere. NY, 1987.
6. Lernen durch Lehren. URL: http://www.lernen-durch-lehren.de (дата обращения: 20.04.15).
7. Lushnikova I.I. Optimization of Business English learning process in a non-linguistic university // Stuttgart: ORT Publishing. European Applied Sciences. 2014. № 8. P. 12.

О.Н. Олейникова

Болонский процесс как инструмент интернационализации высшего образования

В статье содержится анализ реализации отдельных направлений Болонского процесса в контексте интернационализации высшего образования. Подчеркнуты характеристики и векторы процессов интернационализации, рассматриваемой как производная от процессов глобализации и задач построения общества знаний. Приводятся общие данные и данные по России относительно реализации отдельных направлений Болонского процесса, таких как программы трех циклов, обеспечение качества, прозрачность, сопоставимость и признание квалификаций и дипломов, включая реализацию совместных образовательных программ и др., а также указаны направления и задачи активизации деятельности по консолидации европейского пространства высшего образования в целом и по вкладу России в этот процесс.

Ключевые слова: Болонский процесс, европейское пространство высшего образования, интернационализация системы высшего образования, обеспечение качества образования, сопоставимость квалификаций, совместные образовательные программы, признание квалификаций.

В современном глобальном мире вопросы международного сотрудничества и взаимодействия становятся объективной реальностью. В Европе активно осуществляются интеграционные процессы в сфере высшего образования, одним из которых является Болонский процесс. Он направлен на формирование европейского пространства высшего образования (ЕПВО) и предполагает интернационализацию как на уровне системы высшего образования, так и образовательных учреждений.

Следует подчеркнуть, что европейское пространство высшего образования является общей рамкой для реформирования высшего образования, развития международного сотрудничества и академических обменов, мобильности студентов, выпускников и сотрудников вузов.

В контексте интернационализации повышается роль международных проектов и программ. В ходе их реализации формируется столь важный для эпохи глобализации дискурс экспертов, вырабатывается общее понятийное поле, выявляются нелинейные зависимости состояния образования от различных культурных, социальных, экономических и политических факторов и способы нахождения общего для всех

при сохранении самобытности и уникальности каждого субъекта взаимодействия и сотрудничества.

При этом участие в международной деятельности является наиболее простым, обыденным уровнем интернационализации образования. На более высоком ее уровне она может рассматриваться как процесс систематической интеграции международной составляющей в процесс обучения [1].

Интернационализация образования преследует различные цели, такие как диверсификация и рост финансовых поступлений через привлечение иностранных студентов на платное обучение; обеспечение сопоставимости дипломов, степеней и квалификаций; развитие академической мобильности; повышение качества образования за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена знаниями и технологиями и др.

На транснациональном уровне процесс интернационализации проявляется в разработке общих стратегий и принципов развития высшего образования, в единой или близкой ориентации в образовательной политике, направленной на обеспечение соответствия содержания и результатов образовательных программ потребностям экономики, политики, социокультурной сферы общества; выравнивание качества подготовки выпускников; укрепление международного сотрудничества и партнерства; координацию деятельности образовательных учреждений; стимулирование конкуренции образовательных систем.

Общие направления интернационализации в сфере высшего образования обусловлены повышением требований к умениям и риском поляризации умений. Адекватных решений требуют такие вопросы, как формирование широких умений, умений для жизни, общих умений, кросс-культурных умений; формирование системы ценностей для обеспечения устойчивого развития в условиях глобального мира, характеризующегося ростом неопределенности во всех сферах жизни; усиление качества знаний в области точных и естественных наук.

Интернационализация в сфере высшего образования получила активное развитие в течение последних 30 лет. Все больше студентов обучаются за рубежом, превращая международное обучение в реальность. В период 2000–2008 гг. количество европейских студентов, обучающихся за рубежом, увеличилось на 85%. И это не краткосрочная тенденция [2].

Интересно отметить, что если до 1980 гг. большинство международных мероприятий осуществлялось на основе традиционных моделей сотрудничества, таких как культурный обмен, совместные исследования или разработки, которые не носили конкурентного характера, в настоящее

время международная деятельность осуществляется на конкурентной основе: на уровне национальных систем образования осуществляется поиск способов привлечения зарубежных студентов и продвижения собственных моделей на внешний рынок образовательных услуг, повышения собственного статуса для формирования новых источников доходов.

Как показывают исследования, стимулы к интернационализации образования включают в себя: установление сотрудничества; продвижение культуры страны; политические интересы; финансовые интересы; желание улучшить систему образования своей страны; развитие человеческого капитала [3].

Как указывалось выше, все процессы в сфере высшего образования в Европе неразрывно связаны с консолидацией Европейского пространства высшего образования, которое охватывает все 47 стран-участниц Болонского процесса, включая все страны Европейского Союза. Общеизвестно, что с момента начала Болонского процессов Европейское пространство высшего образования было нацелено на обеспечение сравнимости и сопоставимости систем высшего образования в Европе. В период 1999–2010 гг. происходило формирование этого пространства. В Левенском коммюнике министров образования стран-участниц Болонского процесса в марте 2009 г. заявлено об успешном завершении процесса формирования Европейского пространства высшего образования.

В этом же коммюнике изложены обновленные приоритеты по развитию Болонского процесса. Эти приоритеты касаются дальнейшего развития и модернизации высшего образования и консолидации европейского пространства высшего образования. Также особое внимание уделяется обмену опытом и образцами успешной практики и консолидации национальных тематических экспертных групп [4].

Интеграция национальных образовательных систем в европейское пространство высшего образования представляет собой наиболее последовательный и эффективный проект межгосударственного взаимодействия в сфере образования. Успех этого проекта выражается в создании концептуально-нормативной (цель Болонского процесса – создание Европейского пространства высшего образования, основные документы – Болонская декларация и коммюнике), организационно-управленческой (Наблюдательная группа по Болонскому процессу / BFUG, Европейские эксперты по реформе высшего образования и т.д.) базы Болонского процесса, а также в разработке понятных инструментов реализации принятых решений.

В целом Болонский процесс (и его продолжение после 2010 г.) является одним из механизмов решения более широких задач построения Европы знаний, таких как развитие социального измерения высшего образования, обеспечение равенства доступа к высшему образованию; обучение в течение всей жизни; трудоустройство; студентоцентрированное обучение; образование, научные исследования и инновации; международное измерение; мобильность; разработка нового комплексного механизма сбора данных для представления профилей вузов и формировании их международного рейтинга в интересах повышения прозрачности данного сектора системы образования; формирование Европейского пространства научных исследований; комплексные механизмы обеспечения прозрачности; совершенствование механизмов финансирования [5].

Важно подчеркнуть, что массовый характер высшего образования влечет за собой повышенные требования к качеству образования, которое должно оснастить выпускников знаниями и умениями, позволяющими им эффективно справляться с вызовами современного общества, основанного на знаниях, и постоянно совершенствоваться и развиваться в профессиональном плане.

Таким образом, качество является ключевым фактором продолжающейся интернационализации высшего образования. Глобализация вынуждает, или побуждает, вузы развивать международное сотрудничество и участвовать в международной конкуренции. В наиболее динамичных и успешных университетах обучается много иностранных студентов, что является признанием качества образования в этих вузах.

Следует отметить, что даже страны, не подписавшие Болонскую декларацию, испытывают на себе влияние Болонского процесса и находятся на пути внедрения его инструментов и подходов. Проведенные исследования хода и достижений Болонского процесса указывают на то, что в странах, относящихся к общим географическим регионам, имеющим общую культуру и историю, реализация Болонского процесса, как правило, обнаруживает сходство. Это также касается, например, стран региона Западных Балкан [6].

Наиболее распространенными инструментами Болонского процесса является структура трех циклов и Европейская система накопления и переноса зачетных единиц (ECTS), в то время как внедрение Болонского Приложения к диплому, разработка национальной рамки квалификаций и формирование независимых агентств по обеспечению качества высшего образования еще не полностью интегрированы в национальную политику всех стран, подписавших Болонскую декларацию, хотя и там достигнут определенный прогресс в области внедрения Национальных рамок

квалификаций, особенно в странах Центральной Азии, Восточной Европы и региона Западных Балкан.

Что касается создания независимых структур в области обеспечения качества, за исключением «стран старого ЕС» и региона Западных Балкан, где большинство стран уже сформировали независимые агентства в этой области, в остальных странах значительного прогресса не отмечается [6].

Рассмотрим некоторые направления более подробно.

Как известно, одним из основных направлений Болонского процесса является внедрение трех последовательных циклов высшего образования: первого, второго и третьего, которые ведут к получению трех степеней – бакалавра, магистра и доктора. Для программ бакалавра и магистра разработана общая модель, в то время как для третьего цикла еще не сформированы четкие нормы, и право их определения в большой степени остается за университетами, которые не стремятся к усилению регулирования собственной деятельности.

На уровне бакалавра приняты две основные модели: программы, составляющие 180 зачетных единиц ECTS (продолжительность – 3 учебных года), и программы, составляющие 240 зачетных единиц ECTS (4 года). Выбор модели отражает геополитический контекст и историческую близость стран в определенных регионах. Так, например, модель в 240 зачетных единиц преобладает в странах Восточной Европы и Средней Азии, в которых системы высшего образования имеют историческую общность и программы высшего образования традиционно были более длительными.

На уровне магистра наиболее распространенной является модель в 120 зачетных единиц ECTS (2 академических года).

Важнейшим инструментом интернационализации является Европейская система накопления и переноса зачетных единиц, позволяющая студентам получать зачетные единицы за успешно освоенные курсы обучения. Эта система направлена на усиление прозрачности результатов и процессов обучения и на содействие признанию периодов обучения. На практике эта система облегчает сравнение результатов обучения и обеспечивает понимание трудозатрат, связанных с программами/курсами/модулями. Она также является важным инструментом содействия студенческой мобильности и обучению за рубежом. На практике 60 зачетных единиц соответствуют трудозатратам в течение одного года обучения (учебный год) по очной форме и соответствующим результатам обучения.

В свою очередь, результаты обучения описывают, что будет знать, понимать и уметь делать студент после успешного завершения процесса обучения. Эта система в том или ином виде принята во многих странах-

участницах Болонского процесса, однако до полностью согласованного внедрения еще далеко, и многое еще нужно совершенствовать. Так, например, отсутствует общий метод измерения зачетных единиц ECTS. В разных странах одна зачетная единица может варьировать от 20 до 40 или более часов трудозатрат студента или от 10 до 15 контактных часов.

Ряд стран имеет собственную национальную систему зачетных единиц. К этим странам можно отнести Россию. Следует при этом отметить ряд различий между нынешней европейской «зачетной единицей» и отечественной системой «академических часов», которые не отражают в реальности трудозатраты среднестатистического студента на освоение конкретной единицы обучения.

Европейский студент может накапливать зачетные единицы в счет будущего диплома в течение длительного периода. Накопление зачетных единиц позволяет студенту повышать квалификацию в течение всей жизни, например, получать дополнительное образование или прерывать процесс обучения в случае необходимости, с сохранением ранее заработанных зачетных единиц, изменять траекторию обучения. В некоторых европейских странах зачетные единицы позволяют учитывать опыт работы студента по специальности как компонент освоения программ высшего образования.

Таким образом, в России совершенствование системы зачетных единиц не должно ограничиваться техническим определением трудоемкости конкретного курса по определенной дисциплине. Оно требует использования комплексного подхода, в том числе учета «стоимости» разных результатов обучения в рамках образовательной программы.

Как известно, важнейшим документом Болонского процесса является Приложение к диплому, которое прилагается к диплому о высшем образовании для повышения международной прозрачности и содействия академическому и профессиональному признанию квалификаций. В том или ином виде Приложение к диплому используется во всех странах Болонского процесса, однако его использование находится на различных уровнях. Частично (25–75% вузов) Приложение к диплому используется в вузах в Армении, Киргизстане, России и Украине [6]. Частично означает, что оно выдается по запросу, а не автоматически, и часто – за плату. Более того, в РФ не принята единая форма данного документа, и российскими университеты выдают Европриложение по форме, утвержденной локальными нормативными актами.

Отдельно следует остановиться на решении вопросов обеспечения качества в странах, участвующих в Болонском процессе. В рамках Болонского процесса обеспечение качества означает процесс оценки,

мониторинга, обеспечения, поддержания и повышения качества систем, учебных заведений и программ высшего образования. На национальном уровне такой вид внешней оценки в идеале должен проводиться независимым автономным органом, наделенным соответствующими полномочиями.

Практически в большинстве стран-участниц Болонского процесса сформированы агентства по обеспечению качества. Часть таких агентств является государственными, часть – частными. Существуют и межгосударственные структуры.

Однако следует отметить, что, несмотря на то, что принцип независимой оценки качества становится международной тенденцией, он пока широко не используется во многих странах. В ряде стран-участниц Болонского процесса ответственность за обеспечение качества несет какая-либо государственная структура (министерство). Тем не менее, в ряде стран ситуация меняется, и проводятся реформы. В некоторых странах вузы имеют право сами выбирать иностранное агентство по обеспечению качества для аккредитации своих программ. Важную роль играют сети ENIC/NARIC[1].

Инструменты обеспечения качества, сформированные в ходе Болонского процесса, включают в себя: Европейскую рамку квалификаций, Европейскую систему накопления и переноса зачетных единиц, Европейское руководство в области обеспечения качества (о котором уже много написано в нашей профессиональной прессе, оно переведено на русский язык и постоянно обновляется), Европейский Реестр обеспечения качества. Это последний инструмент, сформированный в 2008 г., и он не столь хорошо известен в России.

Европейский Реестр предназначен для хранения информации об агентствах по обеспечению качества. Эта информация используется для развития мобильности и повышения доверия между университетами в международном контексте, а также способствует повышению качества деятельности вузов внутри страны [7].

Необходимо подчеркнуть, что интеграция российского образования в европейское образовательное пространство невозможна без привлечения международной экспертизы как инструмента обеспечения качества. Следует отметить, что в российских вузах постепенно появляются примеры проведения международной аккредитации не только отдельных

[1] Европейская сеть информационных центров по вопросам академической мобильности и признания (European Network of Information Centres on Academic Mobility and Recognition – ENIC Network) и Сеть национальных информационных центров по вопросам мобильности – National Academic Recognition Information Centres network – NARIC Network.

образовательных программ (нередко реализуемых совместно с зарубежными вузами, как, например, программы двойных дипломов), но и вузов в целом. Так, в 2013 г. Центральным агентством по аккредитации и оценке качества образовательного процесса (ZEvA), Германия, было принято решение аккредитовать все образовательные программы МГИМО(У) МИД России сроком на пять лет.

Намеченная положительная тенденция, к сожалению, не снимает вопросов официального признания результатов независимой оценки и их влияния на статус и деятельность университетов.

Признание квалификаций является важнейшим направлением Болонского процесса и рассматривается в качестве средства развития международной мобильности и повышения возможностей трудоустройства выпускников.

Одним из инструментов в этой области является Лиссабонская конвенция, представляющая собой международную конвенцию, обеспечивающую признание квалификаций, присвоенных в одной стране, в других странах, на основании установленных стандартов. Конвенция была разработана совместно Советом Европы и ЮНЕСКО, ее подписали более 50 стран Европы и стран, находящихся за пределами Европы. На практике за признание иностранных квалификаций как в целях академического обучения, так и занятости, отвечают министерства образования.

Россия до 2013 г. оставалась страной с централизованной системой академического признания иностранных документов об образовании. В 37 странах Европы, как практически и во всех странах мира, окончательное решение о признании документа о предыдущем образовании с целью предоставления права дальнейшего обучения принимает образовательная организация.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» заложил основы децентрализации и ввел новых исполнителей процедуры признания образования и (или) квалификаций, полученных в иностранных государствах. С принятием нового закона об образовании ведущие, федеральные и научно-исследовательские университеты с 1 сентября 2013 г. получили право автономно принимать решение о признании всех иностранных документов об образовании, а другие образовательные организации – самостоятельно принимать документы, попадающие под действующие в России многосторонние и двусторонние соглашения о взаимном признании.

Важнейшим аспектом стратегий интернационализации в глобальном контексте являются совместные программы и степени, которые

рассматриваются в качестве ключевого элемента межвузовского сотрудничества [8].

В российских вузах наиболее распространено обучение по совместно разработанным программам и курсам (23%), обучение по совместным краткосрочным программам (20%), согласование учебных программ в рамках реализации обменов студентами (19%), разработка совместных краткосрочных программ (17%) [9].

Бóльшая часть европейско-российских совместных программ сосредоточена в таких предметных областях, как менеджмент, экономика, инженерные науки, производство и строительство, и реализуется на уровне магистратуры [9].

В рамках Болонского процесса необходимым условием повышения привлекательности и конкурентоспособности единого пространства высшего образования является социальное измерение, направленное на обеспечение доступности качественного высшего образования для всех граждан. Устранение препятствий для обучения, прежде всего для студентов из социально незащищенных групп, обычно связано с возможностью финансовой поддержки и развитием инфраструктуры доступной среды.

В России механизмом финансовой поддержки является государственная социальная стипендия, которая назначается студентам, имеющим право на получение государственной социальной помощи, включая детей-сирот, инвалидов и др. [10]. Законом также установлены меры по организации получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, включающие бесплатное обеспечение специальными учебниками и иной учебной литературой, а также услугами сурдопереводчиков и тифлосурдопереводчиков [10, ст. 79].

Все процессы формирования единого пространства высшего образования неразрывно связаны с развитием академической мобильности, которая и в России является неотъемлемым показателем эффективности деятельности вузов. Согласно исследованиям, проведенным НП АСИО «Болонский клуб», росту академической мобильности в 2010–2014 гг. способствовало участие университетов в программах Европейского союза TEMPUS и Erasmus Mundus, а также привлечение финансирования от национальных программ стран-членов ЕС. Тем не менее, в России существует ряд проблем в развитии академической мобильности. К ним относятся: неплановый характер этой деятельности, недостаточность материально-финансового обеспечения, нехватка специалистов в данной области, неразработанность специальных методов и механизмов академического обмена, отсутствие инфраструктуры, обеспечивающей

эффективный обмен. Анализ показывает, что если информационную и организационную поддержку развития академической мобильности осуществляют практически все вузы, то экспертную и финансовую – примерно половина учебных заведений.

В заключение следует отметить, что присоединение России к Болонскому процессу осенью 2003 г. дало возможность последовательно проводить модернизацию отечественного высшего образования в соответствии с новыми стратегиями и приоритетами экономики знаний. Россия пошагово и последовательно продвигается в направлении Европейского пространства высшего образования.

При этом очевидно, что реализация Болонского процесса является длительным и сложным процессом. Однако повсеместно признается его роль как катализатора широких реформ, инструмента усиления интернационализации высшего образования.

Бесспорно, влияние Болонского процесса способствовало модернизации российского образования, прежде всего на уровне университетов и способствовало: повышению качества образовательных программ; укреплению институционального межвузовского взаимодействия, что привело к повышению статуса и узнаваемости российских университетов на международном уровне; созданию условий для повышения конкурентоспособности российских выпускников и дипломов.

Следует подчеркнуть, что на уровне национальной политики за последнее время наметилась позитивная тенденция эффективного продвижения России в единого пространства высшего образования: Россия подготовила Национальный отчет к совещанию министров образования стран-участниц Болонского процесса, которое состоится в 2015 г. в Ереване, при Министерстве образования и науки Российской Федерации создана Наблюдательная группа по Болонскому процессу; Россия возобновила членство в BFUG. Все это свидетельствует, что Болонский процесс в России из декларации возможностей становится ориентиром национальной политики в сфере высшего образования.

Библиографический список

1. Буркель Н., Творогова С., Шендерова С. Инновации и изменения в транснациональном образовании // Отчет Представительства Европейского Союза в Российской Федерации. 2014.
2. Муравьева А.А. Сопоставимость и сравнимость степеней и дипломов высшего образования: вектор развития // Вестник Тверского государственного университета. 2011. № 26. С. 118–133.

3. Олейникова О.Н. Интернационализация высшего образования в Российской Федерации и программа Темпус // Вестник Тверского государственного университета. 2011. № 26. С. 8–14.
4. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации». ФЗ № 273.
5. Bologna beyond 2010: Report on the development of the European Higher Education Area, Leuven / Louvain-la-Neuve Ministerial Conference, 28–29 April 2009.
6. European Quality Assurance Register for Higher Education. URL: www.eqar.eu (дата обращения: 12.03.2014).
7. Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support. EUA, 2013.
8. Internationalisation and the European Higher Education Area. Bernd Wächter. Academic Cooperation Association (ACA). May 2008.
9. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué. Final version. URL: http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(2).pdf (дата обращения: 15.03.2015).
10. State of Play of the Bologna Process in the Tempus Partner Countries. Education Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012.

С.К. Ткалич, Г.И. Фазылзянова,
В.В. Балалов, Н.О. Татенашвили

Корреляты когнитивной технологии в научно-образовательной структуре с креативной доминантой

Авторы предлагают внедрить формуляр коррелятов иерархического соподчинения между когнитивными блоками развивающих заданий и креативным подходом к разработке проектного предложения. Введение новых понятий в терминологический оборот научно-образовательной структуры с творческой доминантой формирует вектор развивающих методик когнитивной образовательной технологии.

Ключевые слова: когнитивная технология развития, креативный подход, коррелят когнитивной технологии, агрегативный модуль профильно-квалификационной подготовки с креативной доминантой, локальный профильно-терминологический словарь, экспертиза творческого проекта, научно-информационный канал связи, творческая доминанта.

Креативный вектор обучения, как долгожданный ветер перемен, затронул все ключевые и вспомогательные параметры профессионально-квалификационной подготовки студентов-дизайнеров. В потоке многообразия творческих экспериментов даже аксиоматичная незыблемость фундаментальных основ временами теряет устойчивый контур.

Когнитивный подход помогает реализовать в учебном процессе навык оперирования объемами разнородной информации *декларативного и процедурного характера,* сосредоточенной в базах данных (электронных ресурсах), необходимых для «настройки» учебно-познавательного процесса на индивидуальный когнитивный профиль учащегося, его актуальные и перспективные академические достижения [1–3]. В работе С.Н. Дегтярёва читаем: «В качестве нового элемента технологии описывается применение тест-карт на этапе входного контроля знаний и их возможности в формировании индивидуальной познавательной траектории ученика» [3]. Автор поддерживает вариант частичного замещения обучающей деятельности учителя компьютерной программой, которая в качестве интеллектуальной системы обеспечивает управление учебно-познавательной деятельностью учащегося с использованием информационных баз данных (электронных ресурсов).

Оценивая современную ситуацию скоростной динамики и прогнозируя возможные зоны риска в образовательном процессе творческой кафедры, мы обращаемся к понятию «коррелят когнитивной технологии». Введение данной дефиниции в профессионально-научную лексику выпускающей кафедры помогает сосредоточить внимание профессорско-преподавательского состава на формирующих аспектах личности в программах модульного обучения [4].

Студент-выпускник должен продемонстрировать степень освоения навыков, демонстрирующих его компетентность: владение декларативными знаниями, процедурными знаниями на уровне воспроизведения и на уровне применения (операции, действия, методы). Вербальный показатель подготовленности выпускника должен быть насыщен специальными терминами. Отсутствие таковых или критически малый их набор делает устное выступление примитивным и не убеждает ни в новизне, ни в оригинальности проектного предложения на публичной защите.

Сегодня востребован новый русскоязычный научный контент, укрепляющий вербальные и визуальные маркеры профильно-квалификационной подготовки. Адаптация понятия агрегация к обучающим модульным методикам творческой кафедры позволяет

сформировать более сложный конструкт: *агрегативный модуль профильно-квалификационной подготовки с креативной доминантой* (авторский термин). В нашей интерпретации агрегативный модуль – это комплекс специализированного научного контента для дизайнеров-графиков в виде концепций, определений, терминов, совокупно формирующих матрицу образовательной стратегии творческой кафедры Института искусств и креативных технологий. Многие студенты-бакалавры (будущие педагоги) пробуют свои силы в разработке авторских методик и даже электронных пособий. Дизайнеры-графики создают серии социального плаката, авторский стиль иллюстративного оформления детской книги, знаковую символику для модернизации визуальной импрессии бренда. Каждый проект при условии грамотно сформулированной авторской новизны и оригинальности является, по сути, методической капсулой накопительного фонда профильно-квалификационного агрегативного модуля.

Следующим коррелятом когнитивной технологии мы выдвигаем *локальный профильно-терминологический словарь,* помогающий студентам сформулировать новизну в границах конкретной научной школы, концепции педагога-экспериментатора, научной стратегии творческой кафедры.

Если представить результат исследовательских достижений в дипломных проектах выпускников в виде схемы-инфографики, то мы должны увидеть полиморфную структуру результатов, представленных в научном инструментарии выпускных квалификационных работ. Инфографика как карта научно-исследовательской результативности зафиксирует мониторинг, отражающий ежегодную экспертизу дипломных проектов. Можно прогнозировать наращивание научного и образовательного контента с помощью локальных агрегативных модулей.

Следующий коррелят когнитивной технологии с креативной доминантой в структуре Института искусств и креативных технологий – это локальная информационная библиотека (модератор «Школа научного дизайна»). Навигация будет включать: опубликованные научные статьи профессорско-преподавательского состава, опубликованные научные статьи студентов и магистрантов, ежегодный блок «научный инструментарий выпускной квалификационной работы», словарь терминов (локальный профильно-терминологический словарь).

Таким образом, мы предлагаем использовать *формуляр коррелятов* когнитивной технологии на творческой кафедре с креативной доминантой:

1) агрегативный модуль профильно-квалификационной подготовки (АМПКП) с креативной доминантой;

2) локальный профильно-терминологический словарь (ЛПТС);

3) мониторинг «Карта научно-исследовательской результативности» (карта НИР) в виде схемной инфографики;

4) локальная информационная библиотека для доступа студентов и магистрантов.

Учитывая модернизацию образовательной структуры творческой кафедры в целом, усложнение требований к результативности показателей выпускной квалификационной работы, мы полагаем, что в практику повышения квалификации профессорско-преподавательского состава на творческой кафедре целесообразно ввести *формуляр коррелятов как тренинг* иерархического соподчинения между когнитивными блоками развивающих заданий и креативным подходом к разработке проектного предложения.

Актуально проводить консультации с научными руководителями выпускных квалификационных работ. Проверка работ в качестве рецензента позволяет сделать вывод, что в определенной степени в научном инструментарии отражается результат самостоятельного поиска информации в словарях и справочной литературе, в Интернете (Википедия). Однако навык трансформировать информацию в тезисы для цитирования в параграфах выпускной квалификационной работы, показывать схему логической взаимосвязи общетеоретических, эмпирических и специальных методов, важных для обоснования новизны исследовательского маршрута, необходимо формировать с первого курса.

Традиционный словарный запас научного инструментария, употребляемый студентами для обоснования новизны и оригинальности дипломного проектного предложения на публичной защите, требует дополнительных смысловых и понятийных формулировок. Мониторинг (кафедра дизайна, 2013–2015 гг.) показывает, что многие студенты пытаются обосновать авторский подход, оперируя традиционным базисным дизайнерским *методом комбинаторики.* Несомненной является его важность для понимания специфики деятельности профессионала-дизайнера. Однако динамика усложнения современных продуктов графического дизайна является отражением интеграции гуманитарного знания, проектно-экологической культуры дизайна и информационных технологий. Например, компьютерное моделирование трехмерной символики требует знания терминов, помогающих вербально обосновать новизну и оригинальность проектного предложения, синтезирующего освоенные гуманитарные, специальные знания и приемы трехмерного моделирования в генеративном дизайне.

Активизация поисков сбалансированного подхода к социально-экономической и научной значимости творческих проектов бакалавров и магистров гуманитарно-художественного вуза имеет свои преимущества и негативные моменты [5]. Преимущество в том, что атмосфера творческой кафедры активна. Парадоксально, но данное преимущество творческой атмосферы порождает противоречивые тенденции. Иногда наблюдается «ситуация недопонимания» между студентом и аттестационной комиссией при оценке выпускной квалификационной работы. Мнение и позиция педагогов, имеющих профессиональную подготовку гуманитарного, художественного или технического вузов, в период защиты курсовых и дипломных проектов могут не совпадать. Поиск компромисса – это достаточно сложный период публичных защит проектных предложений выпускников творческой кафедры.

Студенты кафедры дизайна знают, что кроме инструментально-творческого показателя, необходимо позиционировать и освоенный минимум научной подготовленности. *Внедрение научного показателя относится к новейшей практике обучения компетентного дизайнера.* Поэтому возникают ситуации, когда «обтекаемость», расплывчатость формулировок научного инструментария и отсутствие конкретности может повлиять на оценку проекта.

Формирование мотивации к самостоятельному исследованию и реализации его результатов в проектном предложении предполагает информационно-художественную открытость. Несомненной поддержкой являются консультации, научно-информационный канал связи, которые по сегодняшним нормативам смешанного обучения проводятся в формате FTF и дистанционного общения (ДОТ). Многие студенты стремятся к самовыражению (индивидуальной персонификации). Сомнения творческой личности подчас представлены многократными вопросами. И это требует оперативной реакции в виде развернутой консультации или индивидуальной рекомендации по теме проекта.

Интеграция когнитивных и креативных обучающих модулей в условиях творческой кафедры ставит новые задачи. Важно разработать коррелирующий механизм (формуляр коррелятов), нацеленный на повышение рейтинга выпускающей кафедры и создание условий для индивидуального развития творческой личности. Введение новых понятий в терминологический оборот научно-образовательной структуры с творческой доминантой формирует вектор развивающих методик когнитивной образовательной технологии.

Библиографический список

1. Бершадский М.Е. Когнитивная образовательная технология // Когнитивные образовательные технологии XXI века. Сайт Михаила Евгеньевича Бершадского. URL: http://bershadskiy.ru/index/kognitivnaja_obrazovatelnaja_tekhnologija/0-27 (дата обращения: 12.01.2015).
2. Гераськина И.Ю., Гераськин А.С. Когнитивная педагогическая технология: основные понятия и структура // Порталус. Всероссийская база полнотекстовых научных публикаций. URL: http://portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?archive=&id=1293278219&start_from=&subaction=showfull&ucat=1 (дата обращения: 12.01.2015).
3. Дегтярёв С.Н. Онтологический подход к развитию креативности как основа когнитивной образовательной технологии // Вестник Тюменского государственного университета. 2013. № 9. С. 114–117.
4. Когнитивный вызов и информационные технологии / Малинецкий Г.Г. и др. // Вестник РАН. 2011. Т. 81. № 8. С. 707–716.
5. Ткалич С.К., Фазылзянова Г.И., Файзрахманова Г.К. Социально-культурная деятельность и когнитивная психология: точки пересечения и взаимодействия // Новое слово в науке: перспективы развития. Материалы 2-й международной научно-практической конференции. Чебоксары, 2014. С. 102–104.

М.Э. Рогозянский

Анализ понятия «смысл жизни личности» в философских и психолого-педагогических концепциях прошлого и современности

В статье содержится анализ мировоззрения личности и его компонентов, через что уточняются конструктивные элементы педагогической модели конструирования пространства смыслов жизни личности. В итоге автор с объективных позиций пытается осмыслить методологические основы педагогической регуляции смыслов жизни учащейся молодежи в учреждениях культуры и образования как авторской концепции, отвечающей требованиям сегодняшнего этапа развития общественного сознания и педагогической науки.

Ключевые слова: смысл жизни личности, педагогическая регуляция, учреждения культуры и образования, мировоззрение личности, смыслообразующие мотивы, религиозно-философские концепции гуманизма, религиозный экзистенциализм, трансценденция, онтогенез.

Каждая личность в силу различных объективных и субъективных причин наделена своими представлениями о действительности. Действительность, как в соответствии с собственным эмпирическим опытом заинтересованного в достоверных результатах наблюдателя, так согласно с признанными в разные времена философскими теориями (от Демокрита, Аристотеля, Платона, Плотина и др. представителей древнегреческой

философии до феноменолога рубежа XIX–XX вв. Э. Гуссерля) предстает в двух плоскостях: мир, окружающий человека, – видимый, и мир внутренний (как самой личности, так и всех вещей), сокровенный.

Совокупность взглядов и отношений человека к действительности определяет понятие «мировоззрение личности», которое, в свою очередь, включает в себя, кроме вышеперечисленных, такие компоненты, как знания, суждения, мнения, связанные с глубоким признанием и переживанием их истинности, бесспорной убедительности [1, с. 164], а также личные ценности, идейную убежденность, принципы и идеалы (И.Я. Лернер), осознанные мотивы, которые предполагают высокий уровень активности личности, и даже «борьба мотивов» – термин, употребляемый как синоним таких, разработанных Л.И. Божович преимущественно для педагогической психологии, понятий, как «действие противоположенных (мотивационных) тенденций», «конфликт стремлений, желаний», «антагонистические отношения между побуждениями».

Кроме того, в структуру мировоззрения личности входят, по словам А.Д. Жаркова, наряду с представлениями о мире, о своем месте в нем, знание как основа принятия решений о смысле бытия и профессиональной деятельности, а также позитивное отношение к этому знанию и потребность поступать в соответствии с ним, что и есть сознание [1, с. 164]. В итоге ситуация противоборства мотивов, их конфликта и подталкивает личность к выбору одного из них как смыслообразующего.

Термин «смыслообразующие мотивы» также введен А.Д. Жарковым и связывается в системе взглядов на механизм внутреннего выбора в условиях социально-культурной деятельности с ценностными ориентациями, установками, является при этом надситуативным и способным включать в акты внутреннего выбора в качестве эталонов систему личностных ценностей [1, с. 168]. Это важный момент в разработке конструктивных элементов пространства смыслов жизни молодежи в учреждениях культуры и образования, ведь доминирующий, благодаря влиянию мировоззрения, мотив станет смыслообразующим, деятельностным началом каждого действия и поступка, будет выражаться в их характере.

Возвращаясь к соотношению объективного и субъективного в структуре мировоззрения, обратимся к первому как конструктивной, каркасной основе для созидательной деятельности личности, т.к. сколько личностей, столько субъективных факторов и ситуативных моментов, влияющих на становление их мировоззрения. Хотя бы представить их, даже не классифицируя и не давая им оценку в рамках данной небольшой ретроспективы, да и более крупного исследования, не видится сейчас возможным.

Объективизация же знания – то, к чему стремится философия. Следовательно, обратимся к некоторым философским концепциям, призванным пролить свет на объективное, с философской точки зрения, определение понятия «смысл жизни личности». Так, Н. Кузанский утверждает, что человек обладает силой все производить из потенции своего центра, соответственно, у творческой деятельности человека нет другой конечной цели, кроме человека [2, с. 10]. Его мысль М.А. Антонович по-своему трансформирует в следующую концепцию: «Человек существует для того, чтобы существовать, живет для того, чтобы жить» [Там же, с. 40–41]. Развивая эту концепцию, он приходит к выводу, который ложится в основу теории разумной добродетели, о том, что «цель человеческого существования есть жизнь полная, разумная, <…> естественная жизнь, в которой само собой заключаются другие указанные качества» [Там же].

Обозначая проблему нравственного выбора в процессе смыслотворчества и следования выбранным смыслам как результатам целеполагания, И. Кант указывает на то, что «человек меньше всего достигает цели своего существования, так как тратит свои превосходные способности на то, чего другие существа достигают <…> гораздо надежнее и проще» [2, с. 24]. О такой раздробленности человеческой природы повествуется ранее в религиозно-философских концепциях гуманизма. Например, у Э. Роттердамского человек предстает «странным животным», состоящим из двух, а то и из трех разных частей (*anima* и *numen* или же *mens*, *animus*, *ratio*), с некоторых пор противоборствующих друг другу. Исходя из этой концепции, смысл жизни в том, чтобы привести в гармонию эти части, дать возможность им слиться в процессе созидания, сотворчества царственному, Божественному началу [Там же, с. 12–13].

Религиозно-философские искания с новой силой отразились в ренессансный период поиска смыслов жизни русскими мыслителями рубежа XIX–XX вв. Так, В.С. Соловьев считал, что цель и предмет духовных исканий есть именно то, что интересно, что дает смысл. Он определил содержание этого процесса как цельное, «к которому бы материальные условия относились как средства к цели, как способы выражения к выражаемому» [Там же, с. 46–47].

Н.А. Бердяев настаивал на том, что «человеческий дух должен себя трансцендировать, подыматься к тому, что выше человека», и «тогда лишь человек не теряется и не исчезает, а реализует себя» [цит. по: 3, с. 48]. Развивая тезис религиозного экзестенциализма Бердяева о том, что «разгадка бытия для человека скрыта в человеке» [2, с. 56], основывали свои концепции на первом, что имеет скорее отношение к онтогенезу,

чем к тому, что надо и следует делать последнему, К. Ясперс, М. Хайдеггер, Марсель, Тиллих. При этом понятие трансценденции трактовали каждый по-своему.

Проблемы развития личности в онтогенезе изучались такими отечественными учеными, как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн и др.

Сегодня идея российских духовных ориентиров личности вновь дискутируется с точки зрения закономерностей цивилизационных процессов при участии таких представителей отечественной педагогической науки, как Н.Д. Никандров, А.М. Новиков, О.Н. Смолин, Е.В. Ткаченко, В.М. Филиппов, Г.А. Ягодин и др.

Одним из наиболее актуальных направлений педагогики досуга, по нашему мнению, где эффективно применимы и наиболее уместны проанализированные концепции, является изучение процессов смыслообразования у молодежи и их педагогическая регуляция в современных учреждениях культуры и образования.

Библиографический список

1. Жарков А.Д. Теория, методика и организация социально-культурной деятельности. М., 2012.
2. Мир философии. Кн. для чтения. В 2-х ч. / Сост. П.С. Гуревич, В.И. Столяров. М., 1991. Ч. 2. Человек. Общество. Культура.
3. Фельдштейн Д.И. Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития // Образование и общество. 2008. Май-июнь (№ 3). С. 58–62.

**О.Г. Венерина, А.Н. Пучкова, О.Н. Ткаченко,
А.Е. Соколов, А.А. Варламов**

Перспективные методы инструментальной психодиагностики в оценке достоверности информации

Приводится сопоставление традиционных и новых психофизиологических методов оценки достоверности информации. Анализируются текущая ситуация в данной области и возможность использования электроэнцефалографа и видеотрекинга глаз в целях выявления скрываемой информации.

Ключевые слова: инструментальная психодиагностика, оценка достоверности информации, электроэнцефалография, видеотрекинг глаз, «детекция лжи».

Вопрос обнаружения правды и неправды интересовал человечество на всем протяжении его существования. До нас дошли многочисленные свидетельства того, как еще древние люди использовали оригинальные способы выявления лжецов, основанные на наблюдении за тем, что ложь, как правило, сопровождается теми или иными проявлениями физиологической активности: лопнувшее яйцо в руках лгущего, сухая рисовая мука во рту и многие другие [14]. Оценка достоверности информации или «детекция лжи» – далеко не новое направление и в области современной экспериментальной психодиагностики, которое к настоящему моменту выделилосьв отдельную прикладную область – психофизиологические исследования с использованием полиграфа.

Полиграф (от греч. *poly* – много, *graphos* – пишу) – медико-биологический прибор, позволяющий синхронно и непрерывно фиксировать проявления активности вегетативной нервной системы (ВНС) человека, отвечающего на вопросы, задаваемые полиграфологом. В ходе процедуры осуществляется регистрация нескольких физиологических показателей, а именно: изменений особенностей дыхания человека,

параметров объемного кровотока (АД, ФПГ) и кожно-гальванической реакции (КГР).

С момента своего возникновения метод претерпел существенные изменения: увеличилось число регистрируемых параметров, аналоговые приборы сменились компьютерными полиграфами, был разработан ряд стандартизированных и валидизированных тестовых методик, эмпирическим путем были установлены оптимальные или близкие к оптимальным правила обсчета и интерпретации полученных результатов. Тем не менее, до сих пор применение полиграфа вызывает много споров и противоречивых мнений как среди теоретиков в этой области, так и среди практиков. До сегодняшнего дня не сформирован единый теоретический подход к обоснованию причин реагирования ВНС человека при сообщении им недостоверной информации или заведомой лжи. Причина заключается в том, что в проявлениях активности ВНС, на анализе которых основан метод, нет специфических признаков лжи, и до сегодняшнего дня не удалось выделить маркеры, однозначно свидетельствующие о том, что человек, отвечая на вопросы специалиста, сообщает недостоверную информацию. По этой причине тестирование на полиграфе предполагает строгое соблюдение методологии как в части ведения беседы, так и в части регистрации и анализа полученных данных. Малейшее нарушение технологии со стороны специалиста может приводить к ошибочным интерпретациям. Более того, даже в случае скрупулезного соблюдения полиграфологом алгоритма тестирования полученные результаты будут носить вероятностный характер, поскольку регистрируемые показатели характеризуются высоким уровнем индивидуальной вариативности, и не все их изменения могут быть связаны с процессом лжи.

Сама идея инструментальной оценки достоверности информации базируется на сформулированном отечественным психофизиологом А.Р. Лурия положении о наличии связи между скрытыми психическими и доступными для наблюдения физиологическими процессами, которые можно зафиксировать, проинтерпретировать и проанализировать: «Единственная возможность изучить механику внутренних “скрытых” процессов сводится к тому, чтобы соединить эти скрытые процессы с какими-нибудь одновременно протекающими рядом доступными для непосредственного наблюдения процессами поведения, в которых внутренние закономерности и соотношения находили бы себе отражение… изучая эти внешние, доступные отражению корреляты, мы имели бы возможность тем самым изучать недоступные нам непосредственно “внутренние” соотношения и механизмы» [1]. Наличие такой связи доказано на феноменологическом уровне, но сама по себе эта

связь не является жестко детерминированной, т.е. не имеет прямых, четко выраженных маркеров, позволяющих делать надежные и однозначные выводы. Таким образом, метод инструментальной оценки достоверности информации с использованием полиграфа опирается на косвенные признаки, а полученные результаты носят вероятностный характер.

Оставаясь одним из самых распространенных на сегодняшний день способов верификации правдивости сообщений, технология инструментальной оценки достоверности информации продолжает оставаться несовершенной и нуждается в дальнейших исследованиях и доработках. Это обуславливает поиск новых методов, применение которых позволит повысить надежность и специфичность оценки достоверности информации.

В настоящее время в мире активно ведутся исследования возможностей применения видеотрекинга глаз как метода анализа глазодвигательной активности в ситуациях осознанного сокрытия информации. Видеотрекинг глаз (eyetracking, айтрекинг, видеоокулография) – набирающая в настоящее время популярность методика психофизиологических исследований, которая базируется на видеоинформации об относительном расположении центров зрачка глаза и роговичного блика. На основе этих данных происходит бесконтактное отслеживание направления взора и движений глаз испытуемого. Видеотрекер позволяет непосредственно отслеживать траектории движения глаз и, следовательно, фокус направленного вовне внимания человека. Современные видеотрекеры обладают высокой скоростью и точностью регистрации и пригодны для тонкого анализа глазодвигательной активности в различных условиях. В последние годы происходит заметное удешевление видеотрекеров, что способствует их распространению не только в фундаментальных исследованиях, но и в ряде прикладных научных направлений.

Исследования, проведенные в течение последних пяти лет, показали, что сокрытие информации и обман влияют на параметры морганий испытуемого. При произнесении ложных утверждений частота морганий уменьшается, что связывают с большей когнитивной нагрузкой при сочинении лжи по сравнению с произнесением правды [8; 18; 19]. У «виновных» испытуемых наблюдаются характерные изменения параметров фиксаций взора в ходе рассматривания ими изображений, связанных с совершенным нарушением [19]. Параметры фиксаций и паттерны чтения меняются при чтении текста, связанного с совершенным нарушением, и при заполнении анкеты ложными сведениями [7; 22]. Таким образом, развитие анализа движений глаз и морганий перспективно для повышения

точности и валидности методик оценки достоверности сообщаемой информации, а кроме того, может использоваться в новых методиках полиграфологического исследования, использующих возможности видеотрекинга глаз и отслеживания направления внимания. Авторы исследований отмечают, что видеотрекинговые методики могут служить методом борьбы с техниками противодействия полиграфной проверке, поскольку глазодвигательная активность плохо поддается длительному сознательному контролю [10; 20].

В МГГУ им. М.А. Шолохова под руководством А.С. Огнева была выполнена серия исследований для оценки перспектив использования трекинга глаз в ходе решения задач, связанных с выявлением скрываемой информации. Эксперименты проводились с помощью высокочастотной системы трекинга глаз SMIHi-Speed 1250. Для анализа перемещения взора использовалась программа BeGaze™, с помощью которой выделялись области фиксации взгляда, строились «температурные» карты и карты внимания [2]. Данная работа была сфокусирована на паттернах свободного рассматривания изображений, включающих релевантный стимул в ряду нерелевантных, и последующем сравнении полученных в ходе предъявления маршрутов движений глаз. Исследование опиралось на широко используемую методику выявления скрываемой информации [6].

Результаты проведенных экспериментов подтвердили возможность использования айтрекера в целях оценки достоверности информации, что может существенно дополнить и расширить существующие классические методы, а также компенсировать сложности, возникающие в ходе проведения проверок с использованием полиграфа, в частности, такие как высокая доля ложноположительных результатов при наличии осложняющих обстоятельств, не имеющих отношения к конкретному исследованию [13]. В настоящее время на базе лаборатории оценки достоверности информации Института нейронаук и когнитивных исследований МГГУ им. М.А. Шолохова планируется проведение серии экспериментов по совместному использованию полиграфа и айтрекера.

Анализ изменения электроэнцефалограммы (ЭЭГ) человека с целью выявления скрываемой информации пока не используется на практике, хотя уже сейчас существуют десятки работ, показывающих эффективность этого метода в оценке достоверности информации, причем в большинстве перечисленных исследований получены высокодостоверные, стабильные и воспроизводимые результаты [3–5; 9; 21]. Традиционное возражение против использования ЭЭГ заключается в высокой стоимости оборудования и затрудненной регистрации в условиях проведения полевого тестирования [12], однако на сегодняшний день это уже явля-

ется неактуальным, поскольку стоимость оборудования упала в десятки раз, а использование активных и «сухих» электродов делает процедуру регистрации ЭЭГ существенно менее трудоемкой, чем ранее. Более того, в недавнем метаанализе, рассматривающем информативность различных инструментальных методов выявления скрываемой информации, было показано, что амплитуда компонента вызванных потенциалов P300 вносит больший вклад в выявление скрываемой информации, чем самый информативный регистрируемый с помощью полиграфа параметр (КГР): параметр *d* Коэна составлял 2,55 для амплитуды P300 и 1,72 для КГР [5]. Сходные результаты были получены и в другой работе [4], где также была показана большая информативность амплитуды P3 по сравнению с данными КГР. Помимо амплитуды P300, высокую информативность в ситуации выявлении скрываемой информации показали такие компоненты вызванных потенциалов ЭЭГ, как N200 и N400 [7; 11; 15; 17] и поздний положительный компонент [15; 17].

Таким образом, можно утверждать, что совместное использование традиционных психофизиологических параметров, регистрируемых с помощью полиграфа, данных ЭЭГ и трекинга глаз должно существенно повысить надежность и достоверность результатов, получаемых в ходе решения задач, связанных с оценкой достоверности информации, как в отношении непричастных, так и в отношении причастных лиц.

В любом случае, в ситуации применения вероятностных диагностических методов использование ряда независимых информативных маркеров, каждый из которых в отдельности обладает умеренной надежностью и информативностью (полиграф, видеотрекер, ЭЭГ), точность и специфичность результатов существенно улучшается. Кроме того, в случае использования видеотрекинга и ЭЭГ регистрируемые параметры довольно сложно или невозможно сознательно контролировать, а значит, эти методики устойчивы к противодействию со стороны лиц, скрывающих свою причастность к рассматриваемым событиям. Это особенно важно для такой критической области деятельности, как оценка достоверности сообщаемой информации, где цена неправильной интерпретации данных может оказаться очень высокой.

Библиографический список

1. Лурия А.Р. Диагностика следов аффекта. Психология эмоций / Тексты под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 1984.

2. Огнев А.С., Венерина О.Г., Яковлев В.А. Использование инструментальной психодиагностики для оценки информационного контента // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 4. С. 103–112.
3. A modified event-related potential-based guilty knowledge test / Rosenfeld J.P. e.a. // International Journal of Neuroscience. 1988. № 42. P. 157–161.
4. Allen J.J., Iacono W.G. A comparison of methods for the analysis of event-related potentials indeception detection // Psychophysiology. 1997. № 34. P. 234–240.
5. Allen J.J., Iacono W.G., Danielson K.D. The developmentand validation of an event-related-potential memory assessment procedure: A methodology for prediction in the face of individual differences // Psychophysiology. 1992. № 29. P. 504–522.
6. Ben-Shakhar G., Elaad E. The Guilty Knowledge Test (GKT) as an application of psychophysiology: Future prospects and obstacles // Handbook of polygraph testing / M. Kleiner (ed.). San Diego, CA, 2002. P. 87–102.
7. Detection of guilty knowledge with event-related potentials / Boaz E. e.a. // Journal of Applied Psychology. 1991. № 76. P. 788–795.
8. Event-related brain potentials during the standard autonomic-based concealed information test / Matsuda I. e.a. // International Journal of Psychophysiology. 2009. № 74. P. 58–68.
9. Farwell L.A., Donchin E. The truth will out: Interrogative polygraphy ("lie detection") with event-related brain potentials // Journal of Applied Psychology. 1991. № 76. P. 788–795.
10. Fukuda K. Eye blinks: new indices for the detection of deception // International Journal of Psychophysiology. 2001. № 40 (3). P. 239–245.
11. Gamer M., Berti S. Task relevance and recognition of concealed information have different influences on electrodermal activity and event-related brain potentials // Psychophysiology. 2010. № 47.2. P. 355–364.
12. Gronau N., Ben-Shakhar G., Cohen A. Behavioral and Physiological Measures in the Detection of Concealed Information // Journal of Applied Psychology. 2005. V. 90. № 1. P. 147–158.
13. Honts C.R., Amato S., Gordon A. Effects of outside issues on the Comparison Question Test // The Journal of General Psychology. 2004. № 131.1. P. 53–76.
14. Kleinmuntz B., Szucko J.J. Lie detection in ancient and modern times: A call for contemporary scientific study // American Psychologist. 1984. № 39 (7). P. 766.
15. Leal S., Vrij A. The occurrence of eye blinks during a guilty knowledge test // Psychology, Crime & Law. 2010. № 75 (3). P. 349–357.
16. Lyin' eyes: ocular-motor measures of reading reveal deception / Cook A.E. e.a. // Journal of Experimental Psychology. Applied. № 18 (3). P. 301–313.
17. Matsuda I., Nittono H., Allen J.J. The current and future status of the concealed information test for field use // Frontiers in Psychology. 2012. № 3.
18. Perelman B.S. Detecting deception via eyeblink frequency modulation // Peer. 2014. № 2. P. 260.
19. Peth J., Kim J., Gamer M. Fixations and eye-blinks allow for detecting concealed crime related memories // International Journal of Psychophysiology. 2013. № 88 (1). P. 96–103.
20. Seymour T.L., Baker C. A., Gaunt J.T. Combining blink, pupil, and response time measures in a concealed knowledge test // Frontiers in Psychology. 2012. № 3. P. 614.

21. Simple, effective countermeasures to P300-based tests of detection of concealed information / Rosenfeld J.P. e.a. // Psychophysiology. 2004. № 41. P. 205–219.
22. Van Hooft E.A.J., Born M.P. Intentional response distortion on personality tests: using eye-tracking to understand response processes when faking // The Journal of Applied Psychology. 2012. № 97 (2). P. 301–316.

О.Н. Ткаченко, В.Б. Дорохов, Д.С. Свешников

Физиологические корреляты дремотного состояния при выполнении монотонной операторской деятельности[1]

Рассматривается эффективность распознавания сниженного уровня бодрствования при монотонной операторской деятельности по данным электроэнцефалограммы с использованием индивидуально настраиваемых математических классификаторов. Для создания соответствующих экспериментальных условий использовался компьютерный симулятор вождения автомобиля.

Ключевые слова: электроэнцефалограмма, монотония, засыпание, операторская деятельность, распознавание ранних стадий дремотного состояния, распознавание сниженного уровня бодрствования.

В настоящее время операторская деятельность широко востребована в самых различных областях. Уровень развития техники не позволяет полностью автоматизировать большинство сфер жизни, поскольку для адекватного управления ими требуется гибкость и адаптивность. В системе «оператор – техническое устройство» необходимый уровень адаптивности устройства обеспечивает человек. Однако очевидно, что в такой системе человеческий фактор является слабым звеном. В то же время цена ошибки или даже промедления оператора (например, в случае управления транспортным средством) может оказаться очень высокой. В связи с этим оказывается актуальной разработка автоматизированных систем контроля состояния оператора, которые могли бы заблаговременно оповещать о потенциально опасном снижении уровня бодрствования.

[1] Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 12-36-01293.

Согласно недавнему обзору европейских данных об аварийности за рулем [3], порядка 20–25% всех ДТП происходит по причине снижения уровня бодрствования водителя, причем обычно именно эти ДТП приводят к тяжелым последствиям вплоть до летальных исходов. Даже частичная депривация сна (не более 5 часов за сутки, предшествовавшие эпизоду вождения) увеличивает риск ДТП в 2,7 раз. Кроме того, в упомянутом обзоре подчеркивается, что, несмотря на растущее количество публикаций о исследованиях уровня бодрствования водителя с использованием автомобильного симулятора, зачастую в качестве независимого показателя состояния испытуемого, с которым сравниваются физиологические показатели, используется частота поворотов руля. Однако ее связь с уровнем бодрствования испытуемого неоднозначна.

Во многих публикациях смешиваются понятия монотонии, умственного утомления и даже субъективного ухудшения настроения [6]. Мы полагаем, что их следует четко разделять, поскольку состояние монотонии возникает при недостаточной нагрузке на когнитивную сферу, а умственной усталости – напротив, при избыточной, и эти состояния по-разному реагируют на кратковременный перерыв в деятельности [7].

Одним из перспективных методов контроля состояния оператора является айтрекинг – бесконтактный метод слежения за движениями глаз испытуемого посредством небольших видеокамер. В последние годы на фоне существенного удешевления айтрекеров наблюдаются попытки интегрировать их в конструкцию автомобилей и рабочих мест операторов. Стоит подчеркнуть, что в некоторых исследованиях показано отсутствие корреляции такого очевидного показателя, как открывание и закрывание глаз, с остальными показателями усталости и дремотного состояния. В работе N. Galley, R. Schleicher [10], как и в ряде других, наблюдались эпизоды микросна с открытыми глазами.

Электроэнцефалограмма (ЭЭГ) является одним из наиболее привлекательных физиологических показателей для создания такого рода систем, поскольку, в отличие от других физиологических параметров, таких, как электрокардиограмма (ЭКГ), электромиограмма (ЭМГ), кожно-гальваническая реакция (КГР) и т.д., отражает непосредственно активность мозга в реальном времени с высоким временным разрешением. В то же время регистрация ЭЭГ не требует сложных и дорогостоящих установок. Распространение беспроводных электродов [10] делает ЭЭГ еще более перспективным показателем, поскольку такие электроды не ограничивают оператора в движении.

Недостатком ЭЭГ является ее большая индивидуальная вариабельность, что может быть преодолено только индивидуальной настройкой

классификатора под конкретного оператора. Однако в математической статистике уже давно существуют методы общего характера, позволяющие разделять классы измерений на основе обучающих выборок [8]. Такие классификаторы позволяют автоматически определять, по каким признакам должна производиться классификация, непосредственно из сравниваемых выборок и, таким образом, являются гораздо более гибкими и адаптивными, чем параметрические классификаторы. Широкое распространение все более сложных вычислительных систем позволяет надеяться, что использование таких методов, более сложных, чем обычные пороговые параметрические классификаторы, в обозримом будущем может стать доступным для широкого внедрения.

Цель исследования

Нами проверялась принципиальная возможность и эффективность распознавания ранних стадий дремотного состояния при выполнении монотонной операторской деятельности по физиологическим показателям. Основной упор был сделан на распознавание сниженного уровня бодрствования по ЭЭГ гибкими статистическими методами с учетом индивидуальных особенностей испытуемого.

Материалы и методы исследования

В экспериментах участвовали 10 здоровых добровольцев с нормальным зрением в возрасте от 18 до 35 лет (средний возраст 26 ± 4 года). Каждый испытуемый участвовал в двух экспериментах: контрольном (без депривации сна) и основном (с частичной депривацией сна по предварительной договоренности с экспериментатором). Эксперименты проводились во время дневного пика сонливости (15.00–17.00 ч.). Испытуемые были информированы о процедуре эксперимента и подписывали согласие на участие в нем.

Экспериментальная процедура состояла в том, что испытуемый управлял компьютерным симулятором вождения автомобиля. Он получал инструкцию придерживаться центра дороги, отмеченного пунктирной линией разметки. Через случайные промежутки времени от 1 до 2 мин. на руль подавались случайные возмущения, которые испытуемый должен был корректировать, чтобы продолжать следовать по центральной линии дороги. Если испытуемый засыпал, его будили. Продолжительность эксперимента составляла 1,5 ч.

Регистрировались: ЭЭГ от 19 отведений, ЭОГ от 2 отведений и ЭКГ от 1 отведения с частотой опроса 200 Гц, параметры движений глаз испытуемого посредством бесконтактной системы EyeGaze с частотой опро-

са 120 Гц, видеозапись лица испытуемого и параметры автомобильного симулятора. Референтные электроды были установлены на заушных костях.

Основным показателем состояния испытуемого служила экспертная оценка состояния испытуемого по видеозаписи. Видеозапись просматривали три независимых эксперта, которые оценивали состояние испытуемого в баллах: 1 – артефакты записи, 2 – нормальный уровень бодрствования, 3 – умеренно сниженный уровень бодрствования, 4 – сильно сниженный уровень бодрствования, 5 – сон. Участки, получившие баллы 1 и 5, исключались из дальнейшего анализа. Оценки троих экспертов усреднялись для получения финальной экспертной оценки [2].

Данные ЭЭГ очищались от артефактов глазодвигательных движений методом линейной регрессии. Для данных первой серии процедура очистки от глазодвигательных артефактов не производилась. Затем производилась фильтрация данных ЭЭГ в диапазоне 3–40 Гц.

Для классификаторов, требующих обучающей выборки, в качестве обучающих выбирались интервалы, идентифицированные всеми экспертами как состояние с нормальным (2 по пятибалльной шкале) и существенно сниженным (4 по пятибалльной шкале) уровнем бодрствования соответственно. После вычисления всех показателей уровня бодрствования они усреднялись на последовательно следующих друг за другом 15-секундных интервалах и сравнивались с экспертной оценкой, усредненной по тем же интервалам, на всем протяжении опыта.

В качестве универсальных показателей состояния испытуемого использовались: вариабельность RR-интервала, определенная по ЭКГ, и спектральная энтропия Шеннона.

В качестве классификаторов, позволяющих автоматически учесть индивидуальные особенности испытуемого, использовались метод общих пространственных паттернов (Common Spatial Patterns, CSP) и линейный классификатор на основе метода Байеса.

Для оценки качества разделения состояния тем или иным методом использовалась усредненная по всем трем экспертам оценка состояния испытуемого по видеозаписи. Отдельно рассматривались эффективность распознавания (процент верно распознанных интервалов времени) и коэффициент корреляции Пирсона между усредненной экспертной оценкой и классификационной кривой.

Результаты и обсуждение

Производилось сравнение методов CSP, Байеса, спектральной энтропии Шеннона, а также вариабельности сердечного ритма с градуальной экспертной оценкой.

В таблице 1 приведены оценки эффективности классификации различных состояний по сравнению с экспертной оценкой для метода CSP, метода Байеса, спектральной энтропии Шеннона, а также вариабельности сердечного ритма. Для каждого метода приведена его эффективность при оптимальном выборе порога (%), а также коэффициент корреляции этого показателя с экспертной оценкой (С). Звездочкой помечены испытуемые с бедной мимикой и, следовательно, слабо выраженными различиями между состояниями с нормальным и сниженным уровнем бодрствования на видео. Мы полагаем, что для них экспертная оценка могла неадекватно отражать их действительное состояние. Высокий уровень распознавания объясняется тем, что для этих испытуемых количество эпизодов, определенных как существенно сниженный уровень сонливости, было незначительным.

При сравнении с первой серией опытов заметно, что регистрация многоканальной ЭЭГ дает лучшее согласие с экспертной оценкой, чем при отведении от четырех электродов. По нашему мнению, это связано с гибкостью данных методов и их способностью адаптироваться к индивидуальным особенностям разделяемых классов состояний.

Мы полагаем, что по совокупности признаков метод Байеса позволяет достичь наиболее согласующегося с экспертной оценкой по видеозаписи распознавания сниженного уровня бодрствования. Метод CSP показывает близкую к нему эффективность, но меньшую корреляцию с градуальной экспертной оценкой. Спектральная энтропия Шеннона оказалась еще менее эффективным показателем. И, наконец, распознавание по вариабельности сердечного ритма было наименее эффективно, также этот показатель не демонстрировал заметной корреляции с градуальной экспертной оценкой.

Полученные нами экспериментальные данные свидетельствуют, что как сама ЭЭГ, так и ее изменения при снижении уровня бодрствования демонстрируют большую индивидуальную вариабельность, и потому не следует ожидать большой эффективности от «унифицированных» методов анализа с фиксированными параметрами при распознавании уровня бодрствования.

Таблица 1.

Эффективность классификации различными методами для второй серии испытуемых

Испытуемый	Метод CSP		Метод Байеса		Спектральная энтропия Шеннона		ЭКГ	
	%	C	%	C	%	C	%	C
1	100	– 0,04	85	0,30	80	0,32	68	– 0,3
2*	95	0,05	90	0,05	75	0,27	75	0,07
3	83	0	89	0,45	82	– 0,54	60	0,16
4	96	0,20	97	0,35	87	0,32	82	0,19
5*	100	0,17	80	– 0,06	100	0,17	81	0,06
6*	100	0	75	– 0,30	100	0,27	71	0,35
7	89	0,34	87	0,35	78	– 0,03	60	0,43
8	85	0,21	85	0,59	85	0,28	77	0,47
9	81	0,44	77	0,27	73	0,25	82	– 0,15
10	89	0,52	90	0,45	85	0,16	77	0,04
Среднее	**92 ± 7**	**0,19 ± 0,19**	**86 ± 7**	**0,24 ± 27**	**84 ± 9**	0,14 ± 26	73 ± 8	0,13 ± 0,24
Среднее без *	**89 ± 7**	**0,24 ± 0,21**	**87 ± 6**	**0,39 ± 0,11**	**81 ± 5**	**0,11 ± 0,31**	**72 ± 10**	**0,12 ± 0,28**

Полученная эффективность распознавания соответствует результатам сходных исследований с распознаванием состояния по ЭЭГ, описанным в литературе [13].

При выборе оптимальной длины минимального участка для анализа наилучшая корреляция с экспертной оценкой достигалась для двухминутного интервала в первой серии экспериментов (четыре электрода) и на 15-секундном интервале для второй серии экспериментов (регистрация ЭЭГ от 19 электродов по системе 10–20). Это может свидетельствовать как о недостаточности четырех электродов для эффективного распознавания уровня бодрствования испытуемого, так и о том, что регистрация от теменных и затылочных электродов не является оптимальной для данной задачи, поскольку наибольшие изменения при снижении уровня внимания происходят во фронтальных областях коры [11].

Интервал, который оказался оптимальным для распознавания уровня бодрствования по 19 электродам, составляет 15 с. Это находится в соответствии с данными о 18-секундном периоде колебаний уровня бодрствования [12] и не подтверждает возможности распознавания уровня бодрствования по интервалам порядка нескольких секунд, которая постулируется в ряде работ [5].

Хорошо видно, что определенное по ЭЭГ состояние испытуемого колеблется чаще, чем отклонение автомобиля от центра дороги и состояние испытуемого, определенное посредством экспертной оценки (рис. 1). Этот результат соответствует представлениям о характерных колебаниях состояния испытуемого в условиях длительной монотонной деятельности [1].

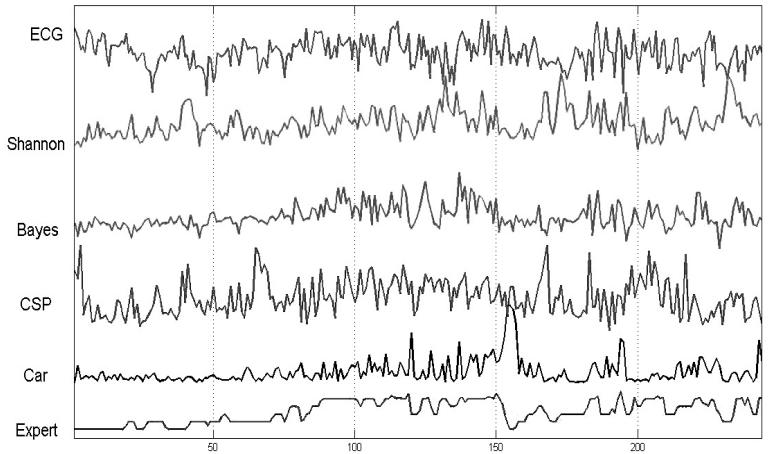

Рис. 1. Снизу вверх представлены усредненные для каждого 15-секундного сегмента: экспертная оценка для каждого 15-секундного сегмента, отклонение автомобиля от центра дороги, классификация состояния методом CSP, классификация состояния методом Байеса, спектральная энтропия Шеннона и вариабельность RR-интервала сердечного ритма. Данные получены в эксперименте с участием испытуемого 8.

Метод спектральной энтропии Шеннона по сравнению с методами CSP и Байеса менее адекватно отражает динамику снижения уровня бодрствования испытуемого. Мы полагаем, что это может быть связано с фиксированным, не учитывающим индивидуальных особенностей ЭЭГ испытуемого, разделением спектра ЭЭГ на диапазоны. Тем не менее, спектральная энтропия Шеннона обнаруживает существенную корреляцию с экспертной оценкой и достаточно неплохую вероятность распоз-

навания состояния испытуемого по сравнению с ЭКГ, что соответствует данным, приведенным в статье К. Пападелиса с соавторами [14].

Возможность распознавания уровня бодрствования испытуемого по вариабельности сердечного ритма, описанная в работе М. Атсуо и Х. Ясутака [4], не подтверждается нашими данными.

Применительно к данной задаче метод Байеса демонстрирует большую согласованность с градуальной экспертной оценкой, чем метод CSP, по критерию корреляции с экспертной оценкой. Также классификатор, полученный методом Байеса, в отличие от метода CSP, имеет фиксированный порог. В силу этого мы полагаем, что данный метод является потенциально более эффективным, чем метод CSP.

Метод CSP позволяет проанализировать вклад различных отведений ЭЭГ в итоговый классификатор. Данные второй серии показывают, что при усреднении по всем испытуемым вклад в распознавание состояния испытуемого отведений от фронтальных областей скальпа оказывается выше, чем вклад остальных областей. Это также согласуется с общепринятыми представлениями [11] о том, что наиболее существенные изменения при снижении уровня сосредоточенности испытуемого на задаче происходят во фронтальных областях коры головного мозга. Также данный факт может иметь практическую ценность при создании устройств, распознающих уровень бодрствования по ЭЭГ, с ограниченным количеством электродов.

Заключение

Нами было показано, что учет индивидуальной специфики испытуемых новыми для данной области методами анализа (Байеса и CSP) позволяет добиться лучшего распознавания сниженного уровня бодрствования, чем метод спектральной энтропии Шеннона. Распознавание состояния испытуемого этими методами происходит правильно в 80–90% случаев, что можно считать очень хорошим результатом, учитывая, что для сравнения использовалась видеозапись лица испытуемого.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют, что метод Байеса обеспечивает лучшее соответствие экспертной оценке состояния испытуемого, чем метод CSP, хотя по своей природе он является более чувствительным к качеству входных данных.

Библиографический список

1. Пучкова А.Н., Ткаченко О.Н., Дорохов В.Б. Экспериментальная модель для исследования умственного утомления и адаптивной функции дневного сна для

восстановления работоспособности // Экспериментальная психология. 2013. № 6 (1). С. 48–60.
2. Ткаченко О.Н. Физиологические показатели дремотного состояния при выполнении монотонной операторской деятельности: Автореф. дис. … канд. биол. наук. М., 2012.
3. At The Wheel White Paper / Akerstedt T. e.a. URL: http://www.esrs.eu/fileadmin/user_upload/publications/Livre_blanc_VA_V4.pdf (дата обращения: 12.12.2014).
4. Atsuo M., Yasutaka H. Evaluation of Drowsiness by HRV Measures – Basic Study for Drowsy Driver Detection // Fourth International Workshop on Computational Intelligence & Applications IEEE SMC Hiroshima Chapter, 2008. Hiroshima University, Japan, December 10 & 11. Hiroshima, 2008.
5. Caldwell J. A., Wesensten N.J. Biomonitoring for Physiological and Cognitive Performance during Military Operations // Proceedings of the SPIE Defense and Security Symposium, Biomonitoring for Physiological and Cognitive Performance during Military Operations. 2005. V. 5797. P. 78–89.
6. Chi Z., Hong W., Rongrong F. Automated Detection of Driver Fatigue Based on Entropy and Complexity Measures // Intelligent Transportation Systems, IEEE Transactions on. 2013. Vol. 15. Is. 1. P. 168–177.
7. Desmond P.A., Hancock P.A. Active and passive fatigue states // Stress, Workload and Fatigue / Hancock P.A., Desmond P.A. (eds.). London, 2001. P. 455–465.
8. Detection of lapses in responsiveness from the EEG / Peiris M.T. e.a. // Journal of Neural Engineering. 2011. № 8 (1).
9. Fukunaga K. Introduction to statistical pattern recognition. 2nd ed. Boston, 1990.
10. Galley N., Schleicher R. Subjective and optomotoric indicators of driver drowsiness // Proceeding of the 3rd International Conference on Traffic and Transport Psychology. Nottingham, 2004.
11. Human++: autonomous wireless sensors for body area networks / Gyselinckx B., e.a. // Proceedings of the IEEE. 2005. V. 18–21. P. 13–19.
12. Klimesch W., Sauseng P., Halsmayr S. EEG alpha-oscillations: an inhibition-timing hypothesis (Review) // Brain Research Reviews. 2007. V. 53. P. 63–88.
13. Makeig S. Awareness during Drowsiness: Dynamics and Electrophysiological Correlates // Canadian Journal of Experimental Psychology. 2000. V. 54 (4). P. 266–273.
14. Monitoring sleepiness with on-board electrophysiological recordings for preventing sleep-deprived traffic accidents / Papadelis C. e.a. // Clinical Neurophysiology. 2007. V. 118. P. 1906–1922.

А.И. Борисова, В.Г. Степанов

Особенности изобразительной деятельности подростков и доминирующее полушарие мозга

По мнению авторов, освоение и развитие художественно-эстетической деятельности имеет выраженные возрастные особенности и механизмы осуществления. Предложена авторская психолого-педагогическая технология обучения изобразительному искусству младших подростков, которая позволяет успешно преодолеть возрастной кризис в развитии изобразительных способностей за счет активизации не только правого, но и левого полушарий мозга.

Ключевые слова: нейропедагогика, межполушарная асимметрия мозга, изобразительная деятельность подростков, развитие креативности, подростковый кризис детского изобразительного творчества.

К данным нейронаук влечено внимание общественности и государственных деятелей многих научно развитых стран мира. В 2013 г. в США принята правительственная программа «Карта мозга» [10], объявляющая приоритетными и спонсируемыми научные исследования в области нейрофизиологии, нейрохирургии, нейропсихологии, нейрохимии, нейродизайна т.д. Однако до сих пор их данные не нашли применения в воспитании и обучении детей и взрослых. Пока имеются отдельные попытки создать такое направление под названием «нейропсихопедагогика» (или «нейропедагогика»). В.Г. Степанов более 50 лет ведет научную работу в направлении создания обобщающей теории воспитания и технологии обучения конкретным учебным предметам, а также профориентации на основе знаний о мозге [7; 8].

Индивидуальный подход в обучении школьников требует от учителя глубоких знаний в области не только психологии, но и нейропедагогики. Новые данные нейронаук о характере восприятия и

переработки информации в зависимости от доминирующего полушария, учет возрастных изменений когнитивного стиля и индивидуально-типологических особенностей, обусловленных типом межполушарной асимметрии, открывают новые горизонты в педагогике, позволяют сделать процесс обучения успешным для каждого школьника.

В течение ряда лет мы исследуем влияние доминирующего полушария мозга на изобразительную деятельность [1; 2].

Изобразительная деятельность человека в значительной степени способствует эффективности духовно-нравственного воспитания, психического и физического развития, развертывания разнообразного творческого потенциала. Академик П.В. Симонов показал, что мозг жизненно нуждается в положительных чувствах [6]. Они способствуют успешному освоению людьми знаний о мире, адаптации к окружающей среде и плодотворной деятельности в ней.

Освоение и развитие художественно-эстетической деятельности имеет выраженные возрастные особенности и механизмы осуществления. Они обусловлены наследственностью (генетикой), полом, уровнем умственного развития, связанным с окружающей средой и полученным образованием, индивидуальными особенностями личности.

Имеются общегенетические и индивидуальногенетические особенности развития способностей. Общегенетические возрастные проявления быстро развивающихся способностей, в том числе изобразительных, отмечаются повсеместно у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов. Связано это, по данным нейронаук, с доминированием у детей в возрасте 6–9 лет правого полушария. Установлено, что прежде всего это формирует детскую креативность. В подростковом возрасте развитие творческого воображения задерживается из-за того, что в интеллектуальной деятельности учащихся начинает преобладать левое полушарие с его словесно-логическим способом приема и переработки информации. Это связано не только с общегенетическиими возрастными особенностями, но и с методами преподавания в школе.

В молодости развивается множество профессиональных способностей, а за этим следует период их значительного подъема в зрелые годы. Пик приходится на 40 лет, который еще древние греки назвали возрастом акме. Исследование Е.А. Мирошниченко, проведенное среди учащихся педагогического факультета, выявило высокий уровень креативности не только молодых студентов очного отделения, но и достаточно взрослых учащихся вечернего и заочного отделений [4]. К сожалению, изучение развития способностей в периоды средней и поздней взрослости в настоящее время мало кем ведется, и совсем оставлена проблема креативности

пожилых людей. А ведь академик И.П. Павлов начал создавать свою теорию высшей нервной деятельности после 60 лет. И. Гете написал «Фауста» еще позже. Леонардо да Винчи заканчивал «Мону Лизу» в последние годы жизни. Неудивительно поэтому, что в развитых странах создаются университеты для престарелых людей.

Влияет на развитие художественно-эстетических способностей и пол человека, хотя это различие не столь велико, как принято считать. У женщин в большинстве от природы более развита сенсорика и восприятие гармонии: сенсорных эталонов цвета, формы, речевых фонем, музыкальных звуков и т.д. Однако они чаще ошибаются в пространственных представлениях. В области функциональной асимметрии они тяготеют к равнополушарному и правополушарному типам, а мужчины – больше к левополушарному, а затем правополушарному. Наверное, указанное обстоятельство обусловило деление профессий на «мужские» и «женские», хотя в современном мире видна относительность такого деления, например, преподавание в школе и врачевание было уделом мужчин, а сейчас – преимущественно женщин.

У женщин лимбическая система («эмоциональный мозг») более развиты, чем у мужчин, что обуславливает богатую сферу чувств и энергетизм деятельности. Поэтому у них есть интерес к искусству, особенно декоративно-прикладного характера. Мальчики часто увлечены компьютерной графикой, но это связано с интересом к технике. Данные гендерные различия полезно учитывать для мотивации занятий изобразительной деятельностью.

В то же время для разработки методики необходимо знать индивидуальные особенности личности каждого учащегося. Принцип индивидуального подхода не нов в педагогике. Особенно его требуется соблюдать при развитии творческих задатков, ибо созидание – это всегда специфический индивидуально-личностный и во многом неповторимый процесс. Однако до сего времени формирование и развитие творческого начала у школьников во многом зависело от учителя, его наблюдательности и интуиции, собственной творческой одаренности и мастерства. Нейронауки дают весьма ценный и конкретный материал о мозговых механизмах творческой деятельности человека. Рядом исследований отечественных и зарубежных авторов установлено, что креативность детей и взрослых определяется, прежде всего, правым полушарием головного мозга человека, уровнем его развития и активностью. В то же время отметим, что развитие правого полушария требует содружественного, комплементарного взаимодействия с левым. Без этого не будет общественно ценных продуктов творческой деятельности школьников.

Следовательно, учитель должен активизировать деятельность правого полушария обучающихся определенными методическими приемами и, кроме того, воздействовать на него словесно-логически, давая инструкции, и, консультируя, учить рассуждать.

Все изложенное выше побудило нас искать новые психолого-педагогические методики, повышающие эффективность обучения изобразительной деятельности подростков. Всемирную известность получила методика по обучению рисованию при помощи активизации правого полушария Бэтти Эдвардс [9]. Она впервые применила знания нейронаук для обучения рисованию. Посредством новой педагогической технологии она сумела обучить всех студентов, а у некоторых даже выявила выдающиеся изобразительные дарования. А ведь это не удавалось ей сделать со всеми своими учащимися в течение двухлетнего традиционного курса обучения.

Кроме того, работами В.Г. Степанова и его аспирантов был экспериментальным путем установлен цикличный характер возрастных предпочтений того или иного когнитивного способа: во всех возрастных периодах у школьников отмечается наличие правополушарных, левополушарных и равнополушарных учащихся. Но первоклассники и второклассники во многом предпочитают правополушарный способ приема и переработки информации, ученики третьего и четвертого классов тяготеют к левополушарности, а младшие подростки – опять к правополушарности. Это и привело нас к мысли, что надо продолжать их обучение изобразительному творчеству, но с учетом аналитического воздействия учебных предметов математического цикла и других, построенных на усвоении основ точных наук.

Великий физиолог И.П. Павлов считал анализ и синтез основными мыслительными процессами, существующими в единстве. Развитие нейронаук это подтвердило, но уточнило, что левое полушарие можно условно считать аналитическим, а правое – синтетическим. Но только условно: в том и другом типах мозговой деятельности всегда присутствует аналитико-синтетическая деятельность, но в своеобразном выражении. Можно отметить тяготение детей в разные периоды то к анализу, то к синтезу. Так, у дошкольников и младших школьников явно видно пристрастие к наблюдению цвета в ущерб восприятию предметной формы. Да и сама форма часто выступает в абстрактно-геометрическом виде (треугольников, многоугольников). Ведь именно этот возраст настоятельно требует сенсорного воспитания. Кроме того, дошкольники без особого труда передают движение, ритм, ориентируются в пространстве листа. К сожалению, на какое-то время из-за погрешностей в методике начального

образования эту способность к подростковому возрасту они утрачивают, им приходится заново этому учиться.

На протяжении многих лет мы занимались изучением изобразительной деятельности детей-подростков в зависимости от ведущего полушария мозга. Известно, какое большое значение имеет рисование для общего развития ребенка в дошкольный период. По характеру рисунка психологи судят об интеллектуальном развитии, о готовности ребенка к школе. Обучение изобразительному искусству младших школьников также очень важно, ведь развитие воображения служит опорой для творчества и теоретического мышления. Обучение в начальной школе будет весьма успешным, если педагог учитывает возрастные особенности, опирается на творческое воображение ребенка, умеет эмоционально увлечь детей, предложенной темой. Особенная выразительность, можно сказать, художественность детских работ, дает повод считать этот возрастной период возрастом природной талантливости.

Совсем иначе обстоит дело с подростками. Многие дети в этом возрасте перестают рисовать. Происходит их отчуждение от изобразительной деятельности. Этот этап и называется в психологии этапом кризиса детского изобразительного творчества. Проблемы в обучении школьников возникают как у педагогов, работающих по программе Б.М. Неменского, где главной целью является приобщение детей к искусству, развитие художественно-творческих способностей, так и у их коллег, отдающих предпочтение программе В.С. Кузина и его последователей, ставящих во главу угла обучение основам изобразительной грамоты, рисование с натуры. Обе эти школы имеют свои достоинства и было бы неплохо их совместить, найдя золотую середину. Если проанализировать данные программы с позиции нейропедагогики, на предмет предпочтения когнитивного стиля (т.е. того, какое полушарие активнее включается в работу), окажется, что программа Б.М. Неменского активизирует более правое полушарие – интуитивное, творческое, а В.С. Кузина – левое, аналитическое.

В современной школе превалирует левополушарный стиль обучения, аналитический. Правополушарным детям в такой системе не очень комфортно. Инструкция, технологическая карта, последовательно расписывающая каждый этап выполнения задания, все чаще применяется и на уроках изобразительного искусства. А живая эмоция, эстетическое переживание и спонтанное творчество, свойственное правополушарному художественному типу, почти не практикуется. Уроки искусства в школе нужны, прежде всего, чтобы гармонизировать однобокость развития личности, уравновешивать предпочтение научного логического подхода

с эмоционально образным познанием, развивать не только левое, но и правое полушарие. Хорошо, когда они взаимодействуют на высоком уровне. Возвращаясь к проблеме подросткового возраста, отметим, что мы, прежде всего, работаем с доминирующим полушарием, а потом и с другим. Главное, чего нужно достигнуть, чтобы они не затормаживали, а помогали друг другу, комплементарно взаимодействовали.

Что касается методики упомянутой выше Б. Эдвардс, нацеленной на обучение реалистическому рисунку с опорой на правополушарный стиль мышления, отметим, что предложенные ею упражнения, способствующие переключению мышления в правополушарный режим, мы успешно использовали в работе со старшеклассниками. С младшими подростками нам видится целесообразным использование обучающих возможностей формальной и декоративной композиции, допускающих относительную свободу творчества [2]. Т.к. воображение в этом возрасте уже не так продуктивно, а отношение к своему творчеству становится более критическим, нужно перенести акцент на такие художественные проблемы, решение которых каждый ребенок-подросток может успешно освоить. Нам представилось целесообразным обратиться к произведениям абстрактного искусства.

Как всякий профессиональный художник, В. Кандинский был правополушарной личностью, но по характеру своих произведений он сильно тяготел к левополушарности. Важнейшим понятием абстрактного искусства является «синтетизм». Синтетизм для Кандинского означает развитие в каждом виде искусства тех средств выражения, которые лежат в основе их языка. Художники начинают обращаться главным образом к своему материалу. В живописи это точка, линия, цвет, форма, композиция [3]. Язык чистых цветов и геометрических форм выбран абстракционистами в качестве основного способа выражения духовного содержания новой эпохи и неповторимости личности творящего мастера. В своих картинах В. Кандинский отразил дух индустриально-научного общества цивилизации XX в. с его необычайно глубоким и многообразным аналитическим мировосприятием и высокой специализацией профессиональных видов деятельности. Аналитичность отмечена и в музыке («формалистические» произведения Д.Д. Шостаковича, С.С. Прокофьева), и в литературе.

Способность к художественному восприятию абстрактного искусства необходимо формировать в школе. Взрослому человеку трудно преодолеть стереотипы восприятия. Дети же с удовольствием включаются в эту игру. Да, художник свободен – он может населить свои холсты всеми красками мира, всеми линиями и цветами. Он может рисовать не только увиденное,

но и может сочинить, соединить в картине сотни впечатлений. Создавая абстрактные композиции, напоминающие палитру, дети начинают понимать, что краски «живут». Пятна, образуя сочетания, рождают смысл и содержание композиции. Абстрагируясь от предметной формы, постигая выразительные возможности цвета и линии, дети пытаются выразить свои переживания, впечатления, ассоциации.

Надо сказать, что детей раннего возраста по примерной основной программе дошкольного воспитания «От рождения до школы» (под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой) [9] совершенно обосновано и методически грамотно знакомят с произведениями русских художественных промыслов. А произведения их славятся своей декоративностью. Таким образом, картины В. Кандинского не только соответствуют возрастным особенностям подростков, но и продолжают сенсорное воспитание и развитие детей, начатое в предшествующих возрастах.

В произведениях абстрактного искусства, выстроенных по принципам формальной композиции, большая эмоциональная сила связана не с описательностью, не с предметностью, а взаимным расположением и формой цветовых пятен. Формальная композиция легко переходит в орнамент. А орнамент является, по сути, одной из форм абстрактной композиции. Задания такого типа увлекают детей как своеобразная изобразительная игра со своими правилами. Если рисование с натуры воспринимается детьми как учебное задание, то декоративная композиция всегда воспринимается как творческая работа, позволяющая применять разные хитрости и смелые выдумки. Для творческого процесса одинаково важно развитие интуитивного художественного чувства и словесно-логического понятийного мышления. Их успешное взаимодействие способствует эффективному гармоничному развитию личности и обеспечивает высокое качество художественной работы.

Таким образом, имеющиеся данные современных наук о мозге, в том числе, нейропедагогики, позволяют успешно преодолеть возрастной кризис в развитии изобразительных способностей подростков за счет активизации не только правого, но и левого полушарий мозга. При этом их комплементарное взаимодействие становится возможным при учете индивидуальных особенностей межполушарной асимметрии учащихся. Опираясь на знания нейропедагогики, учитель сможет проанализировать рисунки право- и левополушарных детей с учетом особенностей их восприятия и сориентироваться в выборе методики, позволяющей с опорой на индивидуально-типологические особенности успешно продвигаться в художественном развитии каждому ребенку. В

качестве обоснования наших доводов предлагается авторская психолого-педагогическая технология обучения изобразительному искусству младших подростков, прошедшая экспериментальную проверку в школах Подмосковья в течение пяти лет.

Библиографический список

1. Борисова А.И. Особенности художественной деятельности младших подростков, обусловленные типом межполушарной асимметрии мозга // Вестник Московского государственного университета. Сер. «Психологические науки». 2008. № 1. С. 5-9.
2. Борисова А.И, Салюк И.А. Радость творчества. Развитие художественных способностей в младшем подростковом возрасте. М., 2013.
3. Кандинский В. О духовном в искусстве. М., 1997.
4. Мирошниченко Е.А. Развитие творческой одаренности молодежи 18–22 лет // Истоки: Сб. научно-исслед. работ студентов МГГУ им. М.А. Шолохова / Отв. ред. И.П. Клемантович, В.Г. Степанов. Вып. 14. М., 2013. С. 82–86.
5. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М., 2013.
6. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. М., 1991.
7. Степанов В.Г. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых. Возраст, обучение, творчество, профориентация. М., 2013.
8. Степанов В.Г. Психологические исследования процесса восприятия школьников и взрослых (1958–2008): Монография. М., 2008.
9. Wolf L.K. Mappings the brain onto the mind // Synthesis, Design and Molecular Function. 2013. V. 91. I. 16. P. 41–43.

Е.С. Набойченко, П.В. Рыжова

Подход «модель психического» как основа для изучения восприятия и понимания театрального искусства детьми дошкольного возраста

В статье обосновывается актуальность применения подхода «модель психического» для изучения восприятия и понимания спектаклей дошкольниками.

Ключевые слова: модель психического, социокультурные воздействия, ментальные состояния, понимание ментального, художественное восприятие, восприятие спектаклей, дошкольный возраст, катарсис, эмоциональная оценка, оценка нравственности.

Изучение развития способности понимать и разделять собственное психическое от психического другого человека проводится учеными в русле направления «Theory of mind». Русскоязычный термин «модель психического» объясняет систему концептуализации знаний человека о своем психическом и психическом других людей. Наличие модели психического дает возможность человеку делать выводы о ментальных состояниях, таких как мнения, желания, интенции, эмоции, представления и т.д.

Существует несколько теорий, объясняющих процесс понимания ментального. Так, Е.А. Сергиенко описывает четыре группы теорий модели психического [4]. Первая группа представлена теориями модулярности. Целью модулярного подхода выступает определение требований к системе обработки информации, необходимой для когнитивного развития. Система обработки информации, получаемой из внешнего мира, включает в себя несколько различных подструктур (модулей). Данные модули формируются по мере созревания и развития мозга. Процесс их созревания отличается последовательностью, что объясняется развитием общей когнитивной структуры. В теории, разрабатываемой А. Лешли, предполагается существование трех модулей, предназначенных для обработки информации. Данная модулярная теория дает объяснение совершенствование модели психического путем развития врожденных механизмов (модулей).

Согласно теориям второй группы (неопиажетианские теории), развитие модели ментальности, главным образом, зависит от собственной активности ребенка в социальном мире. Разногласия между авторами заключаются в том, предшествует ли понимание эквивалентности себя и другого различию социального мира и мира объектов. Одни ученые придерживаются теории симуляции: понимание другого происходит через уподобление собственной направленной деятельности другого на основе опыта. Другие, например, Б. Рассел, считают, что знание о разделении на субъект и объект и знание об объекте есть на самом деле знание об отношении между собой как субъектом опыта и объектом. Опыт социального взаимодействия играет огромную роль в развитии понимания себя и других как субъектов.

Третья группа теорий – теории подобия. Основное внимание в теориях этой группы уделяется проблеме понимания эквивалентности себя и другого. Предполагается, что врожденное сходство между собой и другими наиболее очевидно в ситуациях, где Я и Другой вовлечены в одну и ту же деятельность. Это и есть ситуации подобия, позволяющие младенцу понять, что Я и Другой одинаковы в их потенциальной возможности вступать в психологические отношения с объектами.

Четвертая группа – теории интерсубъективности, согласно которым интерперсональная отнесенность является основой всех нормальных форм социального понимания: ребенок в очень раннем возрасте способен координировать свои установки (комбинацию ментальных и телесных атрибутов человека) с установками другого для включения в интерсубъективное взаимодействие. Понимание возможности разделения установок другого не требует концептуализации психики, но требует способности регистрировать тот факт, что другие могут иметь психические состояния, отличные от таковых у самого ребенка. Все вышеописанное происходит к концу первого года жизни [2].

Анализируя данные концепции, Е.А. Сергиенко отмечает, что ни одна концепция или модель в настоящее время не в состоянии представить системную картину становления модели психического, и предлагает рассматривать развитие всех составляющих модели психического себя и других как одновременный, а не непоследовательный процесс. Наибольший интерес в рамках системно-эволюционного подхода вызывает дошкольный возраст как наиболее критичный в развитии модели психического, когда происходит изменение уровневой организации модели [5].

Е.А. Сергиенко полагает, что все феномены модели психического (знания, убеждения, интенции, обман, понимание эмоций) развиваются одновременно, постепенно, подвергаясь реорганизации на определенных этапах развития. Так, в старшем дошкольном возрасте (5–6 лет) модель психического может быть охарактеризована как уровень наивного субъекта, когда собственная модель психического может быть не только отделена от модели психического другого, но и появляется возможность ментально воздействовать на нее, модель становится ситуативно независимой.

Таким образом, исследования в русле подхода «модель психического» показывают, что процесс развития понимания себя и окружающего мира начинается с самого рождения, активно формируется в дошкольном возрасте, и продолжает усложняться в течение всей жизни. Дошкольный возраст является критическим для становления системы представлений как о физическом окружении, так и о психическом мире людей. Результатом развития понимания мира объектов (от базовых представлений к пониманию законов и механизмов его организации) к концу дошкольного возраста становится способность детей понимать и объяснять ситуации, причинами которых являются физические события. К пяти годам характерно развитие таких представлений о физическом и психическом мире, как понимание различия физического и психического мира, понимание эмоций и понимание обмана.

Итак, исследования, выполненные в рамках подхода «модель психического», дают возможность понимать ментальный мир ребенка и позволяют определить его способность к объяснению и прогнозированию поведения другого, а также к пониманию им ментальных состояний других людей. При этом основными структурными компонентами модели психического выступают понимание различия физического и психического мира, понимание эмоций и понимание обмана. Анализ изменений во внутренних ментальных структурах в процессе развития позволяет иначе понять процесс социализации. Одним из важнейших источников социализации являются социокультурные воздействия. Особенности психической организации детей как универсальные (возрастные аспекты понимания), так и индивидуальные (особенности понимания, индивидуальные установки, стереотипы, особенности обработки информационных процессов) выступают своеобразным фильтром, ограничивающим понимание воздействий и их интерпретацию.

Любой вид театрального искусства представляет собой один из видов социокультурных воздействий, содержащих в себе как вербальные, так

и невербальные сигналы, для понимания которых необходимо развитие модели психического как основы социального понимания.

Также театральное искусство представляет собой сильнейший источник, оказывающий влияние на поведение и личность человека. Целью игры актеров на сцене является передача особой атмосферы и сюжета произведения, эмоций, заложенных в спектакле, что заставит зрителей поверить в происходящее на сцене. Роль зрителя, в свою очередь, требует умения понимать и различать эмоции, отличать образы физического мира от ментальных образов. Таким образом, исследуя восприятие и понимание детьми спектаклей, мы также остановились на проблемах понимания различий физического и психического мира, понимания обмана и понимания эмоций, изучение которых занимает важное место в исследовании модели психического, т.к. являются показателями уровней ее организации у детей. Театральное искусство обладает своей спецификой: отражение действительности, характеров, событий, конфликтов, их трактовка, оценка, утверждение определенных идей происходит в театре посредством драматического действия, возникающего в процессе игры актера перед публикой.

Игровая сущность театра заложена в нем исторически. Он возник из охотничьих, сельскохозяйственных и других ритуальных празднеств, в основе которых лежало аллегорическое воспроизведение явлений природы или трудовых процессов. Театр выступает как особая игра художественных образов и приемов [3]. Разыгрываемое действо является лишь копией реального мира, его отражением, раскрытым через различные языки театрального искусства, таких как декорации, музыка, игра актеров.

Театральная игра имеет свои особенности. Прежде всего, она отличается демонстративностью, рассчитана на восприятие масс людей, поэтому важнейшим ее свойством выступает выразительность, определяемая как тип эстетической коммуникации, в которой все усилия участников направлены на вовлечение публики в игровое переживание [1, с. 80].

Театральная игра является сложным сплетением различных интерпретаций. Первичная интерпретация смысла театральной постановки происходит в руках драматурга, написавшего пьесу. Вторичная интерпретация происходит при разработке пьесы режиссером-постановщиком. Дальнейшие интерпретационные трансформации происходят благодаря игре актеров, их эмоциям, чувствам и их выражениям и проявлениям. При этом практически неизбежным в театральном искусстве является феномен импровизации. Именно поэтому один спектакль не может быть сыгран одинаково.

Другой особенностью театральной игры является ее построение по законам воображения. Это позволяет зрителю дважды оторваться от реального мира: попасть в мир условности театральной игры и погрузиться в фантастический сюжет спектакля.

Продуктом театральной деятельности выступает спектакль. Отличительной особенностью спектакля как театрального произведения является его существование в объективной реальности только в момент его восприятия зрителем, т.е. только в настоящем времени. Вне живого контакта между актерами и зрительным залом театральный спектакль теряет свою сущность.

Таким образом, спектакль как продукт театрального искусства является одним из видов социокультурных воздействий, для понимания которых необходимо развитие модели психического.

Библиографический список

1. Караготский З.Я. Ваш театр. М., 1984.
2. Косоногов В. Разработка понятия «понимание чужого сознания» (theory of mind): Материалы II международной конференции молодых учёных, 30–31 октября 2008 г., Москва / Под ред. А.Л. Журавлёва, Е.А. Сергиенко, А.С. Обухова. М., 2008. С. 206–208.
3. Кривцун О.А. Психология искусства. М., 2009.
4. Пави П. Словарь театра. М., 2003.
5. Сергиенко Е.А. Когнитивное развитие // Когнитивное психология / Под ред. Дружинина В.Н., Ушакова Д.В. М., 2002.

Е.А. Сорокоумова

К проблеме самопознания современного младшего школьника

В статье представлена разработанная автором концептуальная модель развития самопознания детей младшего школьного возраста на основе понимания во взаимосвязи двух его основных аспектов – когнитивного и личностно-смыслового.

Ключевые слова: самопознание, самопонимание, самосознание личности, рефлексия собственной познавательной деятельности, модель развития самопознания детей младшего школьного возраста, личностное развитие младшего школьника.

Двадцать первый век ознаменовал собой переход к гуманистической парадигме – теории, признанной всеми науками и ставящей во главу угла личность, способную к непрерывному самоизменению и развитию. Усилия психологов и педагогов направлены на организацию и разработку инновационных способов обучения, способствующих одновременному развитию как когнитивной, так и личностно-смысловой сфер. Поиск новых путей организации школьного обучения связан с необходимостью формирования творческой личности, способной к пониманию себя как субъекта деятельности, пониманию социальных отношений и пониманию других людей.

Понимание как гуманитарный способ познания жизни способствует порождению, нахождению и интерпретации личностных смыслов субъектов взаимодействия и общения. Кроме того, познание бытия невозможно без глубокого понимания себя и собственных личностных смыслов [5].

В имеющихся психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблеме понимания, не ставился вопрос о единства и взаимосвязанности двух его аспектов – когнитивном и личностно-смысловом. Кроме того, вопросы, связанные с психологией самопознания младшего школь-

ника, долгое время не были предметом специального психологического исследования.

Самопознание – это процесс получения знаний о самом себе путем выделения себя среди других, идентификации и обособления себя от других людей на основе сравнивания себя с ними и с самим собой в прошлом, настоящем и отдаленном будущем. Идея самопознания отображает ведущие тенденции изменяющегося мира, а ее реализация обеспечит готовность учащихся к образованию через всю жизнь. Самопознание становится отправной точкой для консолидации и единения людей независимо от их взглядов, жизненных позиций, ориентиров, жизненной философии.

Сегодня появилось понимание того, что приобретенные учеником знания не позволяют ему в полной мере соотносить себя с окружающим миром, другими людьми, сопоставлять себя с другим человеком, в котором есть нечто, имеющее значение для ребенка, которое должно быть понято им, осознано и принято.

Традиционно самопознание как процесс развития самосознания личности считается приоритетом подросткового периода онтогенеза. Однако сегодня стало очевидным, что без ориентации младших школьников на понимание себя и другого человека в этом мире не удастся прийти к взаимопониманию, исключающему безразличие к человеку и побуждающему ребенка принять человека как своего друга. Педагогическая практика показывает, что современный младший школьник, в отличие от младшего школьника недавнего прошлого, уже способен, в силу открытия перед ним новых каналов познания Я среди «Они» в этом многоликом мире, к новым формам взаимодействия и общения с другими людьми, основанным на сотрудничестве и на понимании.

В младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей, потому что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом; во-вторых, в ней осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка школьного возраста, так и отдельных психических процессов [7].

В отечественной психологии понятие «учебная деятельность» рассматривается в двух аспектах: с одной стороны – это синоним понятий «научение», «учение»; а в более узком смысле – как ведущий тип деятельности младшего школьника. В учебной деятельности, по словам В.В. Давыдова, происходит овладение содержанием разных форм общественного сознания (науки, искусства, морали и права) как продукта организованного мышления многих поколений людей (точнее, их теоретического мышления). У ребенка возникает отношение к действительности,

которое связано с формированием теоретического сознания и мышления и соответствующих им способностей (в частности, рефлексии, анализа, планирования), которые и являются психологическими новообразованиями младшего школьника [1].

Согласно этой концепции, учебная деятельность направлена на усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработку приемов и способов действий, их программ, алгоритмов, в процессе чего развивается сам учащийся.

Учебная деятельность осуществляется с помощью мыслительных операций, способствующих развитию умственных действий в форме вербальных и знаковых средств, а также с помощью фоновых знаний, которые выражаются в прошлом, уже имеющемся опыте ребенка, а в них включаются вновь приобретенные. К сожалению, изменения в личностном плане субъектов учебной деятельности в начальной школе не ставятся предметом специального исследования и управления в самом процессе образования.

Разработанная автором на основе теоретического и экспериментального исследования концептуальная модель развития самопознания детей младшего школьного возраста на основе понимания во взаимосвязи двух его основных аспектов – когнитивного и личностно-смыслового – включает три основные компонента: 1) интеграция образа мира и образа себя самого в процессе обучения в начальной школе через многообразие социальных связей на основе порождения, нахождения и интерпретации личностных смыслов, позволяющих осознать себя как частицу окружающего мира; 2) актуализация имеющихся у ребенка знаний о себе и опыта взаимодействия с другими людьми в процессе усвоения знаний о предметном мире как способа персонификации и индивидуализации; 3) рефлексия собственной познавательной деятельности, взаимодействий и отношений, направленных на создание образа мира; осознание образа своего Я.

К показателям освоения выделенного нами первого компонента модели понимания – единство образа мира и образа себя самого, для младшего школьника относятся:

- проявление познавательной активности, направленной не только на окружающий мир, но и на себя самого;
- пристрастное отношение к презентации собственного образа другими; пристрастное отношение к актуализации своих знаний и опыта;
- стремление в процессе освоения нового опыта, к актуализации индивидуальных знаний.

Проектируя второй компонент, представляется возможным выделить следующие показатели понимания для младшего школьного возраста:

• готовность и способность участвовать в совместном решении учебно-познавательных продуктивных и творческих задач;

• инициатива в совершении и контроле своих действий и поступков; активность действия и поведения в различных ситуациях;

• освоение и понимание групповых норм.

Применительно к младшему школьному возрасту мы намечаем следующие показатели сформированности понимания рефлексивных процессов:

• начальный уровень развития понятийного мышления и его направленность на самого себя;

• проявление внешней рефлексии, в умении взаимодействовать с другими людьми, т.е. учитывать позицию другого;

• проявление внутренней рефлексии, в умении давать адекватную оценку самому себе.

Для практической реализации нашей модели была разработана экспериментальная программа, в которой использовались гуманистические идеи и подходы исследователей развивающего образования [5]. Программа состоит из двух частей, первая часть предполагает работу с вербальным текстом. Становление внутреннего мира через самопознание невозможно без понимания информации, выраженной в текстовой форме. Наибольшее количество научной и учебной информации учащийся получает именно в текстовой форме. В процессе работы с текстом ученик сопереживает герою, выражает негативное отношение к тому, что не соответствует его пониманию, встает на место автора, выбирает идеалы для подражания и т.д. Поэтому мы считаем, что правильная организация работы с текстом, как и само его содержание, может стать одним из путей к самопознанию.

Объединение двух аспектов понимания (когнитивного и личностно-смыслового) достигается посредством, с одной стороны, изменения характера деятельности школьников с вербальными текстами при помощи нескольких способов: а) привлечение особого типа текстов экологического содержания, объединяющих мир природы и социальный мир, раскрывающих место человека среди других существ; б) задачи понимания текста не ограничивались пассивным его чтением, но и включали продуктивные и творческие задачи (пересказ, озаглавливание, прогнозирование, составление нового рассказа на основе прочитанного); в) работа с вербальным текстом предполагала и овладение системой операций, включающих в качестве способов понимания: выделение значимых слов с помощью внешних моторных действий; вычленение из текста значимых слов в качестве зрительной мнемической схемы, облегчающей охват целостного смысла текста; интерпретация и реинтерпретация с помощью

замены слов, продолжения рассказа, составление нового рассказа. Тем самым процесс чтения и понимания текста становился упражнением в культурном дискурсе, т.е. в использовании речи для передачи определенных значимых смыслов, при этом понимание поднимается на более высокий уровень.

С другой стороны, при работе над пониманием вербальных текстов происходит изменение характера организации взаимодействий, отношений и общения между всеми участниками учебной ситуации: введение ситуаций различных форм совместной деятельности позволяет включать сознание в акты освоения значений и порождения смыслов, учитывать позицию других людей (автора, сверстника, учителя).

При организации занятий, направленных на развитие самопознания детей младшего школьного возраста, мы использовали таксономию учебных задач Д. Толлингеровой, изучающей виды опережающего управления обучением. Таксономия включает шесть групп задач.

Две первые группы задач содержат задачи репродуктивного характера (первую группу составляют задачи, требующие восприятия и воспроизведения знаний; во вторую группу входят простые мыслительные задачи – описание и систематизация фактов). Три следующие группы направлены на продуктивную творческую деятельность учащихся: третью группу составляют задачи на сложные мыслительные операции (аргументация, объяснение); четвертая группа – задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинение; пятая группа – задачи, предполагающие продуктивное мышление. Эти три группы задач направлены на продуктивную творческую деятельность учащихся. Шестая группа задач – задачи рефлексивного характера. Эти задачи обеспечивают переход к осознанному использованию способов анализа различных проблемных ситуаций. Особенностью этой группы задач является то, что они требуют для своего решения введения особых ситуаций учебных взаимодействий. В этих ситуациях учащиеся осваивают новую личностную позицию, связанную со сменой установки: от усвоения предметных знаний к установке на выявление способов собственной мыслительной работы, чему и соответствует рефлексия позиций в межличностных взаимодействиях.

Эти задачи решаются в условиях создания определенных типов учебных ситуаций, вводящих учащихся в совместную разработку оптимальных стратегий решения того или иного типа задач с последующей демонстрацией решения и его обоснованием. Таким образом, достигается интеграция знаний ученика об окружающем мире и о себе самом [2].

Итак, первая часть нашей программы развития самопознания младших школьников направлена на осознание себя и своего места в окружающем

мире, предполагает работу с текстовой информацией в процессе учебной деятельности. В дальнейшем, при обучении в старших классах, их знания будут расширяться и обогащаться.

Вторая часть нашей программы предполагает проектирование и организацию учебного сотрудничества в процессе совместной продуктивной и творческой деятельности [2]. Эта часть программы предполагает работу, непосредственно направленную на познание ребенка себя с использованием уже имеющихся знаний, на те изменения, которые происходят в процессе обучения. Осмыслить такое изменение младший школьник может при целенаправленном развитии самопознания, что осуществляется в рамках учебной деятельности, в процессе общения и взаимодействия с одноклассниками и учителем.

Курс занятий включает в себя 14 тем, которые распределены на 34 урока, позволяющие развивать умения детей, необходимые для самопознания: слушать, слышать и понимать себя и другого; быть внимательным к самому себе и окружающим; осознавать себя как уникальное творение природы; понимать и оценивать свои поступки и действия, а так же поступки и действия другого; понимать свои эмоциональные переживания и настроение другого.

В процессе проведения занятий используются методы активного социального обучения: драматизация и анализ жизненных ситуаций; игровые ситуации; игровые задания, направленные на развитие познавательных психических процессов; элементы аутотренинга и мышечной релаксации; психогимнастика. На занятиях используются психологические методики, позволяющие выявить личностные качества детей и их эмоциональное состояние.

Предлагаемый курс включает задания, позволяющие детям познать свое физическое Я – свою телесную сущность; свое духовное Я – субъективный внутренний мир; свое социальное Я – отношения с окружающим миром и другими людьми. Уроки интегрируют в себе самые различные предметы, направлены на объединение знаний детей, полученных в школе, с имеющимся прошлым опытом ребенка [6].

Самопознание младших школьников предполагает развитие трех основных составляющих образа Я на основе организации учебного сотрудничества в процессе совместной продуктивной творческой деятельности.

В центре процесса самопознания находится сам ребенок, который сначала постигает свою принадлежность к живым существам, рассматривает себя как частицу окружающего мира, актуализируя имеющиеся у него опыт и знания, осознает свое отличие от растений и животных и свое

сходство с ними. Идет понимание и осознание своего физического Я – схемы тела, внешности, половой принадлежности.

Познание социального Я ребенком происходит на основе познания ближайшего окружение – семьи, сверстников, друзей, соседей, что помогает ребенку понять свои отношения, свое место среди окружающих его людей.

И, наконец, последний круг обращает ребенка к пониманию внутреннего мира – к духовному Я. Ребенок знакомится со своими чувствами, переживаниями, особенностями поведения, составляющими его индивидуальность.

Каждая тема экспериментальной программы включает серию задач и упражнений, направленных на развитие самопознания младших школьников в различных формах учебного сотрудничества в ходе решения учебных ситуаций, предлагаемых экспериментатором или самими детьми.

Экспериментальные занятия в различных классах начальной школы показали, что в процессе их проведения изменяется не только самооценка ребенка, его отношение к себе и другим, но отношение к окружающему миру.

Исследованием установлено, что у младших школьников, прошедших экспериментальное обучение, произошли изменения в глубине понимания: смыслового содержания учебных текстов; окружающих их людей; собственной личности; ситуаций взаимодействия и общения.

Это стало возможным благодаря соблюдению взаимосвязанных между собой психолого-педагогических условий:

• внедрение системы программ по развитию самопознания младших школьников, определяющих содержание совместной творческой деятельности учителя и учащихся, ученика и его одноклассников, осуществляется под знаком взаимосвязи когнитивного и личностно-смыслового аспектов понимания;

• совместная продуктивная творческая деятельность учителя и учащихся становится основой развития глубины понимания образа мира и образа Я в этом мире;

• овладение учителем способами развития самопознания младших школьников, происходящее в рамках психолого-педагогического взаимодействия, становится основой для изменения личностных позиций учителя и учащихся;

• овладение учащимися знаниями о мире и о себе дополняется развитием у них способности к рефлексии опыта познавательной деятельности, опыта многообразных отношений и связей с миром и с людьми.

Таким образом, формирование самопознания младших школьников является приоритетным направлением их личностного развития.

Библиографический список

1. Дубровина И.В., Прихожан А.М. Возрастная и педагогическая психология. М., 2003.
2. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. 5-е изд. СПб., 2008.
3. Сорокоумова Е.А. Психология самопознания детей младшего школьного возраста: Дис. … д-ра психол. наук. Самара, 2002.
4. Сорокоумова Е.А. Самопознание в процессе обогащения сознания // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2009. № 3. С. 89–94.
5. Сорокоумова Е.А. Этапы экспериментального исследования самопознания в процессе обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. Т. 16. № 2. С. 124–132.
6. Сорокоумова Е.А. Уроки самопознания в начальной школе: Практическое пособие. 2-е изд., испр. и доп. М., 2008.
7. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника // Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. Изд. 2-е, стереотип. М., Воронеж, 1997. С. 239–284.

Айваз Екатерина Яковлевна – аспирант кафедры начального образования и педагогических технологий МГГУ им. М.А. Шолохова; преподаватель фортепиано, детская музыкальная школа № 6 г. Хотьково, Московская обл. E-mail: aivazekaterina@yandex.ru.

Балалов Виталий Викторович – кандидат технических наук; заместитель директора, Институт искусств и креативных технологий МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: fdivi2011@mail.ru.

Борисова Анна Ивановна – аспирант кафедры педагогики МГГУ им. М.А. Шолохова; учитель изобразительного искусства, общеобразовательное учреждение «Гимназия № 1», Московская обл, г. Мытищи. E-mail: anna29121957@yandex.ru.

Борщёва Вероника Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент; заведующий кафедрой иностранных языков, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: veronicaengels@gmail.com.

Варламов Антон Алексеевич – кандидат биологических наук; научный руководитель, Институт нейронаук и когнитивных исследований МГГУ им. М.А. Шолохова; научный сотрудник лаборатории психофизиологии, Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН. E-mail: antonvarlamov@gmail.com.

Венерина Ольга Геннадьевна – кандидат биологических наук; заведующий лабораторией оценки достоверности информации, Институт нейронаук и когнитивных исследований МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: olga.venerina@gmail.com.

Гусева Наталья Валентиновна – преподаватель кафедры иностранных языков, Московский государственный университет дизайна и технологии. E-mail: englevel-1@mail.ru.

Денисенко Наталья Алексеевна – кандидат филологических наук; доцент кафедры иностранных языков, Московский государственный университет дизайна и технологии. E-mail: tatadenisenko@gmail.ru.

Джаниева Тойжан Сейдалиевна – старший коррекционный педагог, Республиканский детский реабилитационный центр, г. Астана, Республика Казахстан; главный внештатный логопед-дефектолог, Министерство здравоохранения Республики Казахстан. E-mail: os_orlova@mail.ru.

Дорохов Владимир Борисович – доктор биологических наук; заведующий лабораторией нейробиологии сна и бодрствования, Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН. E-mail: vbdorokhov@mail.ru.

Дружиловская Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: nat1499@rambler.ru.

Кузнецова Галина Дмитриевна – директор Департамента международного сотрудничества и связей с общественностью, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: gd-kuznetsova@yandex.ru.

Лушникова Ирина Ивановна – аспирант кафедры педагогики и иностранных языков, МГГУ им. М.А. Шолохова; старший преподаватель кафедры педагогики и иностранных языков МГГУ им.М.А. Шолохова. E-mail: irina.i.lushnikova@mail.ru.

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

Набойченко Евгения Сергеевна – доктор психологических наук; профессор кафедры психологии образования, Институт психологии Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург. E-mail: pvrigova@bk.ru

Олейникова Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, профессор; директор, Национальный офиса Erasmus+ в России, г. Москва. E-mail: office@erasmusplusinrussia.ru

Орлова Ольга Святославна – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой логопедии МГГУ им. М.А. Шолохова; главный научный сотрудник, Федеральный научно-клинический центр оториноларингологии Федерального медико-биологического агентства России. E-mail: os_orlova@mail.ru.

Пучкова Александра Николаевна – кандидат биологических наук; заведующий лабораторией психофизиологии внимания и восприятия, Институт нейронаук и когнитивных исследований МГГУ им. М.А. Шолохова; младший научный сотрудник лаборатории нейробиологии сна и бодрствования, Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН. E-mail: puchkovaan@gmail.com.

Рогозянский Марат Эдуардович – кандидат педагогических наук; заведующий кафедрой экранных искусств и фотомастерства, Орловский государственный университет искусств и культуры. E-mail: m.rogoz@mail.ru.

Романова Ирина Валерьевна – преподаватель, педагогический колледж «Черемушки» Московского городского педагогического университета. E-mail: nat1499@rambler.ru.

Рыжова Полина Валентиновна – старший преподаватель кафедры психолого-педагогического образования, Шадринский филиал МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: pvrigova@bk.ru

Свешников Дмитрий Сергеевич – доктор медицинских наук; доцент кафедры нормальной физиологии, Российский университет дружбы народов. E-mail: dmsveshnikov@gmail.com.

Соболева Ольга Станиславовна – преподаватель кафедры иностранных языков, Московский государственный университет дизайна и технологии. E-mail: massolga@yandex.ru.

Соколов Алексей Евгеньевич – лаборант-исследователь, Институт нейронаук и когнитивных исследований МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: alexsokolov70@yandex.ru.

Сорокоумова Елена Александровна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры менеджмента и социальной психологии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: CEA51@mail.ru.

Сотников Иван Сергеевич – аспирант кафедры психолого-педагогического образования МГГУ им. М.А. Шолохова; преподаватель кафедры психолого-педагогического и естественнонаучного образования, Ставропольский филиал МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: lomsotnikov@gmail.com.

Степанов Владимир Григорьевич – кандидат психологических наук; профессор кафедры педагогики, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: izdat_mgopu@mail.ru.

Татенашвили Ната Осикоевна – кандидат педагогических наук, доцент; член Союза дизайнеров России, член Союза художников России; заведующий кафедрой дизайна, Институт искусств и креативных технологий МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: nata.tate@yandex.ru.

Ткалич Светлана Константиновна – доктор педагогических наук; профессор кафедры дизайна, Институт искусств и креативных технологий МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: amguema.sk@mail.ru.

Ткаченко Ольга Николаевна – кандидат биологических наук; научный сотрудник лаборатории нейробиологии сна и бодрствования, Институт высшей нервной деятельности и нейрофизиологии РАН; лаборант-исследователь лаборатории психофизиологии внимания и восприятия, Институт нейронаук и когнитивных исследований МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: tkachenkoon@gmail.com

Фазылзянова Гузалия Ильгизовна – доктор культурологии, кандидат педагогических наук, профессор; директор, Институт искусств и креативных технологий МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: fgi1971@gmail.com.

Шелестова Евгения Сергеевна – член Творческого союза художников России и Международной федерации художников, член Союза дизайнеров России; доцент кафедры дизайна, Институт дизайна и креативных технологий, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: shelestova.des@gmail.com.

Юстус Генрих Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры психолого-педагогического образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: o-z@inbox.ru

E. Ayvaz
To the issue of development of art talent of 6–9 year-old children in the conditions of integration of various kinds of art

The article explores the role of an integrated approach to improve the effectiveness of teaching music based on the analysis of the works of leading educators and researchers. The author also shares experimental experience of staging musical performances.

Key words: music education, music therapy, integration approach in music education, psycho-pedagogical conditions of development of talent of 6–9 year-old children, musical talent of children.

A. Borisova, V. Stepanov
Peculiarities of art activity of teenagers and the dominant brain hemisphere

According to the authors, development of art-aesthetic activity has pronounced age peculiarities and mechanisms of implementation. The authors suggest psycho-pedagogical technology of teaching younger teenagers art that allows to overcome age crisis in the development of art abilities as a result of activation of both brain hemispheres.

Key words: neuro-pedagogy, hemispheric asymmetry of the brain, art activity of teenagers, development of creativity, teenage crisis of art creativity.

V. Borshcheva
Peculiarities of organizing self-study of the digital generation of students in the process of learning a foreign language at university.

Self-study in the course of learning a foreign language today should be based on the needs of the "digital generation" of students and in accordance with the tendencies of informatization of the system of education. The author views

M-learning as one of the effective ways of organization of students' self-study, she describes conditions of its application and provides examples of such work.

Key words: students' self-study, M-learning, the digital generation of students, teaching foreign languages.

N. Denisenko, N. Guseva, O. Soboleva

Professional direction in teaching a foreign language in a non-linguistic university

The article is devoted to the question of teaching foreign languages to students in technical universities from the competence approach view. It introduces the authors' designed materials of role-play, examples of texts and exercises for different kinds of reading.

Key words: teaching foreign language in a non-linguistic university, approach, methods of teaching foreign language, role play, business role play, reading in a foreign language.

O. Druzhilovsky, I. Romanova

The problem of spiritual-moral nurture in the training of specialists of special education

The article discusses the spiritual-moral and legal aspects of the professional competence of specialists in the field of correctional pedagogy, options of integrated education of children with disabilities, the specific organization of the educational and correction work with special needs children, as well as features of specialized training of teachers of educational institutions providing integrated education. The authors analyze notions of "spirituality" and "morality", the traditions of spiritual pedagogy, professional norms and standards of behavior in activity of the teacher of special education.

Key words: traditions of spiritual pedagogy, spirituality, correction work, professional competence of specialists in the sphere of correctional pedagogy,education of children with special needs, integrated education, legal awareness of specialists in the sphere of correction pedagogy.

T. Dzhanieva, O. Orlova
Creation of the national system of psycho-pedagogical support to people with disabilities in the Republic of Kazakhstan (1–2 stage)

The article deals with the development of an integrated system for rehabilitation of children with disabilities in the Republic of Kazakhstan. The authors describe the historical preconditions and evolution of the creation of a system of service of psycho-pedagogical support to people with disabilities in the Republic of Kazakhstan.

Key words: integrated system of psycho-pedagogical support, people with disabilities, preconditions for the development of a regional model of rehabilitation services.

G. Kuznetsova, E. Shelestova
Practice-oriented approach to teaching students majoring in design as one of the main effective pedagogical conditions of the educational system of the university

According to the authors practice-oriented approach in teaching students majoring in design is one of the main effective pedagogical conditions of the educational system of higher education. The authors provide some examples of successfully performed design projects by the students of the Design Department of Sholokhov Moscow State University for the Humanities.

Key words: students majoring in design, practice-oriented approach, pedagogical conditions, design project, quality of education, higher education, professional education.

I. Lushnikova
The practice of applying integrative differentiated approach to teaching business English speaking skills (on the basis of authentic texts)

The article is concerned to the problem of teaching of foreign language speaking skills at non-linguistic faculties. The questions of specific conditions of teaching at non-linguistic faculties and topicality of using of integrative differentiated approach is been presented. The fragment which demonstrates teaching oral speaking skills on the basis of the authentic text is being demonstrated.

Key words: oral speech, business English, integrative differentiated approach, authentic text.

N. Molostova

The role of the conditions of the educational environment in the formation of social confidence of primary school students

The article considers the conditions of formation of social confidence of primary school students in the educational environment. The author determines the specificity of the interaction process of primary school students in the "teacher-child", "adult-child", "child-child" systems, defining regular changes in the properties of the individual personality of the subject of education, the formation of their main components of social confidence.

Key words: social confidence, the conditions of the educational environment, a subject-subject interaction, the subject of training.

E. Naboychenko, P. Ryzhova

The approach "Theory of mind" as the basis for studying perception and understanding of theatre arts by preschool children

This article discusses the relevance the application of the "Theory of mind" approach to study the perception and understanding of the performances by preschoolers. The article considers approaches to understanding theory of mind, its phenomena, such as knowledge, beliefs, intentions, deception and understanding emotions.

Key words: theory of mind, socio-cultural influence, mental conditions, understanding of the mental, perception of plays, artistic perception, preschool age, catharsis, emotional assessment, evaluation of morality

O. Oleynikova

Bologna Process as an Instrument of Internationalisation in Higher Education

The given article carries an analysis of a number of areas of the Bologna Process implementation viewed against a broader context of the internationalization of higher education. Characteristics and vectors of internationalization processes are underlined, with internationalization regarded as derived from the globalization process and development of the knowledge-based society. Overall data and Russia-specific data are provided

concerning the implementation in Russia of the Bologna Process areas, such as programmes of the three cycles of higher education, quality assurance, transparency, comparability and recognition of qualifications and diplomas, etc. Also, areas and aims for enhancing activities to strengthen the European Higher Education Area are formulated in relation to Russia.

Key words: Bologna Process, internationalisation, quality assurance, transparency, comparability of qualifications, joint programmes, recognition of qualifications.

M. Rogozjanskij

The analysis of the concept of "meaning of life of personality" in philosophical and psychological-pedagogical concepts of the past and the present

The article presents analysis of the views on personality and its components, through this analysis the author points out constructive elements of the pedagogical model of constructing the space of the meanings of life of a personality. As a result the author from an objective point attempts to comprehend the methodological basis of pedagogical regulation of the meanings of life of the studying youth in various institutions of culture and education as an author conception that meets the demands of today stage of development of public consciousness and pedagogy.

Key words: meaning of life of the personality, pedagogical regulation, institutions of culture and educations, outlook of the personality, meaning constructing motives, religious and philosophical concepts of humanity, religious existentialism, transtsendention, ontogenesis.

E. Sorokoumova

To the issue of self-cognition of modern primary school learners

The article presents author-designed conceptual model of development of self-cognition of primary school learners on the basis of understanding of the interrelation between the two main aspects – cognitive and personal-meaningful.

Key words: self-cognition, self-understanding, self-cognition of the personality, reflection of personal cognitive activity, model of the development of self-cognition of primary school learners, personal development of primary school learner.

I. Sotnikov

Recurrence to personality`s humanization origins – civilized choice of modern education

The author refers to the historical roots of civilized choice of principles of humanity, as a basis for building a justified society based on common values of life: tolerance, respect, understanding and interdependence. Analyzing the accumulated experience of the society, the author projects it on the contemporary issues related to education and the education of students in the new educational standards.

Key words: humanism, tolerance, humanistic philosophy, education in higher school.

O. Tkachenko, V. Dorokhov, D. Sveshnikov

Physiological correlates of drowsiness condition in performing monotonous operational work

The article dwells on the effectiveness of recognition of lowering levels of being awake while doing monotonous operational work on the basis of data presented by EEG with the use of individually tuned mathematical classifiers. For the creation of experimental conditions a computer simulation of driving a car is used.

Key words: EEG, monotony, falling asleep, operational activity, recognition of early stages of drowsiness conditions, recognition of lower levels of being awake.

S. Tkalich, G. Fazylzyanova, V. Balalov, N. Tatenashvili

Correlates of cognitive technology in science – education structure with creative dominant

The authors suggest implementation of the form of hierarchical correlates of subordination between the cognitive blocks of development-oriented tasks and creative approach to the design of the project proposal. Introduction of new concepts in the terminology of science and education structure with creative dominant forms the vector of the development-oriented methods of cognitive educational technology.

Key words: cognitive technology of development, creative approach, correlate of cognitive technology, aggregative module of profile-qualification training with creative dominant, examination of creative project, scientific-information channel of relationship, creative dominant.

O. Venerina, A. Puchkova, O. Tkachenko, A. Sokolov, A. Varlamov
Perspective methods of instrumental psycho-diagnostics in assessment of credibility of information

The paper discusses traditional instrumental methods of lie detection (polygraph) as well as novel instrumental approaches (electroencephalography and eye tracking) implemented to assess credibility of information.

Key words: instrumental psycho-diagnostics, assessment of credibility of information, polygraph, EEG, lie detection, eye tracking.

G. Yustus
Topical issues of short-term forms of learning in Russia (on the example of trainings)

The article is devoted to the modern problems of development of training form of education: the absence of unified standards and approaches, relevance of the use of the training form, level of qualifications of the specialists conducting trainings, etc.

Key words: training forms of education, problems of training learning, competence development through short-term forms of learning.

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

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

2015.2

Электронная версия журнала: www.mggu-sh.ru

Сдано в набор 05.06.2015 г.
Подписано в печать 15.06.2015 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 7,5 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № _____
Отпечатано с оригинал-макета заказчика
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.